

# ANAIS DO EVENTO



ISSN N° 2316-2373

## VII WECSAB

Workshop Nacional de Educação Contextualizada  
para a Convivência com o Semiárido.  
IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco.

**Tema: Diversidades e Direitos em Territórios Semiáridos.**

30 de Agosto a 01 de Setembro  
Local: DCHIII/ UNEB JUAZEIRO-BA

**Edmerson dos Santos Reis**  
**Eveli Rayane da Silva Ramos**  
**Josias Willams dos Santos Soares**  
Organizadores



**DIVERSIDADES E DIREITOS EM TERRITÓRIOS  
SEMIÁRIDOS**

**Anais do**

**VII WORKSHOP NACIONAL EM EDUCAÇÃO  
CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O  
SEMIÁRIDO BRASILEIRO  
IV COLOQUIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO VALE DO SÃO  
FRANCISCO**

**JUAZEIRO - BA  
OUTUBRO DE 2017**

Organização: **Edmerson dos Santos Reis; Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Capa/Contracapa: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Diagramação: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Formatação/Revisão: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

Editoração: **Eveli Rayane da Silva Ramos & Josias Willams dos Santos Soares**

### **Comissão Científica Conselho Editorial:**

Adelaide Pereira da Silva  
Antônio Marcos da Conceição Uchoa  
Albertina Maria Ribeiro de Araújo  
Ana Célia Menezes  
Adelson Dias Oliveira  
Cosme Batista dos Santos  
Cláudia Maisa Antunes Lins  
Daniel Duarte Pereira  
Delfran Batista dos Santos  
Edonilce da Rocha Barros  
Edmerson dos Santos Reis  
Edilane Carvalho Teles  
Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos  
Iranete Maria Silva Lima

Josemar da Silva Martins  
Jose Jonas Duarte Costa  
Juracy Marques dos Santos  
Janssen Felipe Silva  
João José de Santana Borges  
Marcelo Henrique Pereira dos Santos  
Maria do Socorro Xavier Batista  
Maria Dorath Bento Sodrê  
Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
Roselene de Lucena Alcantara  
Ricardo José Rocha Amorim  
Teresa Leonel Costa  
Vanderlea Andrade Pereira

### **Comissões e Coordenações do Evento:**

**Coordenação Geral:** Edmerson dos Santos Reis, Cosme Batista dos Santos, Josemar da Silva Martins e Edonilce da Rocha Barros

**Comissão de Programação Cultural:** Josemar da Silva Martins, Isaias Alves Rodrigues dos Anjos e Érica Daiane da Costa Silva

#### **Coordenação da Comissão Científica - Coordenação:**

Cosme Batista dos Santos e Esther Borges Martins Gomes. **Membros:** Adriana Maria Santos de Almeida Campana, Elenice Pereira dos Santos, Fabiana da Conceição Bezerra, Florisvado Cavalcanti dos Santos, Gabriela Lapa Teles Barbosa, Isabela Esteves Gomes, Isaias Alves Rodrigues dos Anjos, Jieli Brito Neves Nascimento, Lucas Belfort de França, Maria Nacelha Ferreira Oliveira, Mariluze de Carvalho Campos Silva, Mônica Andrade Souza, Rita Cristina Novaes Rios, Rozângela do Nascimento Pereira, Solange Leite de Farias Braga e Vanessa Carine Chaves.

#### **Contatos e Logística dos palestrantes – Coordenação:**

Jieli Brito Neves Nascimento e Elenice Pereira dos Santos e **Membros:** Mariluze de Carvalho Campos Silva e Mônica Andrade Souza

#### **Produção gráfica, Cerimonial, Comunicação e divulgação:**

Isabela Esteves Gomes, Lucas Belfort de França, Érica Daiane da Costa Silva, Tiago Vieira Ribeiro de Carvalho e Manuela Pereira (NAC).

**Comissão do Lanche/Decoração e Recursos:** Gabriela Lapa Teles Barbosa, Rozângela do Nascimento Pereira e Francis Nunes Tavares

**Certificados:** Enos André de Farias

---

Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & Colóquio de Pós-Graduação do Vale Do São Francisco. (VII e IV : Juazeiro-BA).

**Anais do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**, 2017. Juazeiro-BA: diversidades e direitos em territórios semiáridos. / Organizado por Edmerson dos Santos Reis, Eveli Rayane da Silva Ramos, Josias Willams dos Santos Soares (orgs.). Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2016.

**ISSN N° 2316-2373**

1. Educação 2. Cultura 3. Territórios Semiáridos I. REIS, Edmerson dos Santos org. II. RAMOS, Eveli Rayane da Silva org. III. SOARES, Josias Willams dos Santos org. IV. Universidade do Estado da Bahia. PPGESA V. Título

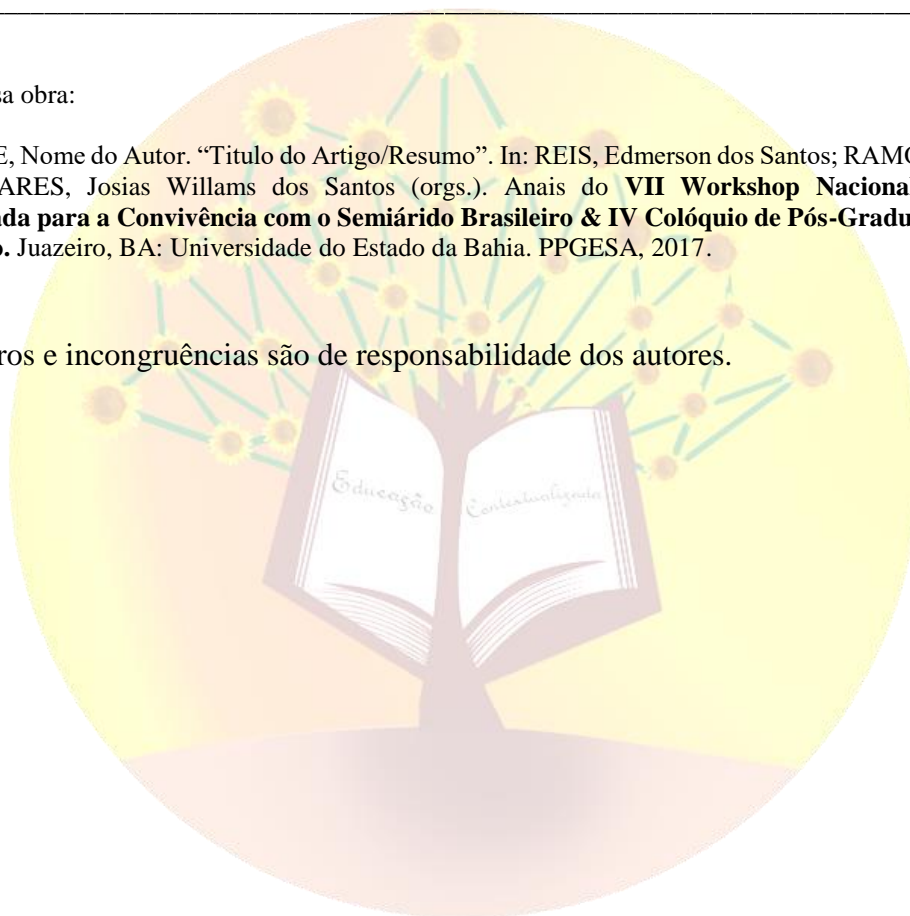
**CDD 370.193 4**

---

Como citar essa obra:

SOBRENOME, Nome do Autor. “Título do Artigo/Resumo”. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2017.

Possíveis erros e incongruências são de responsabilidade dos autores.





## SUMARIO

APRESENTAÇÃO .....	08
<b>CAPÍTULO 1 – CONFERÊNCIAS E PALESTRAS.....</b>	<b>09</b>
DIVERSIDADES E DIREITOS TERRITORIAIS NO SEMIÁRIDO.....	10
UM MOVIMENTO INTELECTUAL NOS DESLOCAMENTOS REALIZADOS POR TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA.....	23
CONSTRUINDO CAMINHOS DECOLONIAIS PARA O BEM VIVER ALTERNATIVAS DE OU ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO? .....	27
<b>CAPITULO 2 - GT1 Educação Contextualizada, Formação Docente e Práticas Educativas .....</b>	<b>46</b>
A ESCOLA MULTISSERIADA OLHADA POR DENTRO: BREVES REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA NO PIBID .....	47
A IMAGEM DO SEMIÁRIDO NORDESTINO NO LIVRO DE IMAGEM O VOO DA ASA BRANCA .....	52
AS NARRATIVAS QUE EMERGEM DA CULTURA ESCOLAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO EM JUAZEIRO/BA .....	61
DESCOLONIZANDO SUJEITOS, CONTEXTUALIZANDO MUDANÇAS .....	72
DESMITIFICANDO PADRÕES SOCIAIS CONSTRUÍDOS DESDE A INFÂNCIA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL .....	77
DIALOGAR PARA CONHECER .....	82
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES .....	87
ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ÁREA DE CONHECIMENTO MATEMÁTICA .....	97
FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO .....	102
O ADOLESCENTE INFRATOR E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: Os processos de educação não formal da CASE de Juazeiro-Ba .....	113
O COTIDIANO COMO INDICADOR DE PRÁTICA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA .....	123
PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS: RELATOS E EXPERIÊNCIAS DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES EM JUAZEIRO-BA .....	128
RELATO DE EXPERIÊNCIA: JOGOS DIDÁTICOS CONTEXTUALIZADOS COM O SEMIÁRIDO: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM .....	132
TEORIA E PRÁTICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	136
REDISCUSSÃO/REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO .....	141
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA MULTISSERIADA DA ESCOLA MUNICIPAL ALICE NEVES DE SOUZA .....	149
<b>CAPITULO 3 - GT 2 Identidades, Cultura e Territorialidades .....</b>	<b>158</b>

BULLYING, EDUCAÇÃO E CULTURA: REPRESENTAÇÕES DO BIOMA CAATINGA E SERTÃO .....	159
CONSTRUINDO A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO MEDIANTE FORMAÇÃO DE AGRICULTORES FAMILIARES .....	164
DISCUTINDO A IDENTIDADE SURDA NO SEMIÁRIDO URBANO PETROLINENSE .....	168
JUVENTUDE E CIDADE: UMA DIALÉTICA DE SOCIALIZAÇÃO .....	179
MEMÓRIAS DE BREJÃO DA CAATINGA: DAS ONDAS DO RÁDIO, AO WHATSAPP .....	190
O PAPEL DA EFAS/SOBRADINHO NO PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS JOVENS ATINGIDOS PELA BARRAGEM .....	201
PROCESSOS COMUNICACIONAIS DE CAATINGUEIROS DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO, MEDIADOS PELO TRABALHO E PELA LINGUAGEM .....	211
SINAIS DE ASSINATURA DE CAPRINOS E OVINOS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO .....	222
<b>CAPÍTULO 4 - GT 3 Educomunicação e Tecnologias Digitais .....</b>	<b>226</b>
MINHA VIDA, MUITAS HISTÓRIAS: Uma proposta educ comunicativa para classes de EJA/EAD do SESI em Juazeiro – BA .....	227
INDICADORES DE EDUCOMUNICAÇÃO NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO: O ACERVO DOM JOSÉ RODRIGUES DE JUAZEIRO DA BAHIA .....	238
O DISCURSO E A PRÁTICA NO USO DAS TICs POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JUAZEIRO .....	246
FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCOMUNICATIVA NAS GRADUAÇÕES DE PEDAGOGIA E COMUNICAÇÃO SOCIAL .....	258
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO NO SEMIÁRIDO: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS .....	268
PROJETO CARRAPICHO: EDUCOMUNICAÇÃO COM JOVENS DO VALE DO SALITRE .....	280
EVENTO DE LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA .....	285
<b>CAPÍTULO 5 - GT 4 Movimentos Sociais e Diversidade .....</b>	<b>293</b>
A IMPORTÂNCIA DO ASSOCIATIVISMO NA CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DO TRABALHO DA EFAS - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SOBRADINHO-BA .....	294
DIREITO E DIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS NA UNEB - DTCS III – 2017.1 .....	304
EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS SEM-TERRA, ÓROCO (PE) .....	309
EDUCAR NA CIDADANIA - UMA PROPOSIÇÃO RELEVANTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CONTEXTO ESCOLAR .....	313
IGREJA, MOVIMENTOS SOCIAIS E TEOLOGIA: A PRÁXIS LIBERTADORA DA LUTA PELA MORADIA NA CIDADE DO CRATO – CEARÁ/BRASIL .....	323
<b>CAPITULO 6 - GT 5 Problemáticas Socioambientais no Semiárido .....</b>	<b>334</b>
APROVEITAMENTO SUSTENTÁVEL DE ENERGIA SOLAR NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE .....	335

ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: IMPORTÂNCIA E PRAGMATISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	339
USO SUSTENTÁVEL DA CAATINGA PARA A PRODUÇÃO DE CAPRINOS E OVINOS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO .....	344
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA .....	349
AS GRANDES OBRAS HÍDRICAS E A REALIDADE DOS ATINGIDOS NO ESTADO DO CEARÁ: CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	359
<b>CAPÍTULO 7 - GT 6 Políticas de Letramento, Leitura e Escrita .....</b>	<b>369</b>
CARACTERIZANDO UM EVENTO DE LETRAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM UMA SALA MONTESSORIANA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	370
DISCURSOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO PRESENTES NO TEXTO DE UMA PROFESSORA .....	382
BREVE ANÁLISE DE REGISTROS AUTOBIOGRÁFICOS COMO EVENTOS DE LETRAMENTO VOLTADOS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	393
A REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA NA OBRA DE LITERATURA INFANTO JUVENIL O MENINO QUE APRENDEU A VER .....	403
RELATÓRIO-DESCRIPTIVO DA BIBLIOTECA DO NÚCLEO DE EDUCADORES POPULARES DO SERTÃO DE PERNAMBUCO COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO, INTERAÇÃO E LETRAMENTO .....	413
MEMÓRIA E CONHECIMENTO NO COTIDIANO: COMPREENDENDO LETRAMENTO NOS CADERNOS DE RECEITA .....	423
ORALIDADE E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NUM CURSO DE YORUBÁ .....	435
PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO .....	447
LETRAMENTO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS .....	452
EVENTO DE LEITURA NA ESCOLA MULTISSERVIDA NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ/BA .....	456
EVENTO DE LETRAMENTO EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROVA ESCRITA PARA SURDOS EM CONTEXTO RELIGIOSO .....	465
HISTÓRIA DE VAQUEIRO: LETRAMENTO INTERCULTURAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	476
LETRAMENTO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS .....	487
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM LETRAMENTO: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PPGESA/UNEB .....	491
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASO EM JUAZEIRO-BA .....	503
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASO EM JUAZEIRO-BA .....	514
<b>CAPÍTULO 8 - GT 7 Tecnologias Sociais de Convivência com o Semiárido .....</b>	<b>524</b>

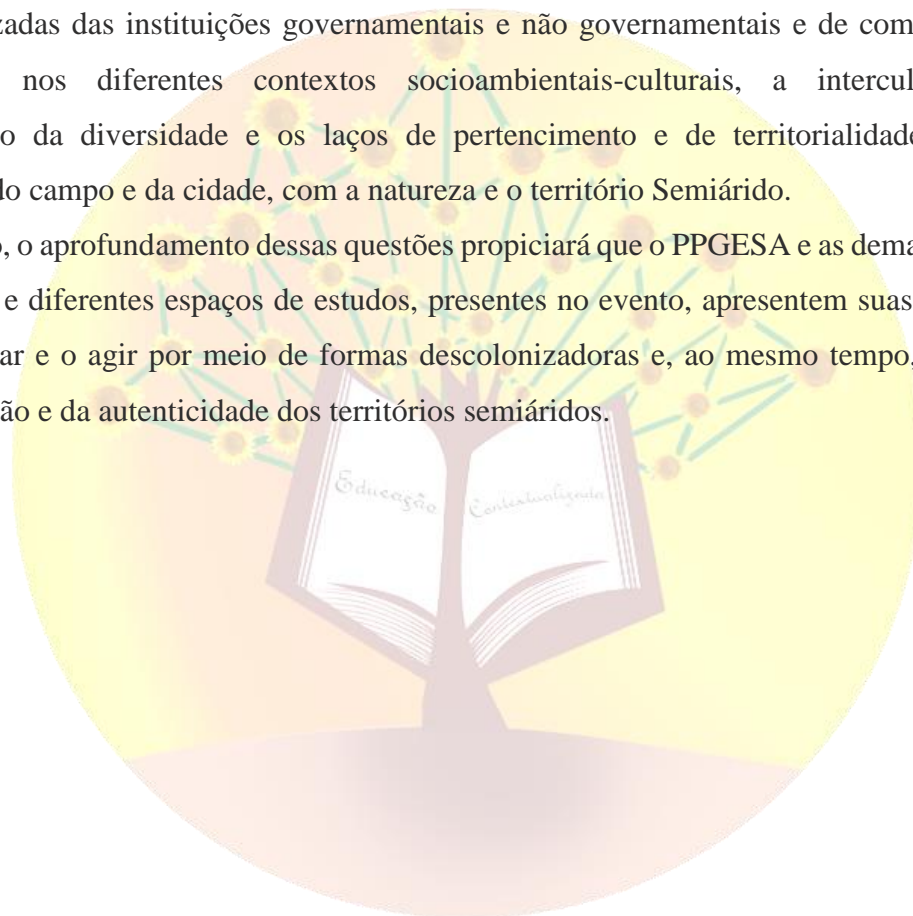
PRODUÇÃO ORGÂNICA NO BRASIL: SITUAÇÃO ATUAL E RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS .....	525
IMPLEMENTAÇÃO DE BIODIGESTOR NO SÍTIO BAIXIO, DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DA VENERADA, PELO NÚCLEO DE EDUCADORES POPULARES DO SERTÃO PERNAMBUCANO .....	537
ANÁLISE DE CULTIVARES DE GIRASSOL ( <i>Helianthus annuus L.</i> ) NO SEMIÁRIDO ALAGOANO: ASPECTO AGROSSOCIAL .....	541
A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA COMO REFERÊNCIA EM PRODUÇÃO DE ALIMENTOS, GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS, ENERGIAS RENOVÁVEIS E EDUCAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA EM REGIÕES SEMIÁRIDAS .....	550
A (RE)INVENÇÃO SOLIDÁRIA E PARTICIPATIVA DA UNIVERSIDADE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM REDE .....	560
A CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO COMO EIXO FUNDAMENTAL DO DESENVOLVIMENTO LOCAL: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO E HUMANIDADES (CRDH/UNEB) .....	563
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO MEDIANTE ATER PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO .....	569
<b>CAPÍTULO 9 - GT 9 Gênero e Educação Contextualizada .....</b>	<b>573</b>
EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: A MULHER DO CAMPO EM DESTAQUE .....	537
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CENÁRIO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO: SUAS PERMANÊNCIAS NO COTIDIANO FORMATIVO EDUCACIONAL NO TERRITÓRIO SEMIÁRIDO .....	574
<i>BULLYING</i> E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA - QUESTÕES DE GÊNERO EM EVIDÊNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO-BA .....	579
SARAU [DI]VERSOS: DIVERSAMENTE LIVRES .....	583
REPORTAGEM ESPECIAL A MULHER DO SEMIÁRIDO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM JORNALISMO .....	593
GÊNERO E DIVERSIDADE NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ASSENTAMENTO NOVA CANAÃ .....	597
EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES RENDEIRAS COM O PROGRAMA CHAPÉU DE PALHA EM PETROLINA-PE .....	602
<b>CAPÍTULO 10 - SESSÕES COORDENADAS .....</b>	<b>615</b>
A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS .....	616
O BRINQUEDO, O BRINCAR ESPONTÂNEO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: RELAÇÕES POSSÍVEIS .....	626
A INTER-RELAÇÃO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA .....	637
O CURSO DE PEDAGOGIA E O CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DE UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA .....	647



## APRESENTAÇÃO

Nessa edição, o Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA objetiva provocar por meio do VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido e do IV Colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco - Diversidades e Direitos em Territórios Semiáridos, o “diálogo de saberes” e trazer à tona quais aprofundamentos teórico-metodológico-epistemológico têm sido elencados em torno das suas categorias fundantes: Diversidade, Direitos, Contextualidade, Territorialidades e Interculturalidade e mapear a nível nacional, as ações educativas e organizacionais contextualizadas das instituições governamentais e não governamentais e de como provocam e fortalecem, nos diferentes contextos socioambientais-culturais, a interculturalidade, a compreensão da diversidade e os laços de pertencimento e de territorialidades das gentes sertanejas, do campo e da cidade, com a natureza e o território Semiárido.

Desse modo, o aprofundamento dessas questões propiciará que o PPGESA e as demais instituições acadêmicas e diferentes espaços de estudos, presentes no evento, apresentem suas contribuições para o pensar e o agir por meio de formas descolonizadoras e, ao mesmo tempo, geradoras da autoafirmação e da autenticidade dos territórios semiáridos.



## Capítulo

# 1



## DIVERSIDADES E DIREITOS TERRITORIAIS NO SEMIÁRIDO<sup>1</sup>

João Batista de Almeida Costa<sup>2</sup>

Trago na memória essas palavras cantadas pelo menestral nordestino que se tornou de todos nós: *Juazeiro, Juazeiro, me arresponda por favor... Juazeiro, meu destino tá ligado junto ao teu*. Digo isto porque falar de diversidade e direitos em territórios do Semiárido é falar de todos nós que temos o Rio São Francisco como a veia por onde transitou tanta gente, tanta cultura, tanta história, tanta luta e tanta construção de um Brasil verdadeiramente diverso. Pois como dizia Euclides da Cunha (2015) somos: *o cerne da nação!* E que para assim o ser, necessita, como nos narrou Guimarães Rosa (1986: 83): *da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder*.

Nesse espaço, denominado pela geografia de semiárido, primordialmente existiram dezenas de sociedades indígenas que, bravamente, lutaram contra a colonização portuguesa, como evidencia a guerra contra a confederação dos Kariri no final do século XVII. Nele adentraram africanos que ao aportarem e terem a possibilidade da fuga internaram-se pelas desconhecidas terras da colônia Brasil e fundaram centenas de pequenos aquilombamentos invisibilizados para poderem usufruir da autonomia e liberdade. Tão distintos do conjunto de povoações que formaram o Quilombo de Palmares destruído pelas mesmas tropas que deram fim à articulação de 27 grupos indígenas do semiárido liderados pelos Kariri.

A penetração da colonização portuguesa ocorreu em meio a duas dinâmicas distintas: a primeira a imposição do branco sobre o negro da terra e o negro africano sob a égide da organização administrativa colonial. E a segunda, o encontro de gentes, de culturas, dando corpo ao suceder, das gentes miúdas, denominadas no período de *os desclassificados* (Souza: 1986). Essas duas dinâmicas se imbricaram e por longo período viveram processos distintos e colaborativos, por um lado, uma camada de mando e por outro, como afirma Costa e Silva (1998), um território não-branco. Com a Lei da Terra em 1850 instauram-se as raízes que no século XX vão definitivamente colocar em oposição e confronto essas duas dinâmicas, por um lado a mercantilização da terra com financiamentos pelo Estado e por outro a luta pelos territórios da diversidade em articulações diversas entre si e com aqueles que lhes conferem uma razão histórica de construção de uma sociedade mais equânime e menos perversa.

---

<sup>1</sup> Conferência do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e do IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco em Juazeiro: 30/08/2017.

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia desenvolve estudos e pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social na Universidade Estadual de Montes Claros / Unimontes.

Essas duas dinâmicas desaguaram seus projetos de nação durante o processo constituinte que dispôs no texto constitucional as bases da sociedade brasileira sonhada por todos aqueles que a projetam como *uma civilização nova*, como afirmava peremptoriamente Darcy Ribeiro (1995). No momento atual vivemos os temerosos tempos do rasgamento desse texto por parte daqueles que deveriam defendê-lo, mas resistiremos, pois além de sujeitos históricos somos sujeitos que lutam por direitos equânimes.

### **As bases legais que alicerçam direitos da diversidade histórica das gentes miúdas**

Em termos constitucionais, ficou disposto no capítulo da Ordem Social da Constituição Federal de 1988, a plena garantia dos direitos culturais e a proteção aos bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, dentre eles os modos de criar, fazer e viver.

Como direitos emergentes (ARRUTI, 1997), essas disposições constitucionais inventaram sujeitos de direito coletivos alargando a ordem jurídica nacional, para tornar *persona jurídica* esses sujeitos diversos espalhados no território nacional cuja razão histórica (LITTLE, 2005) se opõe desde a colônia à razão instrumental do Estado-Nação sempre amparado pelas legislações nascidas das alianças das elites regionais.

Esses sujeitos coletivos emergentes não tiveram garantido efetivamente na Constituição de 1988 qualquer direito, uma vez que os sujeitos e objetos desse direito não foram determinados. Quem seriam e onde se encontravam esses grupos partícipes do processo civilizatório nacional possuidores de referências que deverão ter garantidos o pleno exercício de sua identidade, ação e memória por meio dos modos de criar, fazer e viver?

Posto idealmente o direito, os grupos que se vinculam a esses sujeitos, dão partida a um processo de (des)invisibilização mostrando suas caras, seus jeitos de criar, fazer e viver por todos os rincões do território brasileiro, em um processo de lutas articulados por grupos rurais e urbanos pelo reconhecimento de direitos relativos à diferença. Em sua tese sobre o caminho quilombola Figueiredo (2011) considera que esta luta é *entendida a partir de um modelo de ação coletiva no qual o desrespeito a uma determinada forma de ser no mundo enseja um conflito cujo principal resultado é a evolução moral da sociedade* (FIGUEIREDO, 2011, p. 30-31, grifos no original).

Esse autor aproxima-se do entendimento de que as lutas de reconhecimento buscam a “condição para que o sujeito mantenha uma relação de integridade consigo”, como teorizado por Axel Honneth (2003) que considera serem as lutas de reconhecimento constituídas por relações afetivas que tratam da autonomia corporal, as relações jurídicas que implicam no reconhecimento da



condição de sujeito de direito e as relações comunitárias que enfatizam o respeito que os sujeitos devem ter sobre seu modo de ser sob pena de ofender a honra das comunidades que têm vinculadas a si o direito constitucional nos artigos 215 e 216 que inventou juridicamente as identidades que pluralizam a realidade social brasileira dadas as suas emergências.

Os constituintes brasileiros construíram, em princípio, uma comunidade ética nacional na qual é preciso que haja respeito mútuo entre os indivíduos partícipes, assim como aos diferentes estilos de vida. Ao assim fazê-lo, conjugaram a afirmação da dignidade humana ao reconhecimento das particularidades culturais, consolidando não apenas a perspectiva normativa do comunitarismo liberal, mas particularmente sua vertente multiculturalista (FIGUEIREDO, 2011, p. 35).

Os constituintes em 1988, supõe-se, foram inspirados nos fundamentos que estavam sendo organizados para as definições da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 1989, que propõe a todas as nações do planeta o respeito aos direitos dos povos coletivos vigentes no interior das nacionalidades. Esses fundamentos compartilhados pelos constituintes propiciaram a construção de novos sujeitos de direitos coletivos no Brasil.

E, por outro lado, a multiplicidade de grupos sociais que emergiram amparados nos princípios constitucionais que alicerçam a sociedade brasileira ao se tornarem visíveis e reivindicarem para si o reconhecimento de suas diferenças impõe ao Estado-Nação a construção de mecanismos, processos e políticas públicas capazes de atenderem às reivindicações de mulheres e homens que se erguem em todo o território nacional construindo politicamente suas identidades diferenciadas por meio de lutas sociais, jurídicas e políticas.

O ponto crucial do processo de acesso a direitos específicos diz respeito à produção política de identidade<sup>3</sup>, baseada em práticas, saberes e manifestações culturais para a afirmação territorial de povos e comunidades tradicionais dada a emergência como sujeitos de direito desde a Constituição Federal de 1.988. Se o princípio constituinte e constitutivo desse sujeito de direito emergente alicerça-se na cultura e na identidade de cada um dos povos e das comunidades, entre o direito e a prática existem diversos obstáculos que requerem de cada comunidade inserir-se em um processo de (des)invisibilidade de si como sujeito coletivo do direito constitucional<sup>4</sup>.

Para tanto, cada povo ou cada comunidade para ser considerada tradicional e ser efetivamente partícipe do direito de que são detentores necessita produzir-se culturalmente como tal e afirmar-se em sua territorialidade que fundamenta o sentido de pertencimento ao sujeito coletivo de que são constitutivos. Há, assim, diversas amarras que os mantiveram invisíveis aos olhos do Estado e

---

<sup>3</sup> Para ampliar a compreensão sobre o processo político de construção de identidade vide Silva (2000).

<sup>4</sup> Discuti em Costa (2011) a compreensão das dinâmicas e estratégias para a eficácia de um processo de (des)invisibilização de Povos e Comunidades Tradicionais.

da Sociedade Nacional que necessitam ser desarticuladas para que se visibilizem no campo político de produção de suas legitimidades como portadores efetivos de direito<sup>5</sup>.

### **A refração do olhar: as bases conceituais para o entendimento do direito territorial**

Em estudos que antropólogos têm desenvolvido com grupos étnicos por todo o planeta as leituras territoriais se processam à partir da compreensão da existência de uma *razão histórica* que fundamenta o sentido de pertencimento e o caráter solidário do território com a identidade de cada um dos grupos estudados. Essa perspectiva etnográfica propicia afirmar que não há identidade étnica sem território e que nas *cosmografias* de cada situação em estudo emerge a compreensão da oposição à *razão instrumental* dos Estados-Nações, neste sentido vide a tematização de Little (2005) em seu estudo por uma antropologia da territorialidade. Essa percepção construída na Antropologia opõe-se a outras percepções disciplinares que vincularam o território, apenas, às sociedades nacionais. Outros tempos, outros lugares, outros olhares.

A *razão histórica* do território evidencia que para além da terra para produção, há implicação das dimensões simbólicas. No território estão impressos os acontecimentos ou fatos históricos que mantêm viva a memória do grupo; estão enterrados os ancestrais e encontram-se os sítios sagrados; ele determina o modo de vida e a visão de homem e de mundo. O território é também apreendido e vivenciado a partir dos sistemas de conhecimento locais, ou seja, não há povo ou comunidade tradicional que não conheça seu território.

O território enseja um sentimento de pertença, não somente pela relação visceral que se estabelece com o grupo, mas também pelas condutas de territorialidade, o que comumente envolve mobilização continuada no sentido da demarcação e defesa, critérios de inclusão e exclusão, identificação com um bioma / ecossistema. Nessa perspectiva não estão considerados os povos cujos territórios foram expropriados e se refugiaram no plano da memória, os povos nômades e transumantes e, por fim, as comunidades que foram engolidas pelas cidades. Neste último caso, através de uma hierarquização simbólica, a construção do território englobado na malha urbana como uma *região moral*, na perspectiva de Park (1948), tem imputada a si características distintivas e inferiorizantes que a desqualifica e aos seus moradores. Muitas vezes nasce dessa hierarquização tanto a evitação nos deslocamentos pelas vias urbanas, quanto o horror do contato humano com sua gente.

No território há sempre uma noção de pertencimento a um lugar específico que é *nosso* e que propicia a construção de várias condutas de territorialidade. E pela localização dos grupos sociais

---

<sup>5</sup> Faço em Costa (2015) a discussão sobre as amarras que os mantiveram invisíveis.

em um ecossistema específico na contrastividade com outros grupos constrói-se uma *identidade ecológica* (PARAJULI: 1996), tal como caatingueiro, geraizeiro, etc.

Assim, o manejo produtivo necessário à reprodução de cada grupo social, a produção em contextos tradicionais está na contramarcha do agronegócio, pois está voltada para a troca e reciprocidade, para a manutenção da coesão social. O sistema produtivo tem lógica e ritmo próprios e as relações produtivas são baseadas na unidade doméstica, familiar ou coletiva. A comercialização para o mercado não é o único fim da produção, dado que o objetivo último é a reprodução do próprio grupo, sendo parte dela destinada ao consumo e parte às práticas sociais, como as festas, os ritos, as procissões, as folias de reis, etc. Neste sentido, não há como não reconhecer, ali, a sobreposição do calendário religioso e agrícola. Por fim, nesses tempos de preocupações ambientais, é recorrente o uso comunitário de recursos naturais renováveis utilizando tecnologias de baixo impacto ambiental, resultando no fato de que esses grupos se constituem em guardiões da agrobiodiversidade.

Em termos de organização social, é possível encontrar distintas modalidades de família com predominância da família extensa ou ampliada na organização da comunidade que mantém inter-relações com outros grupos similares na região, por meio de encontros, festas, casamentos, etc. Cada comunidade se define e se constrói por contraposição a outros segmentos ou grupos sociais da região visto que existem termos utilizados pelos seus membros para se referir ao seu próprio grupo, se auto-identificando. Cabe notar que são frequentes as cisões e facções políticas internas no grupo, decorrente de tensões intra-societárias, bem como, tensões inter-societárias com povos e comunidades que são considerados inimigos tradicionais. Em muitos grupos étnicos, a unidade sociocultural transcende o recorte municipal, estadual e nacional, quando se reconhece a sua distribuição demográfica tradicional.

Em termos de institucionalidade, há instituições tradicionais, constituídas muito antes das associações e cooperativas evidenciando o protagonismo social das comunidades tradicionais que deve ser promovido nas intervenções externas pela participação nas instâncias de controle social. Do ponto de vista da cultura, há expressões culturais próprias: expressões linguísticas, festas, rezas, comidas, modo de fazer as casas, roupas, etc. Assim como, mitos e ritos associados às atividades produtivas da pesca, da caça, do extrativismo, do plantio e da criação de animais. Os conhecimentos culturais e ambientais são transmitidos de forma oral de geração em geração, daí a grande importância dos anciões, que são os guardiões da memória do grupo.

## **A fricção dos interesses territoriais: diversidade x mercantilidade**

Ao olhar o espaço do Semiárido a questão territorial duas lógicas saltam à vista, por um lado, embasada na *razão histórica*, a luta pela permanência no território de pertencimento e, por outro lado, a *razão instrumental* da mercantilidade da terra. Entre estas duas lógicas diversas dinâmicas têm sido manuseadas pelos povos e comunidades tradicionais.

Em termos constitucionais os indígenas e os quilombolas têm disposição jurídica claramente definida ao direito territorial, por estarem localizados em *terras tradicionalmente ocupadas*, que para Almeida (2004, p. 9) “expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza”. Agrege-se a emergência de grupos sociais reivindicando o direito coletivo à terra por serem partícipes da construção de nossa nacionalidade.

Não apenas emergiram sujeitos de direito na constituição de 1988, emergiram, também, formas de apropriação dos recursos naturais baseadas no uso comum e em fatores culturais colocando uma cunha no regime agrário brasileiro, desde sempre, vinculado às elites administrativas e proprietárias. As formas de uso comum alicerçam-se na lógica não-branca, eurocêntrica e capitalista da relação com a terra.

Dessa maneira, a emergência do direito coletivo coloca em colapso, pela possibilidade de manuseio privado e de sua mercantilização, a estrutura agrária privatista, dada a imprescritibilidade, a inalienabilidade e a indivisibilidade dos territórios dos povos e comunidades tradicionais.

No espaço do Semiárido brasileiro há grupos sociais que emergiram reivindicando sua indianidade e rompendo com a invisibilidade que tinham assumido diante das formas com que foram tratados no decorrer da Colônia, do Império e da República brasileira. Seja pela tentativa de apagamento da indianidade nas missões coloniais, seja pelo reconhecimento de algumas sociedades no Império durante a vigência da Lei da Terra de 1850, ambas vinculadas a uma lógica de assimilação para transformá-los, naquilo que Darcy Ribeiro, considerou: brasileiros de segunda classe.

Outros grupos, também, emergem ao saírem de sua invisibilidade histórica construída para garantir autonomia e liberdade na produção e reprodução da vida, que são as comunidades quilombolas. A formação dos quilombos durante o período escravista era uma forma de assumir o próprio destino de cada indivíduo aquilombado e, em sua maioria, estabeleceram relações estruturais com barreiras sociais e naturais que propiciavam vincular-se a outros grupos sociais. Suas localizações preferenciais eram terras que ninguém queria para que não houvesse disputas e pudessem garantir a reprodução de suas vidas dentro dos princípios que norteavam suas ações.



Mas outros grupos sociais se formaram a partir daquelas gentes consideradas desclassificadas coloniais, que negociaram suas fixações em sítios cujas condições de produção eram difíceis. Essa estratégia garantiu a permanência desses grupos na produção e reprodução da vida de cada família e das coletividades que se formaram por relações de parentesco e compadrio. São nascidos dessa dinâmica os *caatingueiros*<sup>6</sup>, os *berradeiros* e / ou *ilheiros* do Rio São Francisco e os que se denominam *geraizerios*<sup>7</sup> e *fundo de pasto*.

Transfiro meu olhar para outra parte do Semiárido brasileiro, a porção norte mineira, pois é onde construo compartilhadamente estudos sobre as populações e comunidades tradicionais, para trazer a este momento alguns aprendizados da luta dessas gentes pela concretização do direito territorial. Os processos vividos podem ser considerados como cruciais para iluminarem outros processos, que são dramas sociais na vida de todos os membros dessas comunidades.

As interpretações construídas são apoiadas em diversos estudos e pesquisas que têm como foco de leitura as territorialidades desses grupos e o assessoramento que diversos de nós fazemos a tantas comunidades étnicas norte mineiras. Discuti anteriormente (COSTA, 1997), que no sertão coexistem lógicas distintas de produção de espaços sociais e de territorialidades diversas. Como afirma Costa Silva (1998), desde os primórdios de ocupação territorial e da organização de uma sociedade específica, subjacente à lógica da expansão colonial ocorreu a produção de um espaço social branco que recobre todo o espaço sertanejo no Brasil. No “interior dessa lógica, o território e o espaço social do ‘outro’, da alteridade radical do branco eram considerados virtualmente adstritos à etnia superior, eram embranquecidos, eram etnicizados” (COSTA SILVA: 1998, p. 3).

As sociedades indígenas, as comunidades quilombolas e, posteriormente, as comunidades tradicionais surgidas na historicidade regional norte mineira desenvolveram e desenvolvem na atualidade resistências à lógica contrária de mercantilização da terra. Para o autor acima referenciado, estes grupos sociais, sendo outros, “opuseram uma lógica de resistência semelhante, mas oposta, construtora de uma territorialidade e de um espaço social não-brancos” (COSTA SILVA: 1998, p. 4). Nessa perspectiva, os espaços das populações tradicionais existentes no Sertão são considerados na teoria social brasileira como espaços não-brancos, apesar da lógica territorial branca que se coloca como hegemônica no espaço social sertanejo.

Como referido acima, um dos processos mais recentes que têm incidido sobre as populações tradicionais é concernente à problemática socioambiental, e se vincula crucialmente com a sobreposição de lógicas produtoras de espaços sociais e de territorialidades diferenciadas. Por um

---

<sup>6</sup> Neste sentido vide Lopes (2012) que afirma a agonia da cultura dessa gente.

<sup>7</sup> Para maior conhecimento vide Rigato (2017) sobre processos vividos por comunidades rurais no vale do Rio Guará em São Desidério na Bahia.

lado desenvolvidas pelas elites presentes no campo social e econômico regional e, por outro lado, ao Estado.

A ampliação de assimetria na hegemonização da lógica territorial branca ocorre a partir dos anos 1960, quando do processo de modernização da agricultura brasileira, pela concentração fundiária. Com a expansão das relações capitalistas de produção, as terras se mercantilizaram e as relações de trabalho assentadas, até então, em reciprocidade entre as categorias sociais distintamente situadas na estrutura social se transformaram em assalariamento com pagamento em numerário. Todavia, apesar da eficácia da lógica capitalista de produção de espaço social e territorial na construção de outra realidade socioeconômica, as populações tradicionais mantiveram suas lógicas distintas opondo-se à lógica das elites que tem se mantido hegemônica. Emerge neste cenário, o englobamento das lógicas contrárias que complexificaram as relações sociais no interior da estrutura social regional, ocorrendo complementaridade e, às vezes, oposição, no conjunto das lógicas construtoras de territorialidades e de espaços sociais distintos no sertão norte mineiro.

Atualmente, a assimetria na hegemonização da lógica territorial apóia-se em outro ator crucial que penetrou no campo das relações sociais sertanejas, o Estado, por meio das instituições de unidades de conservação, como parques nacionais ou estaduais e reservas biológicas, cujo princípio restritivo à presença humana tem conduzido a uma profunda desestruturação da reprodução da vida material e social de comunidades rurais, classificadas como tradicionais. Note-se que essas unidades de conservação que estão sendo instituídas e implantadas incidem exatamente nas áreas onde se localizam as populações tradicionais, dadas as suas práticas de preservação da natureza que secularmente vivenciam.

Há no espaço social norte mineiro, *os chapadeiros*, que vivem nas chapadas regionais, *os campineiros*, gentes que habitam as campinas, *os barranqueiros* e/ou *vazanteiros* que vivem e produzem nas barrancas ou vazantes do rio São Francisco. Há os *geraizeiros*, comunidades situadas nos gerais, há os *veredeiros*, essa gente das veredas e dos buritizais, há os *caatingueiros* e, emergindo no cenário atual, há os *apanhadores de flores*. E, claro, não podemos deixar de mencionar os indígenas: os *Xakriabá* e os *Tuxá*, bem como as dezenas de comunidades quilombolas espalhadas por todo espaço regional.

A lógica que orienta as populações que se auto-reconhecem e se auto-afirmam como tradicionais norte mineiras é marcada pela existência de um regime agrário coletivo, de relações de trabalho que se estruturam pela reciprocidade entre membros de uma mesma coletividade, sobretudo, como patrimônio moral e como lugar de pertencimento. Ela se opõe à lógica capitalista embranquecida e etnicizada do território e do espaço social regional nos tempos atuais. Há uma resistência desse povo miúdo que cria, por sua lógica, um território e um espaço social não-capitalista e não-branco

dado a sua vinculação a um sistema social que o abarca desde as fronteiras do sistema capitalista, ainda que com ele mantenha vínculos comerciais. Deriva daí a reafirmação das suas autonomias, ainda que em condições mínimas e descontínuas, frente à dominação imposta. Ainda que recorram à migração sazonal em substituição à criação de gado dada a perda das áreas inter-comunitárias<sup>8</sup> que torna propício a atualização do padrão produtivo familiar como forma de resistência ao sistema produtivo vigente hegemônico, assim como realizaram seus antepassados.

Ao se colocarem em movimento para concretizar o acesso ao direito territorial coletivo, as gentes miúdas que se auto-afirmaram como Xakriabá, Tuxá, Quilombolas, Vazanteiros, Geraizeiros, Veredeiros e Apanhadores de Flores no Semiárido regional foram desenvolvidas estratégias que requeram o rompimento da prática da resistência passiva pela adoção de uma resistência ativa<sup>9</sup>. Em todos os movimentos que se alastraram pelo espaço territorial norte mineiro sempre houve a construção de uma imensa trama articulando instituições, entidades, comunidades, pesquisadores e simpatizantes das causas populares. As tramas articuladas construíram redes com extensão nacional e internacional de apoio, o que contribuiu significativamente para a confiança das gentes miúdas e para a eficácia das ações desenvolvidas.

Todas as comunidades que se visibilizaram requerendo o direito territorial no Semiárido regional se articulam em um movimento denominado de Articulação Rosalino de Povos e Comunidades Tradicionais do Norte de Minas. E, na compreensão de que seus direitos coletivos só se concretizarão se desenvolverem ações políticas, essas gentes passaram a ocupar espaços de fala e de definição de políticas públicas, como foi a Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais e a Comissão Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais, ambas construída com a agência das tradicionalidades norte mineiras.

Desde o denominado *Massacre de Rosalino*, quando alguns Xakriabá, dentre eles sua principal liderança Rosalino foram assassinados por disputa de terras, esses indígenas estabeleceram a estratégia da re-ocupação das terras ancestrais e tradicionalmente ocupada e o enfrentamento com fazendeiros. A compreensão dessa estratégia por parte de outros grupos sociais alastrou-se regionalmente. Assim, quilombolas, vazanteiros, geraizeiros, veredeiros e apanhadores de flores têm utilizados da estratégia da auto-demarcação e da re-ocupação das terras legadas por seus

---

<sup>8</sup> Para melhor compreensão das áreas inter-comunitárias recorrentes no Semiárido norte mineiro vide Oliveira (2017).

<sup>9</sup> Os *caatingueiros* norte mineiros são descendentes de portugueses que se fixaram na região no século XVIII e de italianos que se estabeleceram no Norte de Minas no escopo da migração internacional para embranquecer a população brasileira. Eles ocuparam as encostas da Serra do Espinhaço, denominada regionalmente como Serra Geral em decorrência da existência endêmica de malária. A lógica econômica dessa categoria étnica é distinta das outras categorias tradicionais existentes no espaço regional e a estratégia recorrente é a vinculação ao mercado nacional. Não há luta por direito territorial.



antepassados para forçar a negociação, tendo o Ministério Público e a Justiça Agrária como mediadores.

Outra estratégia, a partir do assento de representantes da Articulação Rosalino na Comissão Nacional foi a entrada, neste contexto, da Secretaria do Patrimônio da União que vem desenvolvendo estudos das áreas a ela vinculada nas margens do Rio São Francisco e destinando, por meio de Termo de Autorização de Uso Sustentável (TAUS), cessão de posse aos vazanteiros e pescadores.

No caso de quilombolas e apanhadores de flores diversas re-ocupações de suas áreas têm ocorrido contra unidades de conservação que foram criadas sobrepondo-se ao território tradicionalmente ocupado, em decorrência das relações de interdependência com o ambiente que essas gentes mantiveram historicamente. Para atender a requisito de reservas florestais de empreendimentos capitalistas, o Estado Mineiro tem, recorrentemente, criado tais unidades em territórios de comunidades tradicionais. As re-ocupações e os enfrentamentos têm propiciado a permanência dessas gentes em seus territórios e, em alguns casos, conseguido a desafetação das unidades dada a agência dos Ministérios Públicos Federal e Estadual em favor das comunidades tradicionais.

No caso dos *geraizeiros*, algumas estratégias específicas foram construídas. Essa categoria étnica perdeu parte significativa do território com o processo de reflorestamento com maciços de eucaliptos nas chapadas, áreas intercomunitárias de manejo, principalmente para a solta do gado. E, conseqüentemente, a perda das nascentes de diversos cursos d'água dada a altíssima absorção do precioso líquido pelos eucaliptos.

Sua primeira estratégia, depois de diversos enfrentamentos com as empresas reflorestadoras, foi apresentar ao Governo do Estado uma proposta de reconversão florestal, dado que o arrendamento das terras reflorestadas havia acabado. Promoveram a primeira auto-demarcação do território tradicional, empates e, finalmente, a retomada das chapadas. Em seguida, após muitas lutas, as chapadas da Comunidade Geraizeira de Vereda Funda no município de Rio Pardo de Minas teve parte de sua área destinada à comunidade com a criação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, por meio de sua Superintendência em Minas Gerais de um Projeto de Assentamento Agroextrativista - PAE, por lei votada na Assembléia Legislativa.

A segunda estratégia geraizeira foi desenvolvida por diversas comunidades situadas no entorno da Chapada do Areião, nas divisas dos municípios de Rio Pardo de Minas, Vargem Grande, Indaiabira e São João do Paraíso. Essa chapada é responsável pela recarga hídrica de diversos cursos d'água e em suas encostas situam-se diversas comunidades que a utilizam como espaço inter-comunitário de solta de gado, de extrativismo de frutos, remédios e lenha. Com o início da derrubada da vegetação nativa, as mulheres se uniram e conseguiram barrar o trabalho dos tratores com a



estratégia do *empate*. Seus maridos e filhos encontravam-se em migração sazonal para prover recursos financeiros para viabilizar a reprodução da família e coube a elas o enfrentamento. Outros enfrentamentos ocorreram, não apenas com a empresa, mas com agentes públicos da administração municipal e estadual que se posicionaram a favor da empresa reflorestadora. Resulta da ação das gentes dessas comunidades a criação de uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável que só foi efetivada após uma greve de sede e fome de diversas mulheres e homens das comunidades e de alguns assessores de sua luta em frente ao Palácio do Planalto em Brasília – DF. Não era a melhor solução, dada a perda da autonomia produtiva com a submissão de qualquer atividade depende de monitoramento por órgão ambiental, mas foi a opção possível.

A criação de uma lei municipal de proteção das nascentes foi a estratégia adotada pela Comunidade Geraizeira de Sobrado em Rio Pardo de Minas que dessa forma conseguiu, do ponto de vista legal, assumir o manejo do território, retirar eucaliptos da chapada de uso inter-comunitário e ver o lençol freático propiciar maior volume de água nos cursos e retornar as nascentes a seus lugares originais. E, por fim, diante do risco da falência do sistema de produção por falta, absoluta, de água, dados o secamento das nascentes e a erosão acelerada das bordas da chapada, a Comunidade do Moreira, em seguida à auto-demarcação do seu território, entrou com representação na Justiça local requerendo a parcela de seu território expropriado para a implantação de maciço de eucalipto. O processo de luta que vem desenvolvendo a consciência da possibilidade de finitude da vida no território legado pelos antepassados começa a ser compartilhado por outras comunidades do entorno da chapada, dado que suas nascentes também foram afetadas. Devido à lentidão na operação do direito, essa estratégia é de longo prazo e ainda não surtiu resultado, embora sua gente, cada vez mais, vem angariando apoio de órgãos de governo, entidades e pessoas sensíveis às causas populares. Ampliando, assim, a trama de relações para dar sustentação à luta travada com a reflorestadora que, na atualidade, tem o domínio da terra da chapada, que é por todos considerada a *chapada das águas*.

Temos que em todas as estratégias de acesso ao território expropriado objetivou-se garantir a permanência da historicidade de cada comunidade em sua forma plena de reprodução da vida material de cada membro e da coletividade como um grupo formador da nacionalidade brasileira. Resulta da concretização de domínio sobre o território comunitário a existência de obstáculos e vantagens.

No primeiro sentido, a perda da autonomia da coletividade sobre seu território quando o mesmo encontra-se sob a tutela do Estado quando vinculado à uma das possibilidades de convivência humana com o ambiente protegido em unidades de conservação. Há a submissão do manejo sobre o qual é imposto limites sob a observância de algum funcionário do governo seja federal ou

estadual. E no caso da lei municipal viabilizada pela Comunidade Geraizeira do Sobrado, a não regulamentação da mesma, ainda que os membros da comunidade mantenham vigilância e controle sobre o território.

E no segundo sentido, as vantagens, saliento que o Projeto de Assentamento Agroecológico propicia à comunidade total autonomia, dado ser gerenciado por um conselho composto por membros da comunidade que aprovaram e vincularam ao projeto normas de utilização e manejo, além de estar vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária que transfere recursos orçamentários que são administrados pelo conselho a partir de definições da coletividade. O que marca esta movimentação é a entrada em cena de populações vivendo em comunidades que reivindicam não apenas a terra, mas o direito de serem reconhecidas como detentoras de uma cultura própria, uma maneira diferenciada de ver e agir no mundo. Que possuem uma economia que considera outros valores que não somente o lucro ou a exploração do trabalho, um jeito diferente de usar e de manejar os ambientes cujo lastro é o conhecimento construído desde a ancestralidade. Onde a convivência com o semiárido se dá a partir do reconhecimento da sociodiversidade sertaneja e do conhecimento associado aos potenciais e limites dos ecossistemas regionais.

Para finalizar, o Semiárido Mineiro é uma região que, a partir dos anos 2000, re-emerge no cenário nacional a partir da resistência ativa dos povos do lugar aos processos de desterritorialização para a agricultura e na luta pela convivência com os potenciais culturais e ecossistêmicos do sertão médio sanfranciscano. Os interesses que esses povos enfrentam agora não são somente os dos antigos latifúndios, são interesses que vem sendo encetados pelos grandes conglomerados econômicos, do capital agroindustrial e financeiro, da mineração, da siderurgia, que se movem em órbita planetária, subjugando governos nacionais, estaduais e locais. Por outro lado, como o enfrentamento é local, as gentes miúdas desenvolvem e disseminam iniciativas e práticas produtivas de convivência com os ecossistemas regionais e com os processos de mudanças climáticas cada vez mais incisivos, construindo estratégias de enfrentamento, parando máquinas que destroem os cerrados, as caatingas e as matas secas, cotidianamente enfrentam grileiros, políticos que dominam a máquina estatal. O enfrentamento exige muitas frentes de ação com estratégias sempre inovadas, muita inteligência e, principalmente, a capacidade de diálogos com aqueles que, também em distintas órbitas, em distintos espaços, local, nacional e internacional, buscam sinergias e convergências em busca da sustentabilidade planetária.

E como cantam nossas gentes em suas festividades:

*Temos pólvora chumbo e bala,*

*Nós queremos é guerrear.*

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. Em *Revista Brasileira de Estudos urbanos e regionais* 6 (1), Mai 2004, p. 9-32.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A Emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. Em *Mana* 3 (2), 1997, p. 7-38.
- COSTA, João Batista de Almeida. Cultura sertaneja: a conjugação de lógicas diferenciadas. Em SANTOS, Gilmar Ribeiro dos (org.). **Trabalho, Cultura e Sociedade no Norte/Nordeste de Minas**: Considerações a partir das Ciências Sociais. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, pp. 77-98, 1997.
- COSTA, João Batista de Almeida. A (des)invisibilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais: A produção da identidade, do pertencimento e do modo de vida como estratégia para efetivação de direito coletivo. In: GAWORA, D.; IDE, M. H. de S.; BARBOSA, R. S. (Org.). *Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil*. 1ª. ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2011, p. 51-68.
- COSTA, João Batista de. **A invenção de sujeitos de direito e processos sociais**: Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil e no Norte de Minas Gerais. Belo Horizonte: Initia Via, 2015. Coleção Direito e Diversidade 5.
- COSTA SILVA, René Marc. **Por onde o Povo Anda...** A Construção da Identidade Quilombola dos Negros de Rio das Rãs. Brasília: PPGH / UnB, 1998. Tese de Doutorado.
- CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. Brasília: Editora da UnB; Rio de Janeiro: FUNDAR / Biblioteca Nacional, 2015.
- FIGUEIREDO, André Videira de. **O Caminho quilombola**: sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Apris. 2001.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- LITTLE, Paul Elliot. Territórios Sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Em **Anuário Antropológico**, 2002/2003, pp. 251-290, 2005.
- LOPES, Esmeraldo. **Caatingueiros e Caatinga**: a agonia de uma cultura. Maceió: Grafipel, 2012.
- OLIVEIRA, Moisés Dias. **Auto-definição identitária e territorial entre os geraizeiros do Norte de Minas**: O caso da Comunidade de Sobral. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável / UnB, 2017. Dissertação de Mestrado.
- PARAJULI, Pramod. Ecological Ethnicity in the Making: Developmentalist Hegemonies and Emergent Identities in India. Em: **Identities**, 3(1-2), 1996, pp. 15-59.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIGATO, Valney Dias. **Por uma geografia de / em transição**: r-existência e (re)habitação dos geraizeiros no Médio Vale do Rio Guará, São Desidério, BA. Goiânia: PPGEIO / UFG, 2017. Tese de doutorado.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. Em **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-10299.
- SOUZA, Laura Mello e. **Os desclassificados do ouro**: a pobreza mineira no século XVIII. São Paulo: Graal, 1986.
- PARK, R. E. A comunidade urbana como configuração social e ordem moral. Em PIERSON, D (org). **Estudos de ecologia humana**. São Paulo: Livraria Martins, 1948.

## UM MOVIMENTO INTELECTUAL NOS DESLOCAMENTOS REALIZADOS POR TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Rita do Amaral Assy;  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pesquisa. Pedagogia. TCC.  
maitaassy@uol.com.br.

*Isso é uma coisa de biscoito.  
Quando tu coloca na luz do sol, é um brilho  
– pensou alto um menino de 4 anos*

### INTRODUÇÃO

O que temos observado nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia é a referência, num mesmo trabalho, a uma diversidade de metodologias. Juntam-se métodos, técnicas, procedimentos diferentes, advindos tradicionalmente da pesquisa em áreas do conhecimento distintas (psicologia, sociologia, antropologia, etc.), com fundamentos, em tese, incompatíveis. E, ao longo da monografia, uma coisa ou outra das linhas metodológicas é considerada na prática da investigação, justificando a referência inicial. Eis um exemplo, extraído de um desses TCCs, sobre ‘pesquisa-ação’: *a ação no caso deste trabalho foi subentendida no fato de que a própria entrevista com as professoras criava um momento de reflexão sobre o tema, uma oportunidade dessas pensarem e exporem suas práticas*<sup>10</sup>.

Tal observação aqui não será tratada como uma questão técnica, nem teórico-conceitual da metodologia, o que, a meu ver, resultaria numa crítica capaz apenas de apontar as incongruências e provavelmente perderia de vista o movimento que aí se manifesta.

É, pois, como um movimento intelectual que se pretende pensar. Esse posicionamento vem se firmando durante as bancas de avaliação das monografias apresentadas como conclusão de curso, especialmente no primeiro semestre de 2017. Vários professores, membros dessas bancas, deixaram de julgar a aparente superficialidade com que a metodologia era tratada nos trabalhos, para aterem-se à investigação e ao estudo propriamente ditos, ou seja, a como esses foram realizados pelos seus autores.

Seguindo, pois, a atenção ao movimento intelectual, mesmo sem um estudo mais sistemático do problema, o propósito desta exposição é pensar o modo como foram realizados os trabalhos e os

---

<sup>10</sup> Extraído do TCC de Gabriela Landim do Nascimento Moraes, *Uma dose de afeto na Educação Infantil* (julho, 2017).



seus temas/problemas de investigação, particularmente aqueles da turma de formandos do núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual pude acompanhar como docente durante quatro semestres, inclusive no componente curricular dedicado à elaboração das propostas de trabalho (ou projetos).

## ANÁLISE

Tradicionalmente, a produção intelectual moderna é reconhecida pela sua capacidade de compreender o objeto estudado. De um plano distinto das empiricidades, do alto da razão, debruça-se sobre o objeto. Apesar de apelidar o método de ‘caminho’, o que se faz é ir até o objeto de estudo e cercá-lo, ou seja, ‘compreender’ é uma ação de colocar uma porção do real dentro de um espaço delimitado de tal forma que seja deixado de fora tudo aquilo que não permita substantivá-lo. A pergunta usual que explicita essa intenção e ação é ‘*o que é tal coisa?*’ Definindo uma a uma, têm-se os substantivos que podem ser relacionados.

Os alunos da turma citada acima, assim como outros, não enunciaram dessa forma os problemas que pretendiam investigar. Partiram de questões que se assemelhavam àquelas do dia-a-dia, pareciam mais práticas, pode-se dizer. “Como é que tal coisa está se dando/se deu?” Ou, foi bem comum, o desejo de mostrar algo, que nas relações sociais não era considerado, estava invisível, era ignorado.

Estaríamos nessa hora diante de uma tendência pós-moderna de produção intelectual, não fossem os temas estudados não terem se originado nas referências acadêmicas, mas na experiência de vida dos seus autores, inclusive no estágio curricular. Tiveram, os seus problemas, a força que, em alguns casos, os moveram a estudar. Moveram, como moveu a moça tímida a subir no trator para conseguir fazer a sua entrevista/conversa com um agricultor, que resistira aos conhecimentos escolares para não perder o seu modo de vida.

O aproveitamento daqueles fragmentos metodológicos veio para nomear uma inserção no campo problemático. Desta vez, os métodos e técnicas empregados foram os da espreira, porque seguiam intuitivamente. (E o trabalho de orientação nesse processo acontecia quando ajudava a ver o que ia se apresentando, ou seja, deixava para depois as preocupações mais formais). Se em alguns momentos dessa incursão pretendeu-se uma generalização, essa pareceu vir mais para dar um *status* científico, ou talvez adquirir uma legitimidade (“a realidade – uma que é ignorada – agora se pode dizer que é assim, existe”) do que propriamente alcançar algum todo, um fechamento.

O ‘pedagógico’ nesse movimento apareceu como algo que *se pensa aqui*, de perto, mostrando, por exemplo, *o quanto é necessário recorrer ao processo histórico da alfabetização de um ângulo mais próximo, ou seja, buscar aonde, como, quando e com quem ocorreu*<sup>11</sup>. É o que se experimenta: fazendo e acontecendo. *E a satisfação não se dá pelo fato de apenas ter compreendido, mas pelo fato de ter conseguido que ele se libertasse da opressão, do medo, do bloqueio [decorrente] das práticas pedagógicas que ele relatou neste trabalho*<sup>12</sup>. As formas substantivas produziram-se pelas relações traçadas. Por esse motivo, pode-se dizer que divergiu da pesquisa acadêmica tradicional, fez uma outra pesquisa, uma *pesquisa pedagógica*.

Algumas monografias foram tão assertivas que se tornam panfletárias. Mas os bons trabalhos foram situando o problema até torná-lo visível/dizível desde a perspectiva que o concebia, sentia, ou seja, do seu lugar. *Lugar que diz quem você é, que o inspira e personaliza o seu eu caatinga*<sup>13</sup>. Quando se disse, por exemplo, da importância dos idosos para a memória do lugar, ao mesmo tempo se estava ouvindo aqueles que criaram o lugar, ergueram a cidade ali onde era um canteiro de obra (onde vive a autora). Com esses trabalhos, na escrita, chegaram as vozes nos acontecimentos.

Em muitos trabalhos havia uma urgência em mostrar modos de vida e processos existenciais ignorados, mais do que contrapô-los aos campos mais conhecidos. Estudando as vozes ignoradas, penso que *a tensão não é entre dominante e dominado, mas entre, por um lado, o empírico-visível, que ignora a força inventiva [porque só vê as carências], e, por outro, a criação intensiva da existência, que se afirma nas condições adversas*<sup>14</sup>.

## CONCLUSÃO

Esse movimento intelectual trouxe em si um forte teor político, pretendeu romper silêncios, cegueiras, opressões. Mas não agiu em confronto, desenvolveu questões de uma existência ignorada fazendo-a acontecer na escrita.

A voz, como projeção do corpo, tem uma perspectiva ao mesmo tempo topográfica e existencial. Os temas, as ações realizadas para trazer a realidade estudada, a sua escrita mostraram a marca de

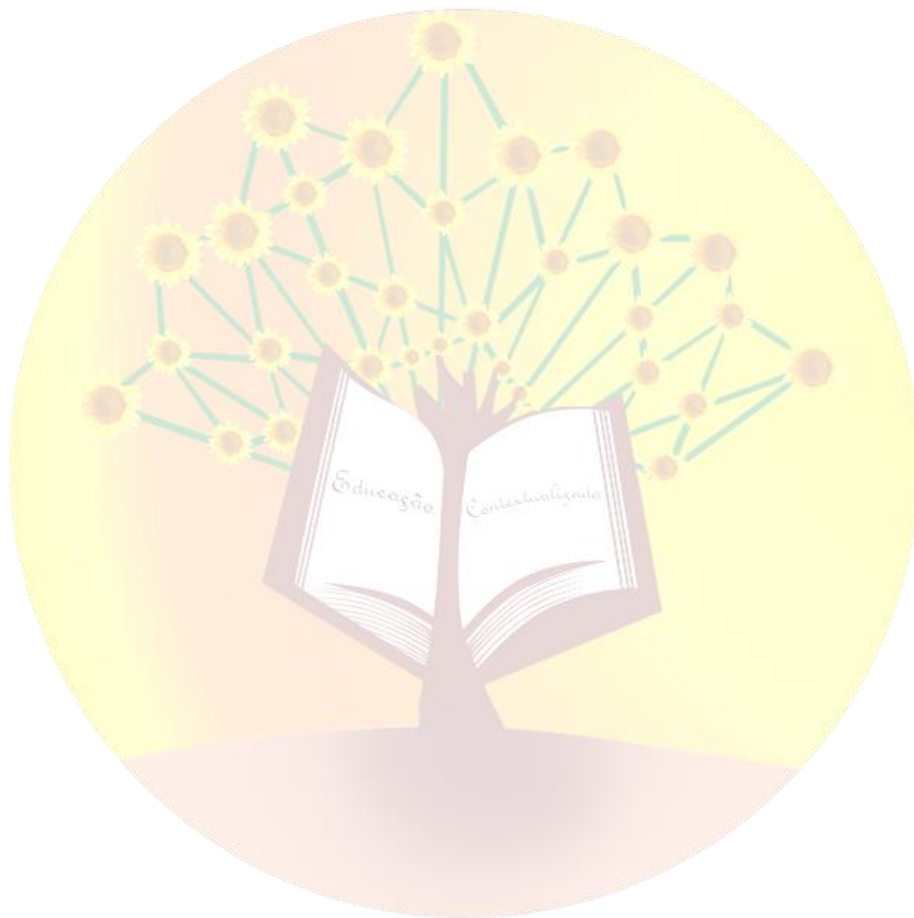
<sup>11</sup> Extraído do TCC de Francilene R. dos Santos e Laujane J. M. dos Santos, *Histórias e memórias de sertanejos e sertanejas sobre o processo de alfabetização no campo, Curaçá-BA* (julho, 2017).

<sup>12</sup> Extraído do TCC de Gércia Maria da Silva, *Um sujeito escolarizado não letrado* (julho, 2017).

<sup>13</sup> Extraído do TCC de Josineide da Silva Martins, *História de vida: pluralidade de saberes na tessitura cotidiana do homem caatingueiro, um mergulho nos riachos da vivência para escutar o passado e pensar o futuro* (julho, 2017)

<sup>14</sup> ASSY, M. R. A. A criação ignorada da existência. IN: REIS, E.S. & PINZOH, J.M. (orgs) *O paradigma cultural – interfaces e conexões*. Curitiba/PR: CRV, 2016, p.181-8

um lugar, constituíam-se desde uma perspectiva própria. Para tanto os estudos seguiram outro rigor. É possível ler assim o esforço desses trabalhos.



## CONSTRUINDO CAMINHOS DECOLONIAIS PARA O *BEM VIVER* ALTERNATIVAS DE OU ALTERNATIVAS AO DESENVOLVIMENTO?<sup>15</sup>

José de Souza Silva<sup>16</sup>

### INTRODUÇÃO

Posso indicar sucintamente o que para mim constitui a essência da crise do nosso tempo [...]. A anarquia econômica da sociedade capitalista, tal como existe atualmente, é, na minha opinião, a verdadeira origem do mal. (EINSTEIN, 2012, p. 4).

O regime capitalista de acumulação [é] um sistema de valores, um modelo de existência, uma civilização, a civilização da desigualdade. (Joseph Schumpeter, em ACOSTA, 2009, p. 15).

O *Bem Viver* é o horizonte utópico de *construtores de caminhos* comprometidos com a felicidade dos povos e a sustentabilidade de seus modos de vida. No século XXI, seguidores de caminhos são reféns de *alternativas de desenvolvimento*, caminhos para quem aspira ser desenvolvido (ser capitalista) que proliferam sem construir sociedades felizes nem modos de vida sustentáveis. A civilização ocidental está em crise porque seu paradigma de desenvolvimento (o capitalismo e seu *modus operandi*) não consegue sustentar a vida no Planeta, além de não cumprir as promessas de prosperidade, felicidade e paz para todos os povos. O desenvolvimento não tem solução para “problemas de desenvolvimento” (pobreza, fome) criados por suas contradições capitalistas, razão pela qual a humanidade necessita de alternativas ao —e não de— desenvolvimento. Como progresso = desenvolvimento = capitalismo, os caminhos ao **Bem Viver** são não capitalistas, são emancipatórios. Desde uma filosofia insurgente, trazemos um convite ético à prática da desobediência epistêmica como forma de ativismo político: (1) fazemos perguntas que problematizam mitos modernos, como progresso e desenvolvimento, contando sua história subalterna para demonstrar que foram criados para ocultar o capitalismo e a dicotomia superior-inferior que viabiliza sua expansão; (2) compartilhamos o conceito de **colonialidade** —*do poder, do saber, do ser, da natureza*— para ampliar nossa compreensão da crise do desenvolvimento e da emergência do **Bem Viver**, um paradigma alternativo ao *paradigma de desenvolvimento*, sustentado pela institucionalidade contra hegemônica de movimentos e organizações sociais; e (3) sugerimos perguntas e premissas decoloniais para a construção fecunda de caminhos ao *Bem Viver*

<sup>15</sup> Intervenção na *Mesa Redonda Aprendizagem Coletiva e Construção Social do Saber Local – Caminho do Bem Viver*, no *VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido*, realizado em Juazeiro-BA, de 30 de Agosto a 01 de Setembro de 2017.

<sup>16</sup> Agrônomo com Ph.D. em Sociologia da Ciência e Tecnologia. É Pesquisador da Embrapa, Campina Grande-PB, Especialista em inovação institucional e Investigador das relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade no processo de inovação. Desenvolve um experimento social com comunidades rurais para validar um caminho metodológico para a construção coletiva de Projetos de Vida Comunitários: *caminho ao Bem Viver rural comunitário* (jose.souza-silva@embrapa.br - josedesouzasilva@gmail.com).



no Semiárido Brasileiro, um processo —*intensivo de aprendizagem social e construções coletivas*— nutrido por cosmovisões de povos originários e seus saberes ancestrais, que constrói o ‘dia depois do desenvolvimento’, ou seja, o dia depois do capitalismo.

## **PROGRESSO = DESENVOLVIMENTO = CAPITALISMO**

### **A educação descontextualizada e a aridez epistêmica**

A globalização em curso é...a culminação de um processo [institucional] que começou com a constituição da América e a do capitalismo colonial/moderno e euro-centrado como um novo padrão de poder mundial; um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial sob a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência...da dominação colonial e...permeia as dimensões importantes do poder mundial incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2000, p. 2011).

Por que está em crise o paradigma de desenvolvimento? Porque fracassam todas as teorias e modelos alternativos de desenvolvimento concebidos pelo Norte imperial e impostos ao Sul global? Por que, depois de séculos de progresso e décadas de desenvolvimento, a humanidade segue mais desigual e o Planeta mais vulnerável? Por que, depois de séculos sendo “civilizada” por impérios europeus e décadas sendo “desenvolvida” pelos Estados Unidos, a América Latina é hoje a região mais desigual do mundo? Por que problemas de “subdesenvolvimento”, como pobreza e fome, não são superados com “mais desenvolvimento”? Por que o modelo de desenvolvimento dos Estados Unidos (o *American Way of Life*) não é sustentável? Por que proliferam adjetivos para qualificar o “desenvolvimento” (integral, participativo, endógeno, local, territorial, humano, sustentável)? Por que sacrificar-nos no altar do “desenvolvimento” se as promessas feitas em seu nome nunca são cumpridas? Por que, na Região Andina, emerge, para o mundo, o paradigma do *Bem Viver* como alternativa ao paradigma de desenvolvimento? Na atual crise civilizatória, que necessita a humanidade: alternativas de ou ao desenvolvimento? A hipótese histórica para construir respostas para essas e outras perguntas afins é que **progresso = desenvolvimento = capitalismo**. Porém, também no Semiárido Brasileiro, a descontextualização histórica da educação, com implicações para a comunicação, cooperação, pesquisa, em fim, para o processo de inovação, limita nossa percepção das conexões ocultas (CAPRA, 2002) que validam essa hipótese, e cria uma *aridez epistêmica pior que a aridez das terras* (SILVA, 2011), que limita nossa capacidade para emocionar-nos, apaixonar-nos e comprometer-nos com a construção de nossa felicidade coletiva e da sustentabilidade de nossos modos de vida comunitários. A pedagogia da resposta é a estratégia que nos reduz a meros receptores de valores, ideias, ideais, conceitos, teorias, modelos, paradigmas, forâneos, transformando-nos em seguidores do caminho único ao progresso —*colonização imperial*— e do caminho único ao desenvolvimento —*globalização neoliberal*—, ou seja, **o caminho único ao capitalismo**.



A ideia de progresso/desenvolvimento foi uma criação política-ideológica-epistêmica para ocultar institucionalmente o capitalismo e a dicotomia superior-inferior (*civilizados-primitivos, desenvolvidos-subdesenvolvidos*) que viabiliza sua expansão incontrolável. Com seu objetivo insano de produção infinita de riqueza material, em um Planeta finito, sob o critério de lucro máximo no curto prazo e a qualquer custo, seguindo a lógica inexorável da acumulação com concentração e por despossessão, criando violências, desigualdades e injustiças, o sistema capitalista é tão injusto que poderia não ser adotado na África, América Latina e Ásia (DUSSEL, 1993; KOVEL, 2007; SILVA, 2014a). Para não anunciar “está chegando o capitalismo”, pois teriam que explicar o que é esse monstro, impérios ocidentais criaram uma ideia sedutora que galvanizou mentes e conquistou corações de líderes de todas as geografias, religiões e ideologias: a “ideia de progresso” com suas irrecusáveis promessas de prosperidade, felicidade e paz para todos os povos. Como a humanidade desencantou-se com essa ideia, depois que sua ciência e tecnologias modernas participaram da “solução final” para a Questão Judia, o Holocausto, e da bomba atômica, lançada em Hiroshima e Nagasaki, os Estados Unidos, depois da Segunda Guerra Mundial, lançou a sedutora “ideia de desenvolvimento”, sob as mesmas promessas do progresso, ou seja, do capitalismo, e instaurou uma institucionalidade (rede de instituições) para sua gestão (BORÓN, 2002; DOWBOR, 2016).

Essa parte da história cultural e institucional do capitalismo não é contada pela educação descontextualizada concebida como **Escola da Ignorância**. Com sua falha de origem, a educação convencional —*neocolonial*— opera como *Escola da Ignorância*, como denuncia Jean-Claude Michéa. Ao promover o pensamento ocidental como pensamento único, a *Escola da Ignorância* finge ensinar-nos como funciona o mundo, fazendo justamente o contrário (MICHÉA, 2002). A educação descontextualizada foi concebida para entorpecer nossa imaginação e esterilizar o pensamento crítico, criativo, propositivo, reduzindo nossa capacidade para compreender o mundo em que vivemos e a partir de que momento a insurgência política contra esse mundo se converte em necessidade ética (SILVA, 2014b). Debilitando espíritos revolucionários e amputando nossa vontade de transformar o mundo —*para reencantar a vida* (SILVA, 2016)—, a educação colonial, descontextualizada, foi ordenada para o “progresso”, na colonização, e reordenada para o “desenvolvimento”, na globalização, para minar nossa rebeldia, para desistirmos de imaginar o mundo que queremos para mudar o mundo que temos. A Escola da Ignorância nos impede de aprender da vida, na vida, com a vida e para a vida, como propõe o *paradigma educativo de Abya Yala* (SARANGO-MACAS, 2014), constitutivo da **Escola da Sabedoria**, na qual prevalecem a

interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, criando espaços pluriversos para o intercâmbio fecundo entre saberes outros, racionalidades outras, mundos outros.

## **A PERSPECTIVA DECOLONIAL E A CRISE CIVILIZATÓRIA**

### **A colonialidade do poder, saber, ser, natureza, e a desobediência epistêmica**

É necessário [...] aceitar como princípio e ponto de partida o fato de que existe uma hierarquia de raças e civilizações, e que nós pertencemos à raça e à civilização superiores. A legitimação básica da conquista de povos nativos é a convicção de nossa superioridade, não apenas da superioridade mecânica, econômica e militar, mas também da nossa superioridade moral. Nossa dignidade...funda nosso direito de dirigir o resto da humanidade<sup>17</sup>.

O poder corporativo se tornou sistêmico, capturando, uma por uma, as diversas dimensões de expressão e exercício de poder, e gerando uma nova dinâmica, uma nova arquitetura do poder [institucional] realmente existente [...] A expansão dos lobbies, a compra dos políticos, a invasão do judiciário, o controle dos sistemas de informação da sociedade, a manipulação do ensino acadêmico e a invasão da privacidade representam alguns dos instrumentos mais importantes da captura do poder político geral pelas grandes corporações [que as permite a apropriação dos mesmos resultados das atividades econômicas, por meio do controle financeiro em poucas mãos. (DOWBOR, 2016, p. 1, 5).

A história cultural da matriz institucional de uma sociedade consolida um conjunto de premissas —*verdades*— sobre a natureza e dinâmica da realidade; esse conjunto de verdades opera como uma lente cultural, visão de mundo, concepção de realidade que condiciona a natureza e dinâmica do modo de inovação —*modo de interpretação + modo de intervenção*— dominante (SILVA, 2016). Dentro de uma época histórica, a visão de mundo hegemônica influencia em maior ou menor grau a textura cultural das visões de mundo particulares de atores sociais, econômicos, políticos e institucionais de diferentes povos e sociedades. Globalmente, a institucionalidade do sistema capitalista (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Nações Unidas) opera o processo institucional —*patriarcal, racial, epistemicida, etnocida, ecocida*— de reprodução das relações, significados e práticas que incidem transversalmente sobre o trabalho, natureza, sexo, subjetividade, autoridade (QUIJANO, 2000). Diferente do **colonialismo** (ASSIS, 2014) —*padrão de dominação política, econômica, administrativa, na qual um povo subjuga a soberania de outros*— a **colonialidade** é conceituada por Aníbal Quijano como o padrão de poder criado pelo colonizador para controlar a subjetividade dos povos colonizados (QUIJANO, 2000), uma estrutura institucional de poder que atravessa o saber, o ser, a natureza. O projeto da modernidade ocidental começou com o capitalismo emergente no final do século XV, cuja expansão seria impossível sem a despossessão de territórios, usurpação de riquezas naturais e a erosão de culturas dos “povos conquistados”. Oculto na ideia de progresso

<sup>17</sup> Jules Harmand, diplomata e administrador colonial francês, justificando a “missão civilizatória” dos impérios Europeus em 1910 (MAGNOLI, 2009, p. 28).

/ desenvolvimento, o capitalismo se expande para saciar sua fome insaciável de mercados cativos, matéria prima abundante, mão de obra barata, mentes obedientes e corpos disciplinados, enquanto viola o humano, o social, o cultural, o espiritual, o ecológico, o ético, em fim, a vida, desde 1492 (SILVA, 2014c). A face oculta dessa modernidade conquistadora —*capitalista, patriarcal, racial, etnocida, epistemicida, ecocida*— é a **colonialidade**, uma forma institucional-cultural na qual uns se veem superiores sobre outros:

- A **colonialidade do poder** (QUIJANO, 2000) emergiu no contexto da colonização europeia na América (*Abya Yala*, para os povos originários) articulando o colonialismo imperial e a ciência ocidental, através da ideia de raça como instrumento de classificação e controle social, para o desenvolvimento do capitalismo mundial —*moderno/colonial/eurocêntrico*— como um modelo de distribuição, dominação e exploração da população mundial nos lugares e papéis da institucionalidade capitalista global do trabalho, onde prevalecem determinadas relações de classe, trabalho, gênero, sexualidade, autoridade. Na colonialidade do poder, a raça superior, constituída de homens brancos, cristãos, anglo-saxões, vivendo no clima temperado da Europa/Estados Unidos, tem direito à dominação; as demais raças, inferiores, têm a obrigação da obediência. Nessa hierarquia racial, abaixo dos brancos vêm os mestiços, ficando os índios e os negros nos últimos degraus da escada evolutiva, como identidades impostas, homogêneas, negativas. Sua expressão operativa é a dicotomia superior-inferior (*civilizados-primitivos, desenvolvidos-subdesenvolvidos*) que o sistema de Estados reproduz através de suas instituições de desenvolvimento, ou seja, instituições (internacionais, nacionais, regionais, estaduais, municipais, locais) ordenadas para o Capital em todos os campos: educação, comunicação, saúde, agricultura, inovação.
- A **colonialidade do saber** (MIGNOLO, 2003; LANDER, 2005) institui o Nortecentrismo como a ordem exclusiva da razão, conhecimento, pensamento. Surge do poder de nomear e classificar pela primeira vez, criar fronteiras, decidir quais conhecimentos e comportamentos são ou não legítimos e institucionalizar a visão de mundo do dominador, descartando e desqualificando a existência/viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os de homens brancos europeus ou europeizados. O centro civilizador do mundo é a Europa/Estados Unidos, superior (*civilizado/desenvolvido*); o resto, inferior (*primitivo/subdesenvolvido*), é sua periferia e semiperiferia. Usando o campo do saber como dispositivo de dominação, a colonialidade ordena institucionalmente/culturalmente os marcos epistemológicos, acadêmicos, disciplinares, da universidade convencional. Sua expressão operativa é a violência epistêmica da geopolítica —*Nortecêntrica*— do saber que define ‘o relevante’ como algo que existe sempre em determinados idiomas, é criado sempre por



determinados atores e nos chega sempre de determinados lugares, que nunca coincidem com nossos idiomas, atores e lugares.

- A **colonialidade do ser** (MALDONADO-TORRES, 2007) é a dimensão ontológica da colonialidade que se afirma na violência da negação do Outro. O Ser do Norte geográfico, superior, não inclui a experiência colonial do Sul geográfico, inferior. A modernidade se consolida como paradigma da conquista através de violências, desigualdades, destruições, injustiças, paradigma esse no qual o Outro é descartável, uma “coisa” a ser possuída, explorada, um objeto de domínio. Por sua cor e raízes ancestrais, esses seres ficam “marcados” pela inferiorização, subalternização, desumanização, pela não existência. A expressão operativa da colonialidade do ser é a violência ontológica calculada para destruir imaginários, identidades, sentidos, existências.

- A **colonialidade da natureza** (WALSH, 2007) descarta da esfera da existência a dimensão mágica da vida para facilitar a apropriação do mundo da vida biofísica e espiritual. Separa o ser humano da natureza para que esta seja reduzida a matéria inerte, observável, controlável, útil, objeto de dominação para sua exploração. A separação cartesiana cultura/natureza descarta a relação milenar entre humanos e não humanos, negando a premissa de que os humanos são parte da natureza, para eliminar e controlar significados, sentidos, modos de vida. Sua expressão operativa é a divisão binária natureza/sociedade para o controle e dominação da natureza (LEISS, 1972), para sua apropriação e exploração, através de sua redução a recursos naturais, capital natural, serviços ambientais, bio-negócios, enfim, economia verde. A economia verde não passa do novo disfarce do capitalismo travestido de desenvolvimento sustentável: o lobo —*o capital*— vestido da cor da ovelha —*a natureza*— que quer devorar (LANDER, 2011).

Em resumo, desde 1492, o dispositivo —*institucional-político-ideológico-epistêmico*— civilizatório —*Nortecêntrico*— é a razão moderna/ocidental/colonial exigida pelo capitalismo e sua expansão imparável. Em qualquer país, como o Brasil, e em qualquer território, como o Semiárido, é possível identificar práticas institucionais derivadas da colonialidade do poder, saber, ser, natureza, pois o Brasil e sua região semiárida integram o sistema-mundo, moderno/colonial, e são reféns de suas contradições históricas. Vejamos o exemplo da dicotomia superior-inferior (SILVA, 2006), que opera em todos os âmbitos da vida cotidiana do cidadão comum. Sob essa dicotomia, o Sul e o Sudeste são desenvolvidos, superiores, enquanto o Norte e o Nordeste são subdesenvolvidos, inferiores; a cidade e o urbano, são modernos, superiores, enquanto o campo e o rural, são tradicionais, inferiores; o agronegócio é moderno, superior, enquanto a agricultura familiar é tradicional, inferior; o Big Data, promovido como ciência pelos ideólogos da agricultura de precisão (“agronegócio digital”), é superior, enquanto a Agroecologia, denunciada pelos ideólogos do agronegócio como não sendo uma ciência, é inferior; no Nordeste, o litoral e o



agreste, “chuvosos”, são superiores, enquanto o Semiárido, “seco”, é inferior; no Semiárido, a agricultura irrigada, praticada em monocultivos com uso intensivo de capital, tecnologia, agrotóxicos, transgênicos, é moderna, superior, enquanto a agricultura de sequeiro, praticada em cultivos consorciados com baixa intensidade no uso de capital, tecnologia, agrotóxicos, transgênicos, é tradicional, inferior.

Portanto, frente à **colonialidade** do poder, saber, ser, natureza, a educação contextualizada necessita realizar a **decolonialidade** do poder, saber, ser, natureza, começando pela desconstrução cultural e descolonização epistemológica do pensamento vigente sobre a natureza e dinâmica do progresso/desenvolvimento no Semiárido. Nesse processo, a desobediência epistêmica é imprescindível (SILVA, 2008), porque quem não descoloniza seu pensamento não pode participar da descolonização da história, da economia, da educação, da saúde, da cooperação, da agricultura, no Semiárido Brasileiro. O cultivo da desobediência epistêmica —*como prática de ativismo político*— exige o cuidado na seleção de perguntas e premissas decoloniais facilitadoras do processo, algumas das quais são compartilhadas aqui, apenas como exemplos, como referências.

## **A CONSTRUÇÃO DECOLONIAL DO BEM VIVER** **Caminhos coletivos de resistência, insurgência e transformação**

A história do conhecimento está marcada geograficamente[...] Os conhecimentos [produzidos] na África, América Latina ou Ásia não são ... sustentáveis. O conhecimento, como a economia, está organizado em centros de poder e regiões subalternas... Não devemos pensar que o que vale como conhecimento está em certas línguas e chega de certos lugares. A geopolítica do conhecimento [impede] que o pensamento seja gerado em outras fontes [...] O pensamento crítico... deve ser um processo de descolonização intelectual [para] contribuir à descolonização de outras áreas, ética, econômica e política. (MIGNOLO, 2003, p. 1, 2, 3, 23).

...o Bem Viver, como somatória de práticas vivenciais de resistência ao colonialismo e suas sequelas, ainda é um modo de vida em muitas comunidades indígenas, que não foram totalmente absorvidas pela Modernidade capitalista ou que resolveram manter-se à margem dela. O Bem Viver, na verdade, apresenta-se como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida. (ACOSTA, 2015, p. 309, 310).

Não há como construir caminhos ao Bem Viver sem participar de sua concepção. O Bem Viver não é um paradigma tecnológico, mas biocêntrico/espiritual, um horizonte utópico para instigar nossa imaginação, para emocionar-nos, apaixonar-nos e comprometer-nos —*eticamente, politicamente, epistemologicamente*— com o futuro da vida no Planeta, com a convivência entre todos os seres vivos, humanos e não humanos, também do Semiárido Brasileiro. Como paradigma emergente, o Bem Viver é “uma oportunidade para imaginar outros mundos (ACOSTA, 2013). Somente imaginando outros mundos, onde prevaleça o Bem Viver, teremos critérios para imaginar caminhos para sua construção. Então, por enquanto, como paradigma alternativo ao paradigma de

desenvolvimento, ou seja, alternativo ao paradigma capitalista da civilização ocidental, o Bem Viver nos permite imaginar *alternativas não capitalistas*, emancipatórias.

Teremos que imaginar outro modo de inovação, radicalmente diferente do modo clássico de inovação da ciência moderna (SILVA, 2017), para inspirar outro paradigma de gestão das relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, para incluir no processo de inovação outros sujeitos com seus direitos, experiências, problemas, desafios, paixões, saberes, sonhos, histórias locais. Teremos que inovar nossa forma de inovar (ESCOBAR, 2005), o que será possível somente depois da desconstrução cultural e descolonização epistemológica do modo clássico —*positivista*— de inovação da ciência moderna, universal, mecânico e neutro, para construir outro modo de inovação, contextual, interativo e ético (SILVA, 2011). No Semiárido Brasileiro, para permitir a aprendizagem social e a construção coletiva de saberes locais, o processo de construção do Bem Viver será necessariamente intensivo de perguntas e premissas decoloniais, as parceiras de **dois dos caminhos imprescindíveis para a construção do Bem Viver rural** na região: o *caminho da transição agroecológica* (SILVA, 2017) e o *caminho da convivência com a semiaridez* (SILVA, 2011a; OLIVEIRA, SILVA, 2016). Mas tudo começa com uma exploração do paradigma do Bem Viver. O que é o Bem Viver, por que está emergindo esse paradigma e quais são as premissas mais visíveis que inspiram sua concepção e orientam o processo de sua construção (DÁVALOS, 2008; ALAI, 2009, 2011; GUDYNAS, 2011; OLVIDO, 2011; ACOSTA, 2013, 2015; ?

Não existe o *Manual do Bem Viver: Dez passos para ser feliz e sustentável*. Não se trata de uma teoria nem de um modelo universal, alternativo, de desenvolvimento, mas de um paradigma alternativo ao desenvolvimento (ACOSTA, 2015; SILVA, 2014c). Essa emergência paradigmática não está atrelada às premissas da Modernidade capitalista (DUSSEL, 1993), fixas, que definem, entre outras premissas (verdades): (1) a meta universal para qualquer povo é “ser desenvolvido”; (2) existe um modo de vida superior, o desenvolvimento, que devemos aspirar e emular, e um modo de vida inferior, o subdesenvolvimento, que devemos rejeitar e superar; (3) o caminho do desenvolvimento é evolutivo e linear, no qual o subdesenvolvimento é seu estágio embrionário, seu ponto de partida; (4) só a maior eficiência, maior produtividade, maior competitividade, alcançadas com a adoção de inovações da tecnociência ocidental, garantem a realização das promessas de prosperidade, felicidade e paz para todos; (4) o desenvolvimento pleno é possível somente em sociedades onde prevalecem o liberalismo político (democracia representativa) e o liberalismo econômico (livre mercado). Ao contrário, o **Bem viver** é uma **filosofia de vida**, um **horizonte utópico**, uma fonte de inspiração ética, estética, espiritual, para a concepção de modos de vida outros: *outras formas coletivas de ser e sentir, pensar e agir, produzir e consumir, comunicar-se e relacionar-se, entre os humanos e entre os seres humanos e não humanos*

(SILVA, 2017). O Bem Viver nos instiga a imaginar o mundo que queremos (ACOSTA, 2013), para transformar o mundo que temos, sob outros valores e princípios que nos guiem ao horizonte utópico da felicidade de todos os povos do mundo e da sustentabilidade de seus modos de vida.

Como a felicidade não se submete a um modelo universal, *não existe um, mas incontáveis caminhos ao Bem Viver, que têm algumas características comuns* (ALAI, 2009, 2011; GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO SOBRE ALTERNATIVAS AL DESARROLLO, 2011, 2013; SILVA, 2013, 2014c, 2017), entre elas: são caminhos não capitalistas, não patriarcais, não modernos/coloniais, não racionalistas, não mecanicistas, não tecnicistas, não economicistas, não etnocidas, não epistemicidas, não ecocidas, contra hegemônicos. São caminhos que o racismo, o individualismo, o egoísmo, a ganância, a usura, a eficiência, a competição, o industrialismo, o desenvolvimentismo, o extrativismo, a acumulação com concentração e por despossessão, a pedagogia da resposta adotada por seguidores de caminhos, não conseguem construir. O comunitarianismo, a solidariedade, a emoção, a paixão, o compromisso, o amor, a suficiência, a complementação, a reciprocidade, o cuidado com o Outro, a resistência, a insurgência, a autonomia, a soberania, a pedagogia da pergunta adotada por construtores de caminhos, estão entre os ingredientes para a construção de caminhos ao Bem Viver.

O sentido de sugerir perguntas e premissas decoloniais para facilitar a construção de caminhos para o Bem Viver reside no fato de que, por um lado, se queremos transformar uma realidade determinada não será com as respostas que já existem sobre ela, porque essas são constitutivas dessa mesma realidade insatisfatória que queremos compreender para transformar. Precisamos **negociar novas perguntas problematizadoras para construir novas respostas transformadoras**. Por outro lado, não se podem superar problemas complexos com as mesmas premissas (verdades culturais, históricas) constitutivas do modo de inovação (*modo de interpretação + modo de intervenção*) que os gerou. Precisamos realizar uma **desconstrução cultural**, ou seja, tornar visíveis as verdades culturalmente invisíveis que inspiram nossas decisões e orientam nossas ações, para, em seguida, realizar a **descolonização epistemológica** dessas verdades, para identificar quais são falsas, das quais devemos divorciar-nos porque foram “fabricadas” com a intenção de enganar-nos, quais são irrelevantes, das quais devemos igualmente divorciar-nos porque foram concebidas longe de nossa realidade e sem compromisso com nosso futuro, e quais continuam válidas, as quais devem continuar inspirando-nos e orientando-nos. Depois de eliminar as premissas falsas e as irrelevantes, precisamos conceber premissas (verdades) outras, comprometidas filosoficamente com o sentido dos caminhos que precisamos e devemos construir para avançar rumo ao fim desejado, ao horizonte utópico que nos emociona, apaixona e compromete, coletivamente, como, por exemplo, contribuir à construção do Bem Viver



rural no Semiárido Brasileiro, ou seja, à construção de comunidades rurais felizes com modos de vida sustentáveis na região.

### Perguntas decoloniais para a desobediência epistêmica

Gênero original: branco; Primeira raça: louro de frio úmido (Europeus); Segunda raça: vermelho cor de cobre (Americanos [indígenas]), de frio seco; Terceira raça: negra (Africanos) de calor seco; Quarta raça: amarelo cor de oliva (Índios [asiáticos]) de calor seco. Em países cálidos o ser humano amadurece primeiro, mas não alcança a perfeição das zonas temperadas. A humanidade existe em sua maior perfeição na raça branca. Os negros são inferiores, mas os mais inferiores são os povos americanos [indígenas]. Os...amarelos são os que têm menor talento<sup>18</sup>.

A formação profissional, a investigação, os textos que circulam, as revistas que se recebem, os lugares onde se realizam os pós-graduação, os regimes de avaliação e reconhecimento do pessoal acadêmico, tudo aponta à sistemática reprodução de uma visão do mundo desde as perspectivas hegemônicas do Norte. (LANDER, 2005, p. 65).

São seis as *perguntas decoloniais essenciais* para descolonizar qualquer campo do conhecimento (SILVA, 2011b, 2014c, 2014d). Selecionando o **campo do desenvolvimento**, porque este oculta o capitalismo em qualquer campo do conhecimento, disfarçando-o com adjetivos (participativo, endógeno, local, territorial, humano, sustentável) que distraem nossa atenção para desviar-nos da causa profunda dos “problemas de desenvolvimento”, gerados por suas contradições capitalistas, as perguntas gerais são:

- Quem inventou as premissas (verdades) que sustentam a ideia de desenvolvimento, os marcos intelectuais dela derivados e a meta universal, homogênea, estabelecida para todos e qualquer povo do mundo, “ser desenvolvido”?
- Desde que lugar geográfico esses atores enunciaram suas verdades?
- Em que momento histórico essas verdades foram inventadas?
- Com que intenção política foram criadas essas verdades?
- Que processos institucionais transferiram essas verdades até nós?
- Que instituições continuam reproduzindo essas verdades entre nós?

O processo —*investigativo, reflexivo, interpretativo de descolonização do pensamento dominante*— para construir respostas, para essas e outras perguntas afins, deve ser realizado de forma coletiva, sob uma perspectiva decolonial, porque os adultos não se comprometem com as respostas que escutam, só com respostas das quais participam de sua construção. Como os adultos só mudam quando seu sistema de verdades entra em crise de legitimidade, torna-se imprescindível

<sup>18</sup> Immanuel Kant em *Sobre as Variedades das Diferentes Raças de Homens* (SILVA et al., 2010, p.19; grifo nosso)



envolver o maior número possível de atores interessados nas respostas a esse tipo de pergunta, pois a melhor resposta é a que tem o maior número de seguidores. As respostas a essas perguntas geram critérios para, no caso do Semiárido Brasileiro (SILVA, 2011a), avaliarmos quais das verdades, que hoje inspiram a maioria de nossas decisões e orientam a maioria de nossas ações, em associação com a ideia de desenvolvimento, seus marcos intelectuais correspondentes e a meta “ser desenvolvido”, devem ser eliminadas, e quais devem continuar sendo cultivadas.

Se a finalidade do processo for construir outro pensamento, contra hegemônico, educadoras e educadores cultivando a educação contextualizada, devem realizar a desconstrução cultural e descolonização epistemológica de seu próprio pensamento, antes de facilitar esse processo junto aos educandos. Educadoras e educadores abandonarão a filosofia pedagógica de *mudar as coisas* para *mudar as pessoas*, e terão abraçado a filosofia pedagógica de *mudar as pessoas que mudam as coisas* (SILVA, 2004, 2007; SILVA et al., 2005; ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, 2005) construindo práticas pedagógicas para transformar modos de interpretação e intervenção. Considerando que as pessoas não olham para a realidade através de seus olhos, mas através de um conjunto de verdades —*culturais/históricas*— que lhe dizem o que é e como funciona a realidade, a forma mais apropriada para mudar a percepção dessas pessoas sobre sua realidade é convidando-as, envolvendo-as, para mobilizar sua emoção, paixão e compromisso, coletivos, para um processo pedagógico de revisão e transformação de seus modos de interpretação e intervenção, ou seja, para um processo emancipatório de seu pensamento em relação ao pensamento hegemônico. Que premissas outras seriam apropriadas para inspirar decisões e orientar ações dirigidas à transição agroecológica e à convivência com a semiaridez, caminhos já em construção para o Bem Viver rural no Semiárido Brasileiro?

### **Premissas decoloniais para a desobediência epistêmica**

Para Descartes, como para Newton, o universo material é como uma máquina na qual não há vida, nem *telos*, nem mensagem moral...só movimentos e coisas ensambladas que podem explicar-se de acordo com a disposição lógica de suas partes. Não só a natureza física, mas também os homens, as plantas, os animais são vistos como meros autômatos, regidos por uma lógica mecânica. Um homem enfermo equivale...a um relógio descomposto, e o grito de um animal ferido não significa mais do que o ruído de uma roda sem óleo lubrificante. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 82, 83).

Trata-se de revalorizar nossa condição humana na Terra, no momento em que nos encontramos vulneráveis, porquanto as ideias e o modelo de desenvolvimento que criaram a época [histórica do industrialismo] estão em crise irreversível. Hoje estamos experimentando uma nova maneira de interpretar e entender a vida. Este inovador conhecimento leva consigo a mudança...completa daquela velha visão da vida que separa os humanos do universo, ao [mesmo] que fratura o espírito da matéria...Somos parte da Terra, conformamos uma só unidade que nos obriga a ser, viver, compartilhar, comunicar e comungar com Ela, como seres vivos criadores e recriadores da vida. (**Poema Galático**, Conta do tempo cultural maya: MATUL, 2012, p. 7, 8).

Falsas premissas inspiram falsas promessas e soluções inadequadas (SILVA, 1997). Por isso, necessitamos revisar e avaliar as premissas culturalmente invisíveis que inspiram a maioria das decisões e orientam a maioria das ações dirigidas ao “desenvolvimento” (capitalismo) no Semiárido Brasileiro. Uma premissa é uma verdade que não necessita ser demonstrada, expressada com um verbo no presente do indicativo; por exemplo: nada é mais importante que a vida. Uma premissa decolonial é uma verdade concebida com a intenção de inspirar e orientar a decolonialidade do poder, saber, ser, natureza. São premissas desse tipo que a educação contextualizada, nutrida pela pedagogia da pergunta, necessita reproduzir no processo permanente de desconstrução cultural/descolonização epistemológica da ideia de progresso/desenvolvimento, requisito para formar construtores de caminhos ao Bem Viver:

- Nada é anterior nem superior à vida, que é a origem, centro e fim de todo o pensar e agir humano. Portanto, entre duas ou mais opções em conflito, quando uma dessas opções é a vida, decide-se pela vida.
- O Bem Viver é a utopia não capitalista emergente de cosmovisões dos povos originários e seus saberes ancestrais. Nesse horizonte utópico, paradigmático, o fim para um povo ou comunidade é ser feliz com modos de vida sustentáveis.
- O Bem Viver floresce melhor em sociedades democráticas, onde a democracia é praticada todos os dias, através da sinergia emancipatória emergente da complementariedade entre as democracias representativa, participativa, deliberativa, comunitária. O Bem Viver é incompatível com o capitalismo; a construção de comunidades felizes com modos de vida comunitários sustentáveis exige a radicalização da democracia; as sociedades onde prevalecem o liberalismo político e econômico abortam a maioria das iniciativas de natureza emancipatória.
- A ideia de progresso/desenvolvimento oculta o capitalismo e a dicotomia superior-inferior que viabiliza sua expansão imparável e incontrollável. Não há superiores-inferiores; todos sempre fomos, somos e seremos apenas ‘diferentes’.
- Não é verdade que o relevante existe sempre em determinados idiomas, é criado sempre por determinados atores e nos chega sempre de determinados lugares, que nunca coincidem com nossos idiomas, atores e lugares. É sábio aprender inventando a partir do local, para não perecer imitando a partir do global.
- O desenvolvimento (capitalismo) não tem soluções para “problemas de desenvolvimento” (pobreza) criados por suas contradições capitalistas. Para melhorar a vida dos pobres, trabalha-se com eles; para erradicar a pobreza, trabalha-se com a riqueza; a pobreza é um produto do processo

capitalista, assimétrico, desigual, de produção, acumulação, distribuição, acesso e apropriação da riqueza.

- A humanidade necessita de *alternativas ao desenvolvimento*, não capitalistas, e não de *alternativas de desenvolvimento*, capitalistas. Os adjetivos adicionados à palavra “desenvolvimento” —*participativo, integral, endógeno, local, territorial, humano, sustentável, solidário*— são dispositivos ideológicos que ocultam o capitalismo no substantivo “desenvolvimento”. Então, se desenvolvimento = capitalismo, o Semiárido necessita do **Bem Viver rural**, uma alternativa não capitalista, e não de desenvolvimento rural, uma alternativa capitalista.
- O mundo não é uma “máquina” nem um “mercado”, mas uma trama de relações, significados e práticas entre todas as formas e modos de vida humana e não humana, ou seja, uma *trama de vida* que estabelece a interdependência entre todas as espécies. Portanto, a **sustentabilidade** da vida é uma propriedade emergente da interação solidária entre todas as formas e modos de vida, ou seja, a **sustentabilidade** implica em cultivar as relações, significados e práticas que geram, sustentam e dão sentido à existência de todos os seres vivos e a sua convivência.
- O modo de “inovação para o desenvolvimento”, ou seja, para o capitalismo, está ordenado para o lucro; o Semiárido Brasileiro necessita de um modo de **‘inovação par o Bem Viver’**, orientado para a vida. Isso exige alguns giros paradigmáticos, por parte das instituições dos sistemas de educação, comunicação, cooperação, políticas públicas, em fim, de inovação, que atuam na região, como, por exemplo: (a) do paradigma científico clássico —*universal, mecânico e neutro*— da ciência moderna ao paradigma —*contextual, interativo e ético*— da ciência emergente da Agroecologia; (b) da filosofia de inovação de “mudar as coisas” para mudar as pessoas à filosofia de inovação de ‘mudar as pessoas’ que mudam as coisas, transformando as falsas *premissas positivistas* constitutivas de seus modos de interpretação e intervenção; (c) da sustentabilidade do desenvolvimento rural à sustentabilidade dos modos de vida rurais comunitários; (d) da produção, transferência e adoção à geração, intercâmbio e apropriação de inovações; (e) da produção, transferência e adoção ao diálogo de saberes para a geração de conhecimento; (f) da pesquisa e extensão positivistas à inovação construtivista; (g) dos modelos de *cooperação para o desenvolvimento*, que dão o “peixe” ou transferem o “anzol” (fórmula, receita), criando dependência absoluta, no primeiro caso, ou condicionando o tipo de peixe que será acessado, no segundo caso, à perspectiva da *cooperação para o Bem Viver*, que partilha a **‘arte de fazer anzóis’**, para que os talentos locais, que conhecem suas águas e seus peixes, ampliem sua autonomia conceitual, metodológica, para construir anzóis nos tamanhos e formas

que suas necessidades e aspirações exigirem. Uma das consequências desses giros paradigmáticos, se realizados sob a perspectiva decolonial, para, por exemplo, a geração de conhecimentos/ inovações para o Bem Viver, é:

- O *conhecimento* (localmente) *significativo* é interativamente gerado e socialmente apropriado no contexto de sua aplicação (dimensão prática) e implicações (dimensão ética).
- A *inovação* (localmente) *relevante* emerge de processos de interação social (intercâmbios) com a participação (diálogos de saberes) e o protagonismo dos atores sociais/econômicos/políticos/institucionais que a necessitam (dimensão prática) e serão por ela impactados (dimensão ética).

Esses são exemplos de perguntas e premissas decoloniais a partir das quais a educação, comunicação, cooperação, pesquisa, extensão, contextualizadas, podem realizar o giro decolonial rumo a um modo —*contextual, interativo e ético*— de ‘inovação para o Bem Viver’. Pensadoras e pensadores epistemologicamente desobedientes usarão sua imaginação, apoiada pelas Epistemologias do Sul (MENEZES; SANTOS, 2010) para construir outras perguntas e premissas decoloniais específicas para o campo do conhecimento vinculado a seus compromissos emancipatórios (SILVA, 2017a).

## CONCLUSÃO

### O Bem Viver começa no ‘dia depois do desenvolvimento’

A visão de mundo e o sistema de valores que estão na base de nossa cultura, e que devem ser cuidadosamente examinados, foram formulados em suas linhas essenciais nos séculos XVI e XVII. Entre 1500 e 1700, houve uma mudança drástica na maneira como as pessoas descreviam o mundo e em seu modo de pensar. Essa nova mentalidade e a nova percepção do cosmo propiciaram à nossa civilização ocidental aqueles aspectos que são característicos da era moderna. Eles se transformaram na base do paradigma que dominou nossa cultura nos últimos trezentos anos, e agora está prestes a mudar. (CAPRA, 1982, p. 49).

O problema do ‘modo clássico’ de inovação não é necessariamente sua origem europeia, mas sim o fato de que, sendo uma concepção particular desenvolvida desde um certo lugar, por certos atores e em certos idiomas, haja sido imposto a todos [os países] como o único possível para a inovação do desenvolvimento [...] Se o modo clássico—*eurocêntrico*—não resultou satisfatório para promover o bem-estar inclusivo, chegou a hora de inovar nossa forma de inovar. (ESCOBAR, 2005, Prefácio, p. 18, 19).

Eram autóctones os construtores de caminhos ao Bem Viver em *Abya Yala*. Esses caminhos refletiam as cores, sabores, odores, sons, saberes, pulsações, dos modos de ser e sentir, pensar e



fazer, produzir e consumir, comunicar-se e relacionar-se, entre os seres humanos e entre esses e os seres não humanos, dos povos originários desse continente. Desde 1492, caminhantes forasteiros destroem os antigos caminhos e forjam outros com as cores, sabores, odores, sons, saberes, pulsações, de suas violentas formas de ser e sentir, pensar e fazer, produzir e consumir, comunicarem-se e relacionarem-se, entre eles e com a natureza, criando desigualdades, injustiças, vulnerabilidades, constitutivas das contradições capitalistas ocultas na “ideia de progresso/desenvolvimento”. Para ser como os caminhantes forasteiros, os civilizados, durante o colonialismo imperial, e os desenvolvidos, no atual imperialismo sem colônias, nós, “inferiores”, nós somos mimeticamente educados como receptores de um pensamento subordinado ao conhecimento autorizado pelos forasteiros, “superiores”. Essa educação moderna/colonial, domesticada e domesticadora, descontextualizada, reduziu o ser humano e a natureza a matéria controlável a serviço do capitalismo cujo expansionismo imparável exige acesso permanente a mercados cativos, matéria prima abundante, mão de obra barata, mentes obedientes e corpos disciplinados, enquanto sistemática e inescrupulosamente viola o humano, o social, o cultural, o espiritual, o ecológico, o ético.

Desde valores, interesses e compromissos patriarcais, raciais, etnocidas, epistemicidas, ecocidas, racionalistas, mecanicistas, utilitaristas, mercantilistas, da realidade, a civilização ocidental criou sua obra prima, a sociedade industrial capitalista, cujo modo de produção e consumo tem uma coerência economicista que não está em correspondência natural com os limites da *Pacha Mama* (Madre Terra). Por isso, segundo a *Red Nuevo Paradigma* para a inovação institucional na América Latina, a humanidade vive uma mudança de época histórica (SILVA et al., 2001, 2005) que nos faz a todos vulneráveis, do cidadão ao Planeta. A evidência mais contundente da insustentabilidade da sociedade industrial capitalista é que o *American Way of Life* (modo de vida americano) não é sustentável, porque sozinho consome 40% do total dos recursos naturais consumidos no mundo, nem assegura prosperidade, felicidade e paz para todos, nem sequer em seu próprio território: os Estados Unidos da América já são o país mais desigual —*em distribuição de renda*— entre os autodenominados desenvolvidos, sua sociedade é a campeã mundial de consumo de drogas, por não encontrar o sentido para sua existência como sociedade de consumo, e 65% de sua economia depende mais da guerra que da paz.

Se soubesse que o mundo acabaria amanhã, eu não dormiria hoje. Eu acompanharia os movimentos e as organizações sociais que já são construtores de caminhos ao Bem Viver rural no Semiárido Brasileiro. Nesse caminhar, eu atuaria como um semeador de indignação e esperança, as parteiras de ‘futuros’ relevantes para todas as formas e modos de vida humana e não humana na região. Eu lançaria sementes preches de indignação e esperança no leito fecundo da educação

contextualizada, descolonizadora do pensamento dominante, para que germinassem em mentes críticas e corações solidários. Minha esperança floresce em corações solidários de mulheres e homens, de nossos ‘Sertões’, cujos saberes, desafios, experiências, resistências, insurgências, histórias, sonhos, locais, são imprescindíveis à construção de caminhos ao Bem Viver comunitário, porque ninguém pode ser feliz sozinho. Minha indignação só pode florescer nas mentes críticas de pensadoras e pensadores desobedientes de nosso Semiárido. Sem desobediência epistêmica praticada como ativismo político, continuaremos reféns dos marcos intelectuais derivados da “ideia de progresso/desenvolvimento”, ou seja, de marcos intelectuais concebidos para servir ao Capital. Uma tarefa tão urgente quanto relevante, para esses intelectuais, é a construção de marcos intelectuais ‘outros’, prechos de saberes locais comprometidos com um modo de inovação ‘outro’, comprometido com a construção do **‘dia depois do desenvolvimento’**, ou seja, o dia depois do capitalismo no Semiárido Brasileiro, em processos intensivos de aprendizagem social nutrida por saberes —*científicos e populares*— localmente construídos. Do contrário, os povos da região continuarão reféns do modo de “inovação para o desenvolvimento”, que os sacrifica no falso altar do desenvolvimento, ou seja, na boca voraz do capitalismo neoliberal cujo *modus operandi* letal ameaça de extinção a vida na Terra. Até quando? A que custo?

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. El Buen Vivir como alternativa al desarrollo: Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, v. 52, n. 2, p. 299-330. 2015.
- ACOSTA, A. El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos. Barcelona: Icaria. 2013. 190 p.
- ACOSTA, A. La indeseable pero inevitable crisis global. *Esbozos*, N° 4, Octubre, p. 7-20. 2009.
- ALAI (2011). *Sumak Kawsay*: Recuperar el sentido de la vida. *AMÉRICA LATINA EN MOVIMIENTO*, N° 452, febrero. 2011.
- ALAI. La Agonía de un Mito: ¿Cómo reformular el “desarrollo”? *AMÉRICA LATINA EN MOVIMIENTO*, N° 445, junio. 2009.
- ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, F.J.; MATO, M.A.; SANTAMARÍA, J.G.; CHEAZ, J.; SILVA, J. de S. *El Arte de Cambiar las Personas que Cambian las Cosas: El cambio conceptual de las personas desde su contexto cambiante*. Quito, Ecuador: Red Nuevo Paradigma/IFPRI-Gráficas Silva. 2005.
- ASSIS, W.F.T. Do colonialismo à Colonialidade: Expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Caderno CRH (Salvador)*, v. 27, n. 72, Set/Dez, pp. 613-627. 2014.
- BORÓN, A. *La Estructura de la Dominación: De Bretton Woods al AMI*. Buenos Aires: CLACSO. 2002.
- CAPRA, F. *As Conexões Ocultas: Ciência para uma vida sustentável* (Tradução: Marcelo Brandão Cipolla). São Paulo: Editora Cultrix. 2002. 296 p.
- CAPRA, F. *O Ponto de Mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix. 1982.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, pp. 79-91, in: Santiago Castro-Gomez, Santiago e Ramón Gosfoguel (Eds) El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre. 2007.

DOWBOR, L. A captura do poder pelo sistema corporativo. América Latina em Movimento. Disponível em: <<http://www.alainet.org/pt/print/178390>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clausen. Petrópolis: Vozes, 1993. 196 p.

DOMENACH, J.-M. "Crisis del Desarrollo, Crisis de la Racionalidad", In: J. ATTALI; C. CASTORIADIS; J.-M. DOMENACH; P. MASSÉ; y E. MORIN. El Mito Del Desarrollo. Barcelona: Kairós. 1980.

EINSTEIN, Albert. Por qué o Socialismo? (Para a História do Socialismo - Documentos: [www.hist-socialismo.net](http://www.hist-socialismo.net)). Original: <http://www.monthlyreview.org/598einstein.php> [1949] 2012.

ESCOBAR, A. Por qué innovar nuestra forma de innovar? In: SILVA, J. de S.; CHEAZ, J.; SANTAMARÍA, J.; BODE, M. A. M.; LIMA, S. V.; CASTRO, A. M. G. de; SALAZAR, L.; MAESTREY, A.; RODRÍGUEZ, N.; SAMBONINO, P.; ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, F. J. La innovación de la innovación institucional: de lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana. Quito: Red Nuevo Paradigma, 2005. p. 17-19. 2005. Prefácio.

DÁVALOS, P. "Reflexiones sobre el sumak kawsay (buen vivir) y las teorías del desarrollo. ALAI – AMÉRICA LATINA EN MOVIMIENTO, 5 de agosto, en [www.alainet.org/active](http://www.alainet.org/active). 2008.

GUDYNAS, E. Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, febrero, pp. 1-20. 2011.

GRUPO PERMANENTE DE TRABAJO SOBRE ALTERNATIVAS AL DESARROLLO. Alternativas al Capitalismo / Colonialismo del Siglo XXI. Quito: Fundación Rosa Luxemburg / Editorial Abya Yala. 2013.

GRUPO PERMANENTE DE TRABAJO SOBRE ALTERNATIVAS AL DESARROLLO. Más allá del desarrollo. Quito: Fundación Rosa Luxemburg / Editorial Abya Yala. 2011.

KOVEL, J. The Enemy of Nature: The end of capitalism of the end of the world? Nueva York: Zed. 2002.

LANDER, E. El lobo se viste con piel de cordero. In: AMÉRICA LATINA EN MOVIMIENTO El Cuento de la economía verde. Año XXXV, II época, Sep.-Oct., n. 468-469. p. 1-6. 2011.

LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. 2005.

LEISS, W. The Domination of Nature. New York: George Braziller. 1972. 242 p.

MAGNOLI, D. Uma gota de sangue: A história do pensamento racial. São Paulo: Contexto. 2009.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto, pp. 127-168; In: Santiago Castro-Gomez y Ramón Gosfoguel (Eds) El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre. 2007.

MATUL, D. Poema Galáctico: Cuenta del tiempo cultural maya. Guatemala: Ministerio de Cultura y Deporte / Editorial Cultura. 2012.

MICHÉA, J.-C. La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas (Traductora: Isabele Marc Martínez). Madrid: Ediciones Acuarela. 2002. 36 p.

MIGNOLO, W. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder (Entrevistado por Catherine Walsh). *Revista On-Line de la Universidad Bolivariana de Chile*, Vol. 1 (4). 2003.



PANELAS, O.; SILVA, J. De S. Nossa Terra, Nossa Gente: Manifesto poético da convivência com a semiaridez. Campina Grande-PB: Secretaria de Estado da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento do Semiárido Paraibano.

OVIEDO FREIRE, Atawallpa. ¿Qué es el Sumak Kawsay? Más allá del socialismo y capitalismo, Quito. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, Vol XI, N° 2, Summer/Fall, pp. 342-386. 2000.

SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez. 2010. 637 p.

SILVA, J. de S. Agroecologia e a ética da inovação na agricultura. REDES (Universidade de Santa Cruz do Sul), v. 22, n. 2, maio-agosto, p. 352-373. 2017.

SILVA, J. de S. Prefácio: A dimensão institucional do paradigma cultural, pp. 13-26. In: Edmerson dos Santos Reis (Ed) (2016) O Paradigma Cultural: Interfaces e conexões. Curitiba, Brasil: Editora CRV. 2016a.

SILVA, J. de S. Descolonizar o mundo para reencantar a vida, p. 7-13. In: Hugo Chávez Chávez, la batalla por la conciencia: Pensamientos del Gigante del Sur para promover ciência, tecnologia, felicidade y dignidade. Caracas: Fonacit. 2016b.

SILVA, J. de S. O poder da ciência, a ciência do poder e o futuro da questão alimentar. *Reforma Agrária*, v. 01, n. 1, p. 79-102. 2014a.

SILVA, J. de S. O dia depois do desenvolvimento: Giro filosófico para a construção de uma agricultura familiar agroecológica. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 401-420. 2014b.

SILVA, J. de S. La crisis global de la 'innovación para el desarrollo'. Del positivismo al constructivismo para construir modos de vida localmente sostenibles. *Revista Cubana de Ciencia Agrícola*, v. 48, n. 1, p. 11-15. 2014.

SILVA, J. de S. La escuela de la ignorância y la escuela de la sabiduría. In: SARANGO-MACAS, L.F. El Paradigma Educativo de Abya Yala: Continuidad histórica, avances y desafíos. Managua: URACCAN. 2014. 93 p. Prólogo. 2014c.

SILVA, J. de S. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir' / 'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. In: Catherine Walsh (Ed) *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala, v. 1, p. 469-507. 2013.

SILVA, J. de S. A inovação da inovação na pesquisa agropecuária. *Cadernos de Ciência & Tecnologia* (Brasília), Vol. 28, No. 2, maio-agosto 2011, p. 635-649. 2011a.

SILVA, J. de S. Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semiárido Brasileiro. Documento apresentado no Painel "Educação Contextualizada para a Convivência com o Semi-Árido Brasileiro", do I Seminário Nacional sobre Educação Contextualizada para a Convivência com o Semi-Árido, em Campina Grande-PB, de 31 de Maio a 02 de Junho de 2010.

SILVA, J. de S. Desobediencia epistémica desde Abya Yala: Tiempos de descolonización y reconstrucción en el pensamiento social latinoamericano, pp. 25-48. In: Patricio Cardoso Ruiz, Elsa González Moscoso y Ana Cecilia Salazar Vintimilla (Coordinadores) *Pensamiento Social Latinoamericano: Perspectivas para el Siglo XXI – Tomo-II*. México: Universidad de Cuenca, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Consejo Nacional de Educación Superior del Ecuador (CONESUP). 2010.

SILVA, J. de S. El arte de cambiar las personas que cambian las cosas. Documento presentado no "II Congreso Internacional de Formación Emprendedora", realizado em Quito, Equador, 17-19 de maio de 2007, e organizado por la Universidad Tecnológica América (UNITA). 2007a.

SILVA, J. de S. Descolonizando la dicotomía del superior-inferior en la "idea de desarrollo": De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético. Conferencia magistral presentada en el Primer Congreso Internacional "Universidad, Desarrollo y Cooperación, en Cuenca, Ecuador, 25-27 de abril de 2007. 2007b.

SILVA, J. de S. Transferir Tecnología para Establecer Hegemonía: La 'dicotomía superior-inferior' en la 'idea de desarrollo' de la agricultura tropical desde 1492, pp. 180-220. In: Mario Yapu (Editor) *Modernidad y Pensamiento*



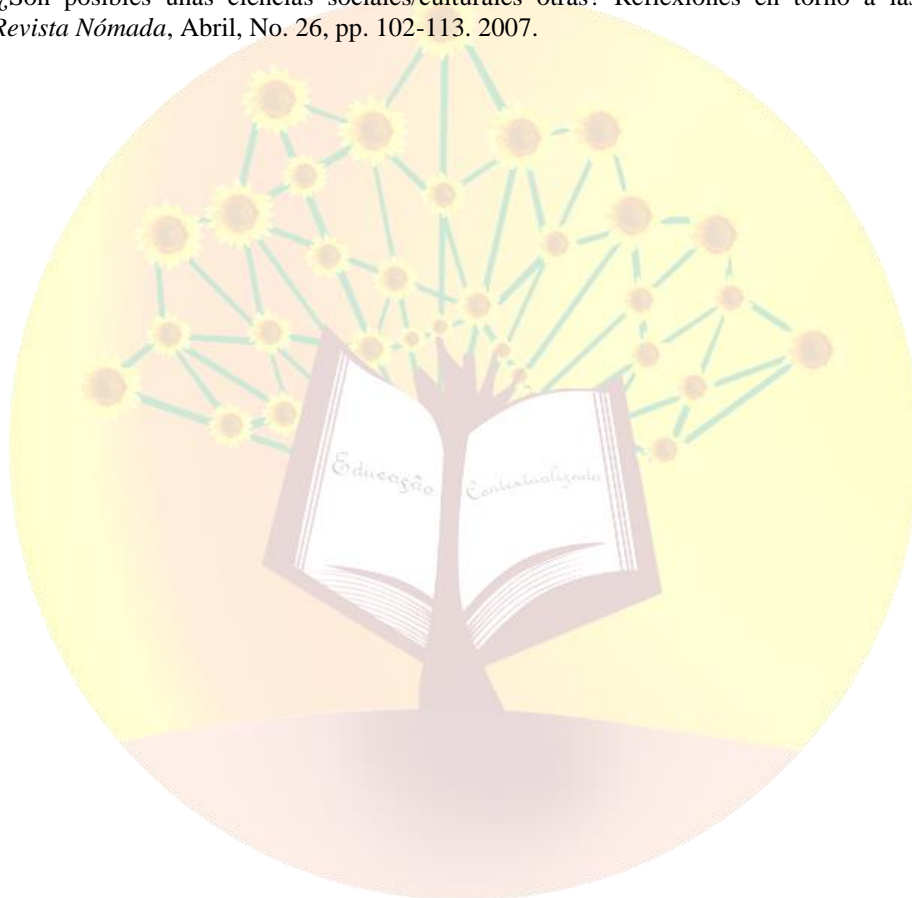
*Descolonizador: Memorias del Seminario Internacional*. La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). 2006.

SILVA, J. de S. A mudança de Época e o Contexto Global Cambiante: Implicações para a mudança institucional em organizações de desenvolvimento, pp. 65-110, en Suzana Valle Lima (Ed) *Mudança Organizacional: Teoria e Gestão*. Brasília, Brasil: Fundação Getúlio Vargas (FGV). 2004. 347 p.

SILVA, J. de S.; CHEAZ, Juan; SANTAMARÍA, J; MATO, M. A.; LIMA, S. V.; CASTRO, A. M. G.; SALAZAR, L.; MAESTREY, A.; ROFRÍGUEZ, N.; SAMBONINO, P.; y ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, F. J. *La Innovación de la Innovación Institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético*. Quito: Artes Gráficas SILVA. 2005.

SILVA, J. De S.; CHEAZ, J.; J. CALDERÓN-ROMERO, J. *La cuestión institucional: de la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio de época*. Serie "Innovación para la Sostenibilidad Institucional". San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR "Nuevo Paradigma". 2001.

WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómada*, Abril, No. 26, pp. 102-113. 2007.



## Capítulo

# 2



---

### GT1

## Educação Contextualizada, Formação Docente e Práticas Educativas

### Ementa

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências de gestão, de formação e de práticas docentes, cujas reflexões teórico-práticas sejam fundamentadas na Educação Contextualizada e/ou na Educação do Campo para Convivência com o Semiárido Brasileiro, a partir do acúmulo dos movimentos sociais e das organizações da Sociedade Civil e de órgãos e agências governamentais (Secretarias de Educação, Universidades, Institutos etc.).

## A ESCOLA MULTISSERIADA OLHADA POR DENTRO: BREVES REFLEXÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA NO PIBID

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena<sup>19</sup>

Jaini Pereira Xavier Souza<sup>20</sup>

Adlândia do Nascimento Dias<sup>21</sup>

**Palavras-chave:** Educação do Campo. PIBID. Classes Multisseriadas.

### INTRODUÇÃO

A docência enquanto prática de construção do conhecimento se relaciona com outras dimensões de produção da vida, está em constante mudança. As transformações decorrentes das alterações culturais, bem como os avanços no mundo da produção, da ciência e tecnologia desafiam os processos de formação de professores dentro das Universidades e em âmbito das redes de ensino, as quais apresentam condições do exercício da docência, bastante díspares.

Os cursos de licenciaturas têm o desafio de, proporcionar um processo formativo que abra o diálogo com estas condições, sem perder de vista a realidade objetiva, concreta onde a docência ocorre. Nesse sentido, as práticas de vivência dos professores em formação, em âmbito das escolas, no contato direto com as demandas que se processam dentro dos sistemas de ensino, assumem grande relevância nos currículos das licenciaturas. No geral, estas vivências têm sido efetivadas, a partir do estágio e mais recentemente através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Criado pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O PIBID propõe a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica. O Programa tem se constituído uma experiência diferenciada do estágio, uma vez que sua atividade principal é a observação participante e direcionada por um programa de estudos e aprofundamentos teóricos focados em um determinado fenômeno da prática docente, que busca não perder de vista o todo das relações educativas na qual a docência se insere. Estar em contato com diversas teorias pedagógicas, podendo confrontá-las na prática escolar é indispensável para que os docentes em formação compreendam a complexidade dos processos educativos e os desafios que perpassam a

---

<sup>19</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia, Doutoranda em Educação pela FAGED/UFBA. Coordenou por dois anos e meio o PIBID-Educação do campo/CAPES/UNEB/Campus VII. ivaniapaula.freitas@gmail.com

<sup>20</sup> Pedagoga, egressa da Universidade do Estado da Bahia. Bolsista por dois anos do PIBID/CAPES/CAMPUS VII. jainixavier@hotmail.com

<sup>21</sup> Pedagoga, egressa da Universidade do Estado da Bahia. Bolsista por dois anos do PIBID/CAPES/CAMPUS VII. adlandiadias@hotmail.com

docência e a educação pública. Este trabalho que apresentamos em forma de relato de experiência, baseia-se na socialização de parte das vivências no interior do subprojeto "Experimentando Possibilidades na Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo Multisseriadas" desenvolvido no curso de Pedagogia da UNEB/Departamento de Educação, Campus VII, nos anos de 2014 a 2016, em doze escolas da rede municipal de Senhor do Bonfim.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem em sua organização curricular a disciplina *Educação do Campo* que possui 60 horas a qual revelou-se insuficiente para que os licenciandos tenham acesso aos elementos teórico-epistemológicos e legais que fundamentam a Educação do Campo. A ementa da disciplina não aparece as distinções que se efetivam nos processos formativos nas escolas do campo, sobretudo, as que se organizam no formato multisseriado que permanecem ignoradas no currículo do curso de pedagogia. No Campus VII, passou-se a discutir a multissérie a partir de uma proposta de estágio curricular desenvolvida nos anos de 2014 a 2016 que efetivou parte da carga horária de estágio nestas escolas. O PIBID ampliou essa experimentação e permitiu que cerca de 30 bolsistas ID e monitores voluntários, pudessem adentrar com maior profundidade nesta realidade para melhor compreendê-la.

O objetivo é apresentar aspectos descobertos ao longo dos dois anos de investigação nas escolas do campo multisseriadas e pontuar algumas das conclusões as quais chegamos. Para isso, tomamos como base para as reflexões aqui expostas, parte do que produzimos em nossas pesquisas acadêmicas como os trabalhos de conclusão de curso das duas ex-bolsistas e as produções, relatos e reflexões realizadas ao longo do Projeto.

### **A multissérie por dentro**

Além de não estar pautada no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia, as multisséries também não são previstas nos planos de formação continuada nas redes de ensino. Constatamos que os professores carecem de ambientes de diálogo sobre essa formatação que diferencia a multisseriação das outras organizações da rede. A maioria cria suas próprias saídas sem muita certeza das suas escolhas devido, sobretudo, a ausência de um acompanhamento pedagógico efetivo e colaborativo. Ainda que sejam designados coordenadores para estas escolas, há fatores que fragilizam este trabalho, dentre eles a ausência de conhecimento teórico-metodológico destes profissionais (todos pedagogos) para colaborar com o formato organizativo da multissérie;



precariedade na infraestrutura disponível na rede de ensino para melhor acompanhamento frequente às escolas; o número de escolas pelos quais os cada coordenador fica responsável de acompanhar, não levando em conta a realidade do campo, onde há uma distância geográfica entre as escolas que impede a presença frequente do coordenador no ambiente escolar.

Estas constatações revelaram que a Educação do Campo ainda tem desafios a superar. O reconhecimento de que era preciso uma modelo educação que tomasse a realidade camponesa como elemento base do processo formativo, considerando “os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais” (CALDART, 2012, p.3), levou ao reconhecimento da Educação do Campo como política pública, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB RESOLUÇÃO Nº1/2002) e mais recentemente, pelo Decreto Presidencial 7.352/2010. Contudo, mesmo reconhecida como política educacional, a Educação do Campo é permeada de desafios.

As questões da política de Educação do Campo nos municípios, tomando como base nossa área de estudo, não são apenas de ordem estrutural. Como lembra Hage (2014, p.1.175) são “múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo”. Dentre as questões mais relevantes que observamos, vimos com muita preocupação a fragmentação da formação das crianças, não apenas pela pouca relação da prática docente com o universo cultural que compõe a realidade vivida por elas, mas também e, especialmente, pela fragilidade do currículo que se efetiva no cotidiano das salas de aula. Como alerta Sacristan (1999, p. 61) “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e a educação”, na medida que ele se estreita, estreita-se também a formação dos alunos.

Nas turmas de 1º ao 3º ano, o foco dos professores é a alfabetização a partir das orientações do PACTO/PNAIC com um foco exclusivo nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, desprezando as demais áreas do conhecimento. Os professores reservam pouco espaço-tempo para ‘apresentar’ os conteúdos de forma mais elaborada às crianças, centrando o trabalho em ‘aplicação de atividades’ que na maioria das situações observadas, se estruturam a partir de duas situações paradoxais: uma aquela que se pauta exclusivamente pelas condições de alfabetização do aluno, sem levar em conta o estágio do processo escolar no qual ele se encontra, oferecendo o mesmo conteúdo para todos. Temos acordo que “o conteúdo empobrecido ou inadequado aos alunos a que se destina terá implicações para os resultados do processo de ensino e aprendizagem” (MARSIGLIA, 2011, p. 30) e enfraquecerá o trabalho pedagógico numa perspectiva de garantir uma formação inicial sólida. A segunda situação é a utilização de atividades que desconsideram

as condições de alfabetização das crianças e centram seu foco no conteúdo, mesmo que as crianças não compreendam o que está sendo requerido na tarefa e a desenvolvam automaticamente.

Vimos que embora a base da organização ainda tome a série como referência (inclusive no nome destas turmas/escolas), muitos professores intuitivamente não organizam o trabalho pedagógico tomando a seriação como determinante. As intervenções são no geral, guiadas por objetivos comuns que se desdobram em ações que de algum modo, dialogam com as condições concretas (reais e potenciais) das crianças, sobretudo, as condições de alfabetização. Ou seja, a série não é o parâmetro mais importante da intervenção didática, o que para nós, é suficiente para apontar que existe a possibilidade de um trabalho pedagógico organizado a partir de parâmetros diferenciados da seriação, que tome como base a coletividade – a diversidade e singularidade dos sujeitos. Vimos que há um elemento importante que as práticas docentes apontam. Os cinco anos do ensino fundamental têm duas importantes etapas que podem indicar uma base para a reorganização do que hoje se denomina a multissérie: os três primeiros anos - como fase/etapa que se volta à aquisição do sistema de escrita alfabética, tendo todos os componentes curriculares voltados a esta finalidade (sem prescindir de suas especificidades). Os dois últimos anos podem ser destinados à perspectiva de ampliação das condições de alfabetização já adquiridas, voltando-se para o desenvolvimento das capacidades interpretativas mais amplas e apreensão de conhecimentos em nível mais elaborado, em todas as áreas do currículo, concretizando o ciclo de alfabetização, que constitua-se base para continuidade do processo escolar. Essa organização pode ocorrer, independentemente de se ter em uma mesma sala de aula, todos os cinco anos de ensino ou apenas parte deles. A definição sobre em qual ponto/parte do processo escolar as crianças se encontram e qual a finalidade de cada parte desse processo, dará ao professor maior clareza e segurança para organizar o trabalho escolar, considerando que a heterogeneidade, não é na nossa análise, um problema e sim uma potencialidade.

## CONCLUSÕES

Entendemos que as percepções e proposições aqui anunciadas carecem de um aprofundamento teórico que possa subsidiar e apontar mais concretamente os fundamentos para a organização do trabalho pedagógico nestas escolas, de modo a superar o cenário de precariedade que muitas delas, indicam em virtude, sobretudo, de terem o modelo seriado clássicas como base organizativa. O PIBID propiciou uma oportunidade investigativa que nos levou a um conhecimento mais aprofundado da multisséries, embora não suficiente para dar as respostas necessárias. É

indispensável uma revisão do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia que pouco reconhece o campo como lócus da docência e a multisseriada como uma organização diferenciada que deve ter suas uma concepção pedagógica própria. Esperamos que as questões aqui trazidas possam gerar um debate mais aprofundado e estimular pesquisas que sejam colaborativas para desdobramento das questões aqui anunciadas.

## REFERÊNCIAS

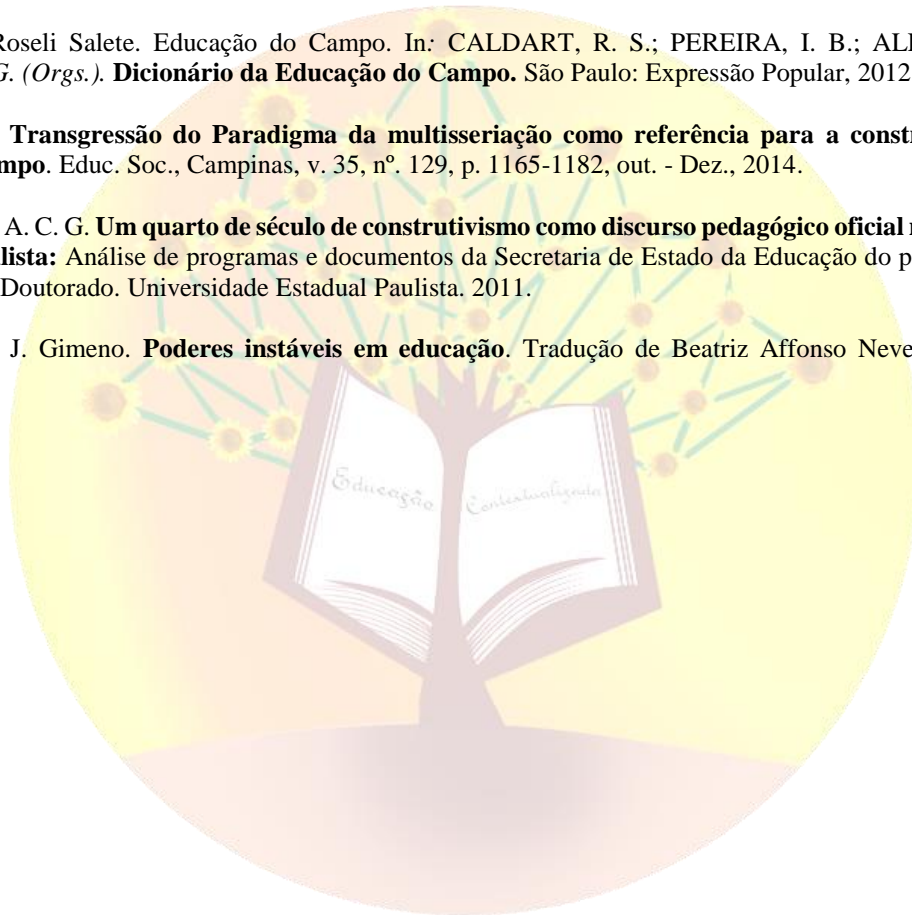
BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008**. Brasília – DF. 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAGE, S. M. **Transgressão do Paradigma da multisseriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out. - Dez., 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação do período de 1983 a 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. 2011.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.



## A IMAGEM DO SEMIÁRIDO NORDESTINO NO LIVRO DE IMAGEM O VÔO DA ASA BRANCA

Adriana Maria Santos de Almeida Campana;  
PPGESA/ UNEB/ DCHIII;  
didacampana@yahoo.com.br.

Flavia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos;  
UNIVASF;  
flavia.pedrosa@univasf.edu.br.

### RESUMO

O presente artigo pretende problematizar a imagem do semiárido nordestino representada no livro de imagem *O vôo da Asa Branca*, de Rogério Soud, entendendo a importância de se trabalhar imagem na sala de aula da Educação Infantil e, principalmente, a criticidade das crianças que são receptoras de imagens desde tão cedo, seja da televisão, dos livros, cinema ou revistas. Abordo as imagens a partir desse recurso pedagógico, o livro de imagem e trago a importância de perceber a construção histórica e política do território semiárido brasileiro e sua relação com as imagens estereotipadas que estão postas na sociedade em geral. Dialogo com Albuquerque Jr (2011) e sua abordagem imagético-discursiva com elementos como: seca, saudade, Deus, tristeza, esperança, morte e analiso as imagens da narrativa visual fundamentada em Joly (2012). Ao final do artigo proponho uma possibilidade didática para utilização deste título com crianças da Educação Infantil de Juazeiro-BA.

**Palavras-chave:** Livro de imagem. Semiárido. Estereótipo.

### INTRODUÇÃO

Compreendendo a importância de se trabalhar imagem na sala de aula da Educação Infantil e, principalmente, a criticidade das crianças que são receptoras de imagens desde tão cedo, seja da televisão, dos livros, cinema ou revistas, problematizo a imagem do semiárido nordestino no livro de imagem *O vôo da Asa Branca*, de Rogério Soud. É na perspectiva de quebrar com o paradigma naturalista, ou seja, daquele que pressupõe a construção de significado por meio de uma leitura única e predisposta da imagem que venho problematizar a reprodução de significados e valores, refletindo sobre a importância de pensar a imagem do semiárido que é trazida, desde o século XIX, no Jornalismo, depois na Literatura e que desagua nos livros didáticos, cinema ou programas televisivos.

Dessa maneira, este ensaio se divide em três partes: a abordagem teórica, a análise da narrativa imagética com elementos do semiárido nordestino e a proposição de utilização desse livro de imagem em sala de aula. Na primeira parte, descrevo a importância do livro de imagem na Educação Infantil e abordo a construção imagético-discursiva do semiárido, dialogando com Albuquerque Junior (2011). Na segunda parte, analiso as imagens partindo dos significantes icônicos (elementos) e dos significantes plásticos (cores) para uma significação global. Tal análise



está fundamentada em Joly (2012, p. 50), que referenda Roland Barthes em uma metodologia própria de análise. Nas considerações finais proponho uma sequência didática para que as crianças reflitam sobre o semiárido, não como narrativa imagética única, apenas com elementos estereotipados que pouco se relaciona ao lugar que eles conhecem, mas com suas características e belezas, para que as crianças tenham orgulho de pertencer a esse contexto.

Na análise descreverei as imagens com seus significantes, ampliando a descrição com os elementos imagético-discursivos como: seca, saudade, Deus, fogo, tristeza, morte e esperança, pontuados por Albuquerque Jr. (2011), entre outros.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A cultura imagética é visível nos diversos meios de comunicação em nossa sociedade e como na leitura verbal, a visual também possui suas particularidades. As imagens são lidas e interpretadas pelos indivíduos, porém há nos intervalos entre ler e produzir significados um processo de manipulação da leitura visual, principalmente pela mídia. Dessa maneira, posso inferir que:

Uma iniciação mínima à análise da imagem deveria precisamente ajudar-nos a escapar dessa impressão de passividade e até intoxicação e permitir-nos perceber tudo o que essa leitura “natural” da imagem ativa em nós, em termos de convenções, de história e de cultura mais ou menos interiorizadas. (JOLY, 2012, p. 10).

Neste sentido, entendo o livro de imagem tal qual Camargo (1995, p.70 apud Splenger, 2013, p.275-276) define, ou seja, é um livro sem texto em que as “imagens é que contam a história”. Por essa razão, ele representa uma das possibilidades de entender o mundo, refletindo sobre a sociedade desde a infância na Educação do Olhar (DUTRA, 2009).

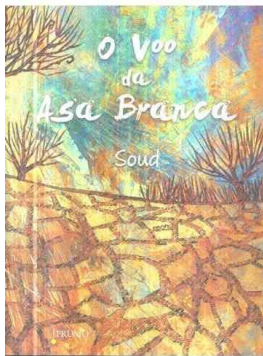
Assim, compreendo que o livro de imagem deve fazer parte dos saberes das crianças, desde as escolas de Educação Infantil, trazendo a leitura visual em que imagens enunciam significados tal como as palavras, prevendo a necessidade de um professor que atue como mediador no estímulo da compreensão e da relação das imagens com o contexto.

Por conseguinte, trago como exemplo para o trabalho articulado do professor mediador da leitura visual, o livro de imagem *voo da Asa Branca*, de Rogerio Soud, o qual representa o Nordeste e os elementos da música de Luiz Gonzaga, advindos da Literatura. Percebendo que as imagens baseiam-se na letra da música *Asa Branca*, composta com Humberto Teixeira em 1950, é visível a indicação a uma perspectiva e evocação do Nordeste com um contexto cultural e identitário

próprios ao mesmo tempo que traz a alusão às imagens já estereotipadas do “discurso da seca”. Com isso, pode-se dizer que:

A música de Gonzaga vai ser pensada como representante desta identidade regional que já havia se firmado anteriormente por meio da produção freiriana e do romance de trinta. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, P. 175).

O “discurso da seca” e suas imagens estereotipadas atravessa a história do Nordeste, visto nos relatos, livros e propagandas como uma região seca, morta e empobrecida. Essa visão tem início com a política de nacionalização do Brasil, onde os regionalismos eram pensados como entraves desse processo que possuía intencionalidade de raça e cultura para a identidade nacional. Nessa divisão do país, havia o entendimento de que os imigrantes europeus, brancos estavam localizados no Sul do país em um território privilegiado e os nordestinos localizados como um povo à parte do território, que não se enquadrava nem nas imagens nem em grande parte das políticas governamentais de desenvolvimento em um discurso de *apartheid* nacional.



**Figura 1:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. Capa



**Figura 2:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. p. 4-5

As distâncias entre Nordeste e Sul vão até os dias atuais em discursos que apresentam visões estereotipadas e equivocadas além das imagens, as quais por sua vez identificam regiões que suscitam curiosidades distintas dos jornalistas. Indico que muitas vezes havia a necessidade por conhecer características consideradas exóticas, estranhas e até esdrúxulas de indivíduos do Nordeste, tracejando na construção de significados das imagens, um excesso de aspectos

excludentes com um viés colonizador quando em comparação com o Sul, de um povo com características mais próximas dos colonizadores europeus.

Seguindo o percurso de reflexão sobre as imagens que são difundidas sobre o Nordeste e o povo nordestino, ressalto que o livro de imagem *O voo da Asa Branca* dispõe noções do Nordeste (vide figs. 1 e 2) que suscitam um trabalho aprofundado, especialmente quando se repensa a leitura visual diante de uma problematização crítico/reflexiva e contextualizadora nas salas de aula da Educação Infantil.

Nas figs. 1 e 2, pode-se destacar a noção de um “discurso da seca” desde a capa do livro, trazendo também uma realidade de miséria, sacrifícios, tristeza, distanciando o indivíduo (fig. 2) de um contexto em que ele possa realizar um trabalho produtivo com a terra em que nasceu e viver plenamente.

Por isso, é conveniente citar que Rogério Soud, o ilustrador de *Asa Branca*, nasceu no Rio de Janeiro e atualmente vive em São Paulo, atravessando territórios ao Sul. Penso na relevância de saber o lugar de fala do ilustrador, o território físico no qual reside influenciando outros territórios de construção de sua identidade e das visualidades que cria.

Analisando o livro como um todo e em suas partes, percebe-se que na capa há algumas pistas de construção do olhar, como o elemento chão rachado (**seca**) e a vegetação representada por galhos secos (**seca**). O personagem principal do livro é a seca, o secundário é o indivíduo (Fig. 2), um homem de feições envelhecidas, com expressão de **tristeza**, olhando o **chão rachado**, a vegetação retorcida, com **espinhos**.

A coloração (Fig. 2) possui tons de vermelho, indicando urgência, calamidade, **fome**, como se fogo pegasse no lugar. Os tons de azul à direita da ilustração indicam um prenúncio de noite e diametralmente oposto aos símbolos que o azul remete revela a ausência da água, elemento essencial à vida. Na composição, o azul por estar atrás do homem traduz também tristeza, melancolia de dias que não voltam mais.

O homem olha com desgosto e saudade para uma cerca na qual um pássaro está em repouso, ambos brancos, invisíveis, meras lembranças do passado farto em que a água e a natureza abundavam.



**Figura 3:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. p. 6-7



Na fig. 3, denota-se a presença de uma centralidade de foco: **a cruz e o homem** como os elementos de destaque na ilustração. A representação do homem nordestino, de braços abertos e cruz relacionando a Jesus na cruz é bastante significativa e mostra além da alusão religiosa do discurso imagético, a propensão a um discurso de sofrimento, como se o homem carregasse uma cruz e nela estivesse conectado intrinsecamente tal como uma sombra, não podendo fugir da situação em que se encontra. O abrir de braços rege a ilustração como uma súplica, olhar para o alto, pedindo socorro. Interessante observar que o homem tem várias cores em sua composição, ora para revelar e distinguir do restante da paisagem.



**Figura 4:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. p. 14-15

Na figura 4 além do chão rachado representando a seca e dos pés, simbolizando o homem do campo, em seu chão, observamos a imagem da **morte**, na carcaça da cabeça do animal. Em uma mesma cena, homem e morte se encontram. A coloração vermelha alaranjada da imagem se repete, representando mais uma vez o **fogo**, relacionado ao clima quente do semiárido.



**Figura 5:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. p. 20-21

A figura 5 relata a partida e o adeus à mulher amada com o filho ou filha no ventre. Os pés que não estão mais fincados ao seu chão, sua terra, sua gente, agora vão à procura, como um pássaro, em busca de um melhor lugar. No rosto a tristeza revelada também pela lágrima. A trouxa pequena é a única posse que irá levar com ele, deixando tudo para trás, inclusive seu coração que aparece no centro da imagem. Os tons de vermelho e amarelo realçam o sentimento de adeus em um chão que permanece rachado por uma infinidade de tempo, o que o faz ir embora, em desalento.





**Figura 6:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. p. 22-23

O amor e a saudade estão presentes na mulher (fig.6) que chora, em meio a um território devastado pela seca. O beijo no coração entregue ao passado que não sabe se pode ter esperança de volta. Apesar da seca ainda estar expressa no chão rachado e na vegetação hostil, a coloração em primeiro plano é branca, gelo, de um coração que esfriou pela tristeza.



**Figura 7:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. p. 26-27

O mesmo sentimento de quem ficou (fig 6) é o sentimento de quem deixou sua terra e seu amor (fig 7). A saudade, a tristeza e a esperança fazem parte dessa imagem que corresponde com a imagem da fig.6. O cenário, apesar da distância é representado igualmente, com a mesma coloração branca no primeiro plano e os galhos secos ao fundo.



**Figura 8:** SOUD, Rogério. *O voo da Asa Branca*. p. 24-25

O homem (fig.8) com uniforme, representação de um trabalho formal, mais precisamente a construção civil, com botas ao invés de sandálias, ferramenta no lugar da trouxa, mas com semblante de tristeza, pensando em outro lugar, aquele que foi deixado, aquelas pessoas que foram

deixadas. A saudade e a dor de quem deixou são muito evidentes. A coloração predominante é o verde, como representação de um lugar que possui vegetação que não está seca, em oposição às imagens anteriores do seu lugar de origem.

Seguindo as leituras enunciadas, pode-se interpretar que a fuga da seca e do sertão para a cidade, um lugar considerado melhor, de oportunidades. O distanciamento do local onde se nasceu é também um distanciamento de Nordeste a Sul ou de sertão a capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES

Diante das análises expostas acerca das ilustrações do livro de imagem *O voo da Asa Branca* (2012), podem ser indicados além de um “discurso da seca”, temas recorrentes a uma visão colonizadora do semiárido em que os indivíduos se restringem a um ambiente de sofrimento e por ele são regidos, não havendo possibilidade de resiliência, luta e transformação do contexto.

A ênfase a um Nordeste em que homem e mulher são simbolizados desde um resquício de fartura, a saudade de um tempo que não retorna e a uma cultura de um território abandonado pelo poder público, num tipo de *apartheid*, dão lugar no livro de imagem citado, a abordagens nas salas de aula da Educação Infantil que privilegiam a visão estereotipada.

É apenas por meio de uma leitura visual ampla, em que a Educação do Olhar (Dutra, 2009) pode trazer uma perspectiva de pertencimento, de contextualização criativa, crítica e histórica do povo do Nordeste e por consequência do semiárido nordestino.

Algumas perguntas aparecem como base para se indicar as leituras de imagem possíveis diante das análises e das considerações do livro suscitado: quem produziu tais imagens, com que intenção, qual o contexto e por que esse contexto? Albuquerque Jr (2011) relata que tais discursos são externos, mas também relata que os próprios nordestinos produziram imagens identitárias como proteção ao nacionalismo eminente, para chamar atenção para um lugar tão esquecido pelo resto da nação. Apesar dessa representação regional ter sido intencional, os discursos e as imagens tomaram rumos, os quais os próprios nordestinos não perceberam em um primeiro momento, mas que ajudaram a reafirmar certos estereótipos.

Portanto, compreendo a necessidade de uma maior atenção sobre as imagens nas salas de aula da Educação Infantil, especialmente em Juazeiro, no contexto do semiárido. Com isso, espera-se que as crianças não recebam passivamente imagens generalizadas e colonizantes, mas que atravessem nas escolas a construção do olhar em uma discussão crítica e contextualizada. Até mesmo porque não existe um único semiárido e a convivência com os diferentes espaços do perceber atende a

uma reinvenção ou releitura do Nordeste, re(a)vendo os *apartheids* sociais, culturais e históricos implantados desde as imagens que o determinam.

Proponho, partindo de minha experiência como professora na sala de aula da Educação Infantil e embasada nos estudos sobre cultura visual na infância, um trabalho com o livro de imagem *O Voo da Asa Branca*, de Rogério Soud, analisado anteriormente nesse trabalho. Percebo a necessidade das crianças do semiárido visualizarem seu contexto com suas próprias lentes e não com lentes emprestadas de outros sujeitos de contextos distintos.

Antes da leitura em si penso na importância de uma roda de conversa com as crianças, para que estas possam expressar suas percepções sobre Juazeiro e sobre o semiárido, relatando elementos que estão presentes em suas vidas e em seus caminhos. O professor induziria o pensamento a algum lugar específico: a roça de algum parente, como chegar a esse lugar, como é o caminho para esse lugar, o que pode ser encontrado no percurso, animais que são percebidos, plantas que crescem nos arredores, os nomes das plantas, a coloração das plantas, se possuem flores, se alguém já viu a flor daquelas plantas alguma vez, o que mais gosta de fazer nesse lugar...

Nessa perspectiva as crianças concebem suas próprias imagens a respeito do semiárido, mesmo que algumas não saibam ser este o semiárido, e a conversa com outras crianças trará memórias que estão guardadas sobre lugares, pessoas, cheiros e gostos.

Depois da conversa em roda, para que todos participem, olhando uns para os outros, a professora ou professor pode pedir que os alunos desenhem o lugar que eles lembraram na conversa anterior, sem esquecer das cores, dos objetos, das pessoas, dos animais. Seus próprios desenhos e dos colegas servirão para uma melhor memória reflexiva no momento da leitura, que será contada pelas próprias crianças.

Os desenhos serão colocados em um lugar específico da sala, de preferência na parede, onde seja bastante visualizado. A professora ou professor pode colocar uma faixa acima escrita: O NOSSO SEMIÁRIDO, por exemplo.

No momento da leitura seria ideal que a pessoa que estivesse segurando o livro sentasse em um lugar um pouco acima das crianças, para facilitar a visualização. Em roda não é indicado, pois as crianças que ficam ao lado do livro possuem dificuldade de percepção da página.

A professora ou professor irá passando as páginas e as crianças vão contando as imagens em formato de história. À medida que as páginas mudam o contador vai perguntando: “E agora? O que aconteceu? Aonde ele estava? Estava quente? Ele estava triste? Feliz? Por que? Quem é essa moça? Por que ela está triste? E assim eles irão narrando o cenário ilustrado pelo livro de imagem e ao final tem-se a narrativa completa.

A obra é baseada na canção Asa Branca de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira e seria interessante ouvi-la após a história para que as crianças percebam a relação do livro e das imagens com uma música conhecida internacionalmente.

Depois da leitura do livro e da escuta da música, proponho uma conversa sobre as imagens do livro de imagem e problematização de seus elementos, cores e o porquê daquelas imagens quando nos referimos ao semiárido. Podemos comparar as imagens dos livros com as imagens que as crianças desenharam para que elas reflitam sobre o semiárido. Podemos pensar se o ilustrador foi fiel à música de Luís Gonzaga e se a música traz o semiárido que eles conhecem. E quem sabe quem foi Luís Gonzaga?

Não defini idade para essa proposta didática, pois podemos trabalhar o livro de imagem com todas as idades, apenas adequando a linguagem à nossa sala de aula.

As possibilidades para se trabalhar o livro de imagem são muitas sendo esta apenas uma proposta para um livro tão específico que trata do semiárido. Cada professora e professor terá a sensibilidade e o conhecimento de seus alunos para fazê-los refletir sobre imposições externas. Assim, o entendimento da professora e do professor quanto à importância de trazer tais problematizações para a sala de aula é fundamental, para que realmente ocorram processos de ensino-aprendizagem contextualizados e significativos. Nessa perspectiva penso na reconfiguração da função tradicional de reprodutor de conhecimentos dos professores e atento para os questionamentos dos relatos hegemônicos visíveis nas imagens postas na sociedade e nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 2012.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2009.

SOUD, Rogério. **O voo da asa branca**. São Paulo. Prumo, 2012.

SPLINGER, Laura Pozzobon. Livro imagem: quando a ilustração se faz dona da palavra *In Tecendo Literatura: entre vozes e olhares*. São Paulo, 2013.



## AS NARRATIVAS QUE EMERGEM DA CULTURA ESCOLAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO EM JUAZEIRO/BA

Ana Paula Rocha dos Santos;  
IFBA;  
ana.santos@ifba.edu.br.

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa sobre a cultura escolar no Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Juazeiro a partir de um recorte da dissertação intitulada “A constituição dos currículos dos cursos técnicos em Comércio e Segurança do Trabalho no Núcleo Avançado do IFBA em Juazeiro (2010-2015)”, desenvolvida no Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entre 2015 e 2017. Os pressupostos dessa investigação estão pautados nos estudos do campo da cultura escolar, que tem como escopo investigar uma cultura que se desenvolve no interior de cada escola com os sujeitos implicados neste processo. Essa investigação justifica-se pelo fato de analisar a cultura escolar de uma instituição de ensino técnico em sua fase de implantação no município de Juazeiro/BA, além de apresentar como objetivos: compreender como a cultura escolar apresenta-se na visão de autores como Chervel (1990), Julia (2001), Faria Filho (2002) e Faria Filho et al (2004); observar como a cultura escolar é expressa nos documentos institucionais do IFBA; compreender como essa cultura é anunciada pelos sujeitos. O percurso metodológico orientou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como instrumento as entrevistas com estudantes, professores/as e equipe gestora. Os resultados revelam fragilidade na participação estudantil nos espaços deliberatórios da instituição, contradizendo com uma perspectiva emancipatória da cultura escolar e do currículo, o que precisa ser fomentado pelos sujeitos implicados de modo a permitir que a educação produza pluralidade de vozes.

**Palavras-chave:** Cultura escolar. Organização Didática. Participação estudantil.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temas como a cultura escolar têm ganhado cada vez mais espaço no campo dos estudos educacionais, voltando o olhar para essa forma de cultura que se delineia no interior das instituições escolares. Essa constatação denota o interesse por esse caminho investigativo que pode desvelar as estruturas internas, bem com as relações que se estabelecem na constituição das escolas. Ademais, as pesquisas em educação precisam se voltar cada vez mais para as demandas que emergem do ensino e da aprendizagem, do envolvimento da/com a comunidade escolar, visando assegurar que o processo educativo ampare-se nas diversidades de sujeitos que fazem da escola uma instituição plural por excelência.

Seguindo nessa direção, este estudo justificou-se pelo fato de investigar a cultura escolar na fase de implantação do Instituto Federal da Bahia em Juazeiro e teve como objetivos: compreender como a cultura escolar apresenta-se na visão de autores de referência deste campo educacional; identificar como essa cultura delineia-se nos documentos institucionais, a exemplo da Organização didática, dos Projetos de curso e das Atas; analisar os relatos dos sujeitos implicados nesse processo de constituição da instituição de ensino técnico. Nesse sentido, as seções posteriores

apresentarão esses objetivos a partir das investigações realizadas ao longo dos dois anos de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiárido (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como recorte do capítulo da dissertação que versa sobre o tema.

Dito isto, e assumindo uma postura investigativa sobre a cultura escolar, buscamos abordar o tema com base nos referenciais que fundamentam a pesquisa, cotejando-os com os documentos institucionais coletados na unidade escolar e os relatos dos sujeitos implicados na constituição do Instituto Federal da Bahia (IFBA) nos seus primeiros anos de fundação na cidade de Juazeiro/BA de modo a compreender como essa cultura foi instituída por esses sujeitos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O estudo da Cultura Escolar como objeto histórico emerge do interesse de investigar a instituição escolar, suas normas e práticas à luz das pesquisas em história da educação. Esse estudo ganhou força a partir de 1970 quando o pesquisador André Chervel debruçou-se sobre a investigação da história das disciplinas escolares na França e logo o seu trabalho teve repercussão internacional e serviu como parâmetro para pesquisas posteriores. Os pesquisadores brasileiros, exemplo de Faria Filho et al (2004) afirmam que as práticas cotidianas sobre o funcionamento interno da escola constituem-se uma problemática da cultura escolar, o que conduz muitos pesquisadores a legitimar a relevância desse tema.

O estudo histórico da cultura escolar recebida pelos alunos constitui, na história das disciplinas escolares, o terceiro elemento do tríptico. É somente então que se pode dar uma resposta à interrogação de partida: o ensino "funcionou"? As finalidades foram preenchidas? As práticas pedagógicas se mostraram eficazes? Raros são os historiadores do ensino que têm levantado o problema. (CHERVEL, 1990, p. 212).

Enquanto Chervel (1990) põe a cultura escolar no âmbito das estruturas internas da escola, fomentadas especialmente pelo advento das pesquisas da história das disciplinas escolares, e, portanto, algo mais intrínseco ao contexto escolar, apresentando uma influência particular da própria escola para o âmbito da sociedade global, Julia (2001), outro pesquisador francês, coloca em evidência pressupostos que fazem com que essa dinâmica apresente objetivos específicos, baseados especialmente em finalidades exteriores à escola, como é o caso das finalidades sociopolíticas. Não negando, contudo, que a escola é produtora de uma cultura própria.

Com o intuito de cotejar as visões sobre a cultura escolar é que propomos apresentar também o viés de pesquisa de Julia (2001), que descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem certos comportamentos no contexto escolar, afirmando o seguinte:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

A cultura escolar constitui-se, portanto, um cabedal que revela as relações pacíficas ou conflituosas que essa cultura escolar mantém com cada período da história. Vale salientar que a cultura escolar não se opõe a outras formas de cultura, no sentido antropológico do termo; antes traz um conceito que nasce na/da própria escola em suas práticas construídas cotidianamente pelos sujeitos escolares.

No posicionamento de Julia (2001), a cultura escolar está arraigada nas práticas de ensino e nas condutas que podem se perpetuar nos espaços das instituições escolares e adverte que “[...] os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19). Essa advertência do pesquisador remete à questão da análise das fontes históricas, pois são essas, constituídas no âmago da escola, que podem desvelar respostas para as indagações sobre a cultura escolar.

A partir de quais elementos e como podemos examinar a cultura escolar de maneira rigorosa? Convém, pelo contrário, a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais freqüentemente normativas, que lemos. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. (JULIA, 2001, p. 15).

A descrição da cultura escolar, postulada por Julia (2001), a partir de uma análise das fontes, recorre às diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, que podem transitar pelo levantamento documental, permeado pelas narrativas de alunos/as e professores/as, como forma de constituir elementos para a compreensão da cultura escolar e da constituição do currículo que se tece em cada instituição. O autor propõe, assim, a aproximação entre cultura escolar e a análise das fontes históricas de cada contexto escolar.

No que concerne ao contexto brasileiro, Faria Filho (2002), ao analisar a escolarização, culturas e práticas escolares, suscita uma discussão acerca dos sujeitos escolares implicados no processo de formação da cultura escolar como uma cultura específica da escola, fazendo-nos refletir sobre uma perspectiva relevante dentro do contexto escolar:

Voltar nosso olhar para os *sujeitos escolares* nos permite surpreendê-los em seu fazer cotidiano, ora definindo e pondo em funcionamento certas estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora como praticantes, agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras táticas de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas. Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar quer enfatizar a idéia de que os sujeitos escolares, alunos e professores, sobretudo, não apenas põe em funcionamento uma instituição ou uma cultura definida sem sua presença, mas, pelo contrário, que professores e alunos participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais. (FARIA FILHO, 2002, p. 18).

Para o pesquisador, a cultura escolar configura-se uma construção ativa elaborada pelos sujeitos envolvidos na cultura escolar que, analisada em uma perspectiva histórica, pode revelar fenômenos próprios e constituídos por esses sujeitos. Dito de outra maneira, a cultura escolar não nega outras culturas externas à escolar, mas valida sua própria cultura como fruto das relações entre os sujeitos escolares que cotidianamente constituem-na, seja na sala de aula ou nas relações institucionais entre os pares. Desse modo, entendemos que o levantamento das fontes históricas da constituição dos currículos dos cursos técnicos em Comércio e em Segurança do Trabalho não deve ser deixado de lado, pois a recente história dessa instituição escolar pode revelar como as relações estão sendo tecidas em suas práticas.

Além disso, amparando-nos na advertência de Julia (2001) em que uma das formas de compreender a cultura escolar está no levantamento das fontes é que aqui também assumimos esse caráter investigativo para analisar a cultura escolar no Núcleo Avançado do IFBA em Juazeiro; uniformemente acolhemos a perspectiva aponta por Faria Filho (2002) sobre a construção da cultura escolar que envolve os sujeitos implicados na constituição do Núcleo Avançado, sendo todas essas questões perpassadas pelos estudos históricos propostos por Chervel (1990), precursor dos estudos históricos sobre o tema em pauta.

## **METODOLOGIA**

Anunciamos que o estudo em tela ampara-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório, buscando estabelecer proposições para a cultura escolar da instituição de recente implantação. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida no Núcleo Avançado do Instituto



Federal da Bahia em Juazeiro, dentro do recorte temporal de 2010 a 2015, e buscou constituir fontes documentais (SARMENTO, 2011) por meio de documentos institucionais e referências bibliográficas sobre a Cultura escolar, como também relatos dos sujeitos implicados por meio de entrevistas (MINAYO, 2015; SZYMANSKI, 2004), a saber: estudantes e professores/as dos cursos técnicos em Comércio e Segurança do Trabalho e equipe gestora, perfazendo 29 entrevistas para subsidiar a investigação. Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, foram atribuídos códigos, como: Estudante de Comércio (E.C.), Estudante de Segurança do Trabalho (E.S.), Professores (P.) e Equipe Gestora (E.G.) com uma identificação numérica para cada entrevistado. Esse trabalho de campo permitiu a coleta e a análise dos dados da pesquisa em educação e, posteriormente, subsidiaram os resultados sucessivamente evidenciados.

## RESULTADOS

No que concerne ao estudo da cultura escolar no Núcleo Avançado do IFBA em Juazeiro, partimos do levantamento documental dos cursos e a constituição das atas de reuniões localizadas nos arquivos da instituição, assim especificadas: 3 atas de conselho de classe, 1 ata de entrega de diplomas, e 1 ata de reunião com os representantes de classe, coletadas no período de 2012 a 2014, para constituir a análise por meio das fontes de pesquisa. Ademais, entendemos que as análises das atas reverberam em conhecimentos documentados para compreender também o currículo dos cursos técnicos, constituídos na construção desses sujeitos escolares e também nossos sujeitos da pesquisa: estudantes, professores/as e equipe gestora.

As reuniões de conselho de classe estão respaldadas institucionalmente em documentos como Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, o qual, dentre outras determinações, versa sobre as diretrizes para avaliação de aprendizagem no IFBA com o propósito de verificação do processo de ensino.

Garantir que os conselhos de classe “diagnósticos” e “final”, com a participação de representação discente das turmas, sejam fórum permanente de análise, discussão e decisão para o acompanhamento dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, tomando como referência os objetivos institucionais de formação e que deles derivem ações concretas, individuais e coletivas, no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (IFBA, 2013c, p. 59).

Ora, pensar o conselho de classe como dois momentos necessários à avaliação da aprendizagem dos alunos, implica, primeiramente, compreender quais são essas características, no caso,

diagnósticos e final. Esse entendimento está amparado na Organização Didática<sup>22</sup> dos cursos Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) em vigor na instituição:

Art. 70 Os Conselhos de Classe, para a realização dos seus objetivos, serão desenvolvidos em duas modalidades, a saber:

I - Conselhos de Classe Diagnóstico e Prognóstico – para diagnosticar e prognosticar o processo pedagógico em desenvolvimento;

II - Conselhos de Classe Final – para avaliar, respectivamente, em dois momentos sucessivos, o processo pedagógico desenvolvido e o desempenho do estudante ao final do processo. (IFBA, 2008, p. 23).

A partir da constatação de que o conselho de classe deve ocorrer em duas modalidades é que compreendemos que as atas em que são documentados esses conselhos correspondem ao conselho final e a conselho diagnóstico em que se avalia o processo pedagógico. Nesses documentos também não observamos o registro da presença de estudantes na condição de representante de turma, conforme podemos perceber através da composição prescrita na Organização Didática:

Art. 69. Os Conselhos de Classe, presididos pelo(a) Coordenador(a) do Curso, terão a seguinte composição:

I - coordenador(a) do Curso;

II - todos os docentes da turma;

III - um representante da área técnico-pedagógica;

IV - dois representantes de turma. (IFBA, 2008, p. 23).

Nas atas, a ausência, não expressamente justificada, leva-nos a refletir qual a relação de pertencimento que os estudantes têm com essas reuniões. Embora o objetivo desta pesquisa não seja estritamente o estudo dos conselhos de classe, acreditamos na pertinência de pontuar a falta de representação desses sujeitos, já que entendemos essas reuniões como espaços de práticas de uma cultura escolar que se configura na constituição dos currículos dos cursos, visto que o diagnóstico e a avaliação do processo educativo estão respaldados no ensino.

O fato é que a ausência desses sujeitos durante esses encontros fragiliza o processo avaliativo do conselho de classe, pois concordamos que esse seja um espaço de diagnóstico e de avaliação das condições de ensino-aprendizagem, tendo nas disciplinas escolares a possibilidade de saber se as finalidades do ensino são alcançadas (CHERVEL, 1990). Além disso, é importante que todo o processo de verificação do rendimento escolar propicie, conforme declara o Art. 24 da LDB “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

<sup>22</sup> A Organização Didática configura-se como um documento institucional que orienta as atividades pedagógicas do IFBA, desde oferta de vagas, matrícula, conselho de classe, dentre outras.

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Dito isso, ressaltamos que a ata do conselho de classe mais antiga refere-se à data de 17/12/2013 e corresponde a um conselho de classe final dos cursos técnicos em Comércio e em Segurança do Trabalho. A reunião contou com a presença dos docentes e da equipe pedagógica. Conforme já expresso anteriormente, não houve a participação de estudantes de ambos os cursos, de maneira que pudessem registrar os seus argumentos, em conformidade com a Organização Didática (IFBA, 2008).

Nesse relato em estudo fica evidente que os estudantes avaliados pelo conselho apresentam defasagem quantitativa no que diz respeito às notas alcançadas nas respectivas disciplinas. Quando ocorre esse fato, cabe ao conselho de classe emitir uma exposição de motivos, baseada nos argumentos apresentados por cada professor/a da disciplina que pode ser referendado ou não pelo coletivo presente no conselho. Conforme, relatamos, são elencados primeiramente os aspectos quantitativos e depois os aspectos qualitativos que não podem ser mensurados pelas notas.

Neste caso, os professores utilizaram expressões como “dificuldade de compreensão”, “falta de empenho”, “comprometimento”, “baixa autoestima” para descrever o posicionamento sobre a situação de cada aluno e esses aspectos comportamentais respaldam as deliberações. Tanto os aspectos quantitativos, quanto qualitativos são expressos pelo/a professor/a que ministra as disciplinas descritas, contudo, nesse documento, observamos que os relatos dos/as conselheiros/as visam a referendar o posicionamento exposto sem registrar os argumentos dos outros membros, o que poderia trazer mais elementos para a análise dos documentos.

Observamos que a ata da reunião do dia 17/03/2014 abordou sobre as solicitações dos estudantes para demandas de trancamento do curso, exercício domiciliar das atividades escolares, bem como aproveitamento de estudos, previstos na Organização Didática institucional. Nesse caso, as solicitações das estudantes versam sobre solicitações de afastamento temporário da unidade escolar, o que se configura como um direito do estudante previsto na Organização Didática para permitir a todos/as estudantes a permanência e continuidade dos estudos, desde que aprovado pelo Conselho.

De forma análoga à ata da reunião anterior, a reunião do conselho de classe 07/08/2014 também apresenta critérios quantitativos e qualitativos que fundamentam o seu desenvolvimento e deliberação por parte dos conselheiros. Ressaltamos que embora necessite da presença de representantes estudantis nas reuniões dos conselhos de classe, há momentos em que os/as estudantes não podem permanecer devido ao tratamento de assuntos sigilosos, como forma de preservar a sua privacidade e exposição do seu problema diante dos pares. Por isso a Organização

Didática adverte em seu Art. 73. § 1º “A representação discente somente participará do 1º momento dos Conselhos de Classe final” (IFBA, 2008, p. 24), pois no período sucessivo apenas os/as docentes, o/a coordenador/a do curso e um/a representante da área técnico-pedagógica poderão permanecer no conselho de classe.

Na ata da reunião de entrega de diplomas e informativos, em 07/08/2014, ocorrida no turno vespertino encontramos uma pauta além da entrega dos diplomas pelo diretor geral do *campus* Paulo Afonso, e pela coordenadora do Núcleo Avançado de Juazeiro. Nesta está explicitado que foram levantadas pelos docentes a implantação de cursos de graduação e a questão da assistência estudantil promovida pelas bolsas do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE). Nesse momento, os professores tiveram a possibilidade de expor as necessidades pungentes, observadas nas práticas cotidianas no Núcleo.

Essa constatação de necessidade de assistência estudantil é reiterada pela equipe gestora e pelos próprios estudantes do Núcleo que consideram os aspectos socioeconômicos como entraves para a permanência nos cursos técnicos, “[...] eu diria que os aspectos mais fortes que provocam evasão é essa concorrência com o mundo do trabalho, a necessidade de trabalho e as questões socioeconômicas, as dificuldades financeiras” (E.G.6, 2016). No relato de um dos membros da equipe gestora evidenciamos que a questão socioeconômica coloca-se como um fator preponderante na permanência ou no abandono dos cursos. Segundo entende, muitas vezes esses/as alunos/as se veem inclinados a deixar o curso para atender às demandas do trabalho, o que às vezes impede que possam conciliar as atividades laborativas e os estudos, como ratificam os/as estudantes dos cursos:

Primeira dificuldade é a questão financeira, a questão de adaptação do trabalho. Sempre que a gente escolhe estudar pra ter uma formação melhor pra ter um conhecimento melhor, a gente também encontra um obstáculo que é a adaptação do trabalho e estudo[...]. (E.S. 7, 2016).

As dificuldades foram, eu acho assim, era a questão de trabalho porque a maioria do pessoal trabalhava, tinha muitos que saíam já do horário de entrar em sala de aula, o horário às vezes se batia, então tinha vezes que eu ou algum colega sempre deixava de entrar na primeira aula porque chegou um pouco atrasado e tinham regras e você não podia entrar depois do horário”. (E.C. 5, 2016).

Algumas razões apontadas pelos/as próprios/as estudantes para a desistência estão vinculadas às questões socioeconômicas que fazem compreender as necessidades reais dos estudantes para permanecer nos cursos. O fato de os cursos técnicos subsequentes terem um corpo discente jovem e adulto implica que muitos/as já se inseriram no mundo do trabalho e apontam como dificuldade a conciliação trabalho e curso. Esses depoimentos revelam a necessidade de promover um acompanhamento para compreender as razões que motivam a desistência desses estudantes que



buscam também nos cursos técnicos uma forma de qualificação profissional para se inserir, ou mesmo manter-se no trabalho.

Outra reunião que merece nossa consideração diz respeito à reunião com os representantes de classe do curso técnico de Segurança do Trabalho, realizada no dia 15/05/2012 e convocada devido a um documento elaborado pelos estudantes dos módulos II e III, correspondente ao segundo e terceiro períodos do curso técnico em Segurança do Trabalho, respectivamente, solicitando esclarecimentos acerca do comportamento de um professor durante as aulas no Núcleo Avançado. Nessa ata, consta o registro da presença dos representantes da turma e da coordenadora e de duas outras professoras, contudo, pela descrição do documento, o referido professor não se fez presente. Embora não conste na ata, “a coordenação procurou o professor para tratar do assunto, sendo, posteriormente, afastado de sua regência de classe por meio do encerramento de contrato.” (E.G.1, 2016). Essa postura relatada no documento parece se tratar de um caso específico, pois diante do que revelam as narrativas dos estudantes, existe uma forma dialógica entre docentes e discentes, de modo a se construir relacionamentos salutareis durante as aulas das disciplinas. Ressaltamos ainda que, do ponto de vista dos estudos da cultura escolar, esse foi o único documento do período do Núcleo em que observamos o registro de uma participação estudantil mais efetiva, o que tem impacto nos currículos desses cursos técnicos que tomaram forma sem uma atuação discente participativa, conforme aponta um dos docentes:

Esses alunos são oriundos de um contexto educacional em que a autonomia é pouco desenvolvida neles. Então ainda existe uma relação de: “Ah... Não vou intervir, o professor é a referência, é o que sabe mais, o que ele disser está ótimo! ”. Não existe essa criticidade do aluno em apontar um novo assunto ou um conteúdo diferenciado, mas eu devo dizer que eu sempre provo-co-os no sentido de que eles tragam e de que eles opinem. Eu digo: “Olhe, gente, vamos discutir alguma coisa do cenário nacional ou político, ou história [...]”. (2016, p. 3).

Observamos que o professor ainda é visto como uma referência, a ideia de que ele sabe o conteúdo parece ser latente nessa cultura escolar, reforçando que o professor como autoridade do conhecimento ainda é uma representação marcante no âmbito escolar, distante de uma perspectiva dialógica de educação como nos sugere Freire (1997). O relato desse docente faz-nos pensar que imagem ainda presente do ser professor permeia a educação de hoje. A pouca intervenção por parte dos estudantes fragiliza a perspectiva dialógica que Freire (1997) já advertia em sua prática como educador.

## CONCLUSÃO

Acreditamos que a participação estudantil no Núcleo Avançado de Juazeiro pudesse ser potencializada por meio de representação eleita pelos pares, com o intuito de fortalecer os vínculos com os discentes, como também ser um instrumento formal de diálogo junto aos membros da instituição para promover debates, expor dúvidas e inquietações, realizar demandas, além de fortalecer os vínculos entre os próprios estudantes, visto que a atuação discente apresentava-se no âmbito de cada classe, e não no coletivo.

Apontamos que a ausência dessa articulação entre os estudantes dos cursos técnicos denota que as demandas estudantis ficavam pulverizadas em uma ou outra ação emergencial que necessitava do apoio desses estudantes, ao nosso olhar poderia ser constituído de forma permanente, de maneira a fazer valer as vozes desses estudantes em espaços de decisão no âmbito institucional. Assim, consideramos relevante destacar que a produção da cultura escolar em cada escola complementa e produz o enriquecimento das contribuições para o entendimento da relação escola e sociedade em uma perspectiva diacrônica, não se limitando a reuniões de conselhos de classe previstas e prescritas nos documentos institucionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 4 ago. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 177- 229.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA. **Organização didática dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do CEFET-BA**. Salvador, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano de curso técnico em Comércio modalidade subsequente**. Paulo Afonso, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Plano de curso técnico em Segurança do Trabalho modalidade subsequente**. Paulo Afonso, 2011c.

\_\_\_\_\_. Campus Juazeiro, BA. **Ata de reunião com os representantes de classe do curso de Segurança do Trabalho no dia 15 de maio de 2012a**.

\_\_\_\_\_. Campus Juazeiro, BA. **Ata do conselho de classe do IFBA campus avançado Juazeiro do semestre 2013-2, realizado no dia 17 de dezembro de 2013a**.

\_\_\_\_\_. Campus Juazeiro, BA. **Ata do conselho do curso de Segurança do Trabalho, realizado no dia 17 de março de 2014c**.

\_\_\_\_\_. Campus Juazeiro, BA. **Ata do conselho de classe, realizado no dia 07 de agosto de 2014b**.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico institucional do IFBA**. Salvador, 2013c.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13- 35.

\_\_\_\_\_. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, 2004, p. 139-159.

JULIA, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001, p. 9-43.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. 2. ed. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 1-42.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.



## DESCOLONIZANDO SUJEITOS, CONTEXTUALIZANDO MUDANÇAS

Fabiane Fernandes Guimarães;  
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB);  
fabianeguimmaraes@gmail.com.

**Palavras-chave:** Educação Contextualizada. Semiárido. Descolonização. Subjetivação.

### INTRODUÇÃO

Este ensaio, organizado na tentativa de pensar a proposta da Educação Contextualizada para o Semiárido em uma perspectiva crítica e descolonial, derivou de reflexões e inquietações que me tomaram mediante a proposta de descolonização epistêmica do curso e das disciplinas do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), que me fornecem elementos críticos e discursivos para as reflexões que apresentarei. De antemão, peço desculpas por não utilizar uma tipologia textual específica e/ou as regras estruturais que aprendi, ou quisessem que eu aprendesse, desde a educação básica até a universidade. Não me pareceu coerente falar de descolonização epistêmica e transgressão de estereótipos e padrões, elencando e entrelaçando os argumentos aqui trazidos a partir de análises e reflexões estruturais e formais. Precisava escrevê-lo com liberdade e ousadia, contextualizando o que descobri com as leituras e, sobretudo, contextualizando memórias que a princípio são minhas, de minha trajetória, mas que se desdobram em reflexões críticas, devidamente problematizadas e prontas para serem (res) significadas.

Sendo assim, por este viés, me proponho a refletir um pouco sobre Educação Contextualizada, aquela centrada nos sujeitos que fazem a educação, no processo de ensino aprendizagem, uma educação que leve em conta a realidade, vivências e experiências de cada envolvido no processo, bem como o da região/espço de onde se fala. Neste sentido, me parece imprescindível pensar na emergência do descolonialismo proposto por Mignolo (2008), Martins (2004), Silva (2011) e outros autores que defendem esta proposta. Ora, isto parece muito óbvio! Mas não, isto não era feito e jamais me incentivaram a fazer em tempos de escola. Daí, rememorando minha trajetória escolar, percebi que todo o meu discurso, toda minha escrita, todo o meu 'eu linguagem' era colonial, e ninguém me falara sobre isto, ninguém me ensinara diferente. Do infantil até a Universidade, só me vi imersa em um mundo em que as palavras não condiziam com a realidade, e as ações só reproduziam palavras, e só! Parei para pensar quais eram estas palavras, frases, orações, que tanto foram reproduzidas, e cheguei à conclusão que eram apenas palavras de ordem.



Isto mesmo, palavras que ordenavam tudo em seu devido lugar, que formatavam a todo pensamento que pudera um dia pensar em chamar de meu. Pensamentos que reproduziam o conteúdo escolar, puro conteúdo, nenhuma reflexão! Orações e frases que falavam de mim, do Brasil, da barbárie da colonização, das diferenças de classes, da homoafetividade, das diversidades territoriais, por um prisma que não era o nosso, mas o deles, colonizadores, brancos, homens, europeus.

Haveria eu, ou meus professores, de problematizar como se aprende, o quê se aprende e o que se deveria aprender? Quiçá, nos questionar sobre aquilo que não deveríamos aprender? Nunca! A aprendizagem sempre foi tomada como dada, estável, imutável e inquestionável. Recheado de ideais preconceituosos e distorcidos sobre ‘os outros’, os diferentes, os colonizados, sobre nós! E é neste contexto que a educação no/para o Semiárido está inserido, em um conhecimento colonial e estereotipado. Para subverter esta lógica, antes, e para além, das políticas públicas e demais ações, penso ser preciso partir da subjetivação dos sujeitos, chamando os mesmos à consciência sobre o processo colonizador violento e simbólico que sofremos, dos corpos à cultura, despertando-os para a emergência de mudança do padrão mental e ideais apreendidos na sua formação colonizada, a fim de transgredi-los.

Enquanto sujeito, educadora e estudante, percebo então que pensar e agir descolonialmente é tarefa urgente. Por mim, começada a pouco, por outros, se quer vislumbrada. Comecei a refletir sobre quem sou como pessoa, como mulher, como negra, em como as escolas formam máquinas, comecei a entender o porquê os livros didáticos contribuem para isto. É a (mal) dita colonização intrínseca nos livros, nas falas, nas músicas, nas relações, na cultura, no sujeito. Assim, pensar uma Educação Contextualizada para o Semiárido me parece coadunar com todas estas sensações coloniais que nutri até aqui, ao passo que me questiono: como os ‘invisíveis’ podem formular um currículo que atenda às suas necessidades, se seus próprios pensamentos foram formados colonialmente? Qual o primeiro passo? Estas são questões que me rodeiam e me fazem questionar e refletir sobre o que nos é exposto no campo cultural.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

Pensar o Semiárido como *locus* formativo, diferente (no sentido de plural, singular, rico e especial), é contrariar a lógica capitalista do desenvolvimento e a lógica doutrinária da colonização, que instituiu padrões de desejo e eficiência, qualidade e desenvolvimento. A seca, a falta de água, o solo pegando fogo e os bichos morrendo, são estereotipados nos livros,

reproduzidos na escola, como chagas da falta de desenvolvimento social e econômico, lugar ruim e torpe, indigno e de sujeitos pobres, feios e maltrapilhos. Posso me recordar e ainda hoje acessar livros didáticos que pintam os melhores e os piores lugares para viver. Sem dúvidas, o Nordeste, o Semiárido, nunca me pareceu uma boa escolha. O cenário divulgado é trágico, cruel, cheio de cinzas. É brutal, é colonial! Os discursos organizados sobre o Semiárido é o mesmo organizado sobre o negro, sobre o índio, o pobre, a mulher. Discurso subjetivado de preconceitos e depreciações que estereotipam os sujeitos e as regiões. Este discurso caotiza os espaços Semiáridos e por vezes dificulta as estratégias de uma Educação Contextualizada efetiva que promova um aprendizado significativo. Logo, sempre vou e volto nas minhas reflexões diárias, quando lembro da educação que recebi, das escolas por onde passei, da educadora que me tornei. Não me recordo de ter refletido sobre Educação Contextualizada, nem mesmo sobre o processo perverso que implica a subjetivação colonial. Então me questiono: como podemos propor soluções, quando se quer problematizamos a educação colonial, ou o fazemos de forma contaminada pela mesma? Então, embora as propostas sejam pertinentes e as metodologias adotadas pareçam eficientes, o trabalho é árduo e suplanta propostas escritas. Minhas reflexões são fortalecidas quando penso sobre a fala de Silva:

No meu entendimento, a ‘Educação Contextualizada’ se associa aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista - ou se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógeno às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando-as como seus ‘Outros’. Chamamos tais narrativas hegemônicas de coloniais, tendo elas predominado na experiência educacional não apenas no Brasil, mas em diversos outros pontos do globo. (SILVA, 2011, p. 47).

Nesta definição de Silva, posso pensar sobre o conceito de complexidade de Edgar Morrin (2000, p.38) quando ele diz que para contextualizar a educação, “O Conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade”. Me parece que esta complexidade vai além de (re) organizar os conteúdos de forma a levar em consideração a realidade territorial. Penso que esta complexidade reside muito mais em subverter todo o conhecimento colonial perpetrado pelas hegemonias e difundido pelas instituições como a escola. Penso que enfrentar a complexidade é renunciar ao simulacro da realidade que se apresenta travestida de um discurso libertário e progressista do/para o campo. Penso que é resgatar a autoestima dos sujeitos formados e formadores. Tarefa nada fácil para nós que aprendemos o que devíamos aprender para sermos sujeitos prósperos, um território desenvolvido, avançado, desejado e bem-sucedido, visão esta dos ‘colonizadores desenvolvidos’ que nos foi incutida como referência para pensar e desejar o que queremos/devemos ser e onde queremos/devemos chegar/estar.

É claro que o objetivo aqui não é desfazer ou questionar as políticas públicas e movimentos que agem no incentivo da Educação Contextualizada, pois cada uma delas têm garantido a inserção popular nos meios hegemônicos, o que por si, já coloca uma pequena parte dos ‘invisíveis’ nos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985). O que tento trazer para discussão é a importância da conscientização dos sujeitos quanto à sua própria subjetivação. Fazer com que estes percebam como aprenderam, o quê aprenderam, em que contexto tornaram-se quem são e pensam o que pensam. Reforçar a questão identitária é uma possibilidade:

A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades. (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Esta proposta meche nas bases de minha formação e me fazem pensar que até quando pensava nas políticas de identidade, pensava colonialmente. Isto me faz refletir como podemos pensar em sujeitos e regiões livres e bem-sucedidas sem pensar em libertá-los das concepções que acham certas e desejáveis? Sem antes reverter esta lógica epistêmica de sucesso? Sem retirar da zona de conforto os sentimentos vitimizantes e degradantes que o clima, a seca, a fome e a história nos imputaram? É sobre este processo de (des) construção da subjetivação dos sujeitos ao qual me refiro: desaprender o que aprenderam de si e sobre si, para então decidirem o quê (re) formular e como subverter a (des) ordem. (FOUCAULT, 2004).

## CONCLUSÃO

Não poderia eu, no campo a Crítica Cultural, anseiar por chegar à conclusão alguma. O que trago são narrativas críticas de mim mesma, de minha formação e que receio antever em muitos colegas da área. Sem pretensão de esgotar as discussões e na tentativa de problematizar os pontos de conflito desta narrativa, parte de mim um desejo árduo de questionar, pensar, refletir, até o ponto máximo do desgaste que me faça sair do óbvio que pensei por toda uma vida. Daqui sairiam, quem sabe, mais dois, três ou mais ensaios com o mesmo objetivo: o de não ser perfeito, concluso e/ou altamente confortável, como vejo nossa escola, nossa educação, nossa formação e até mesmo, nossa autopercepção: confortável e cheia de tapetes. Sob eles, muita poeira!

Este é o sentido deste ensaio, este é o sentido da descolonização, desconfortar, sacudir a poeira. Se cabe à formação docente e/ou reestruturação curricular o papel de expurgar da subjetividade

dos sujeitos, que perfazem o Semiárido, o sentimento de autoestima flagelada e os estereótipos destruidores a eles/elas imputados, creio que (também) sim, mas o ponto de partida precisa ser repensado. Como faremos isto?

Talvez precisemos, antes de tudo, descolonizar os sujeitos... Reflexões, apenas reflexões!

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

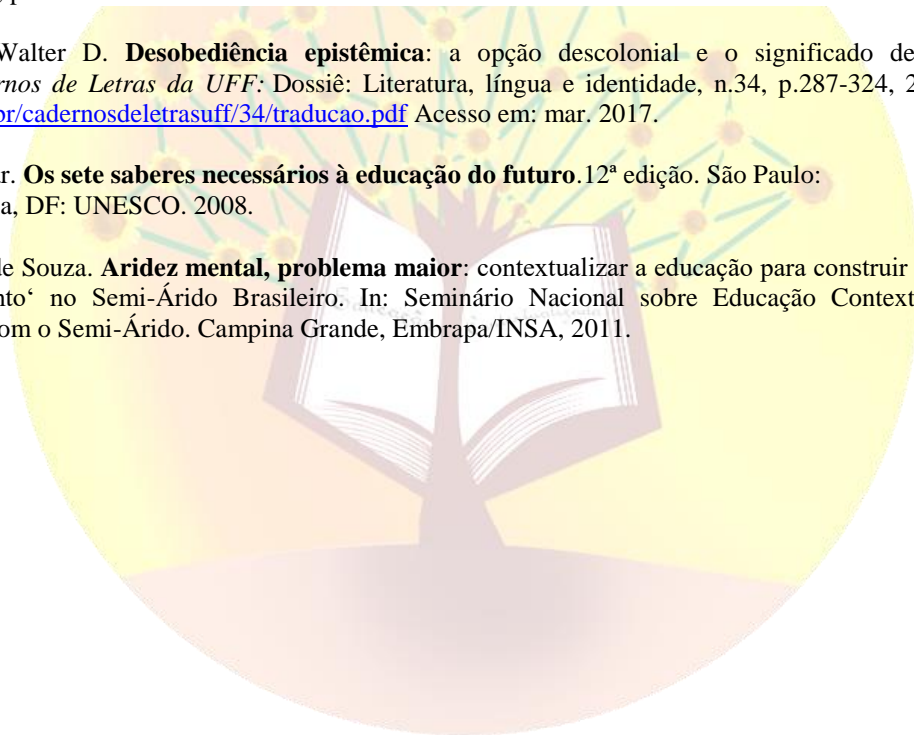
FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade.” In: **Ética, sexualidade e política**, por Michel FOUCAULT, 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semi-árido. In. **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 35/36.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: [www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf](http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf) Acesso em: mar. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2008.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior**: contextualizar a educação para construir o ‘\_dia depois do desenvolvimento’ no Semi-Árido Brasileiro. In: Seminário Nacional sobre Educação Contextualizada para a Convivência com o Semi-Árido. Campina Grande, Embrapa/INSA, 2011.





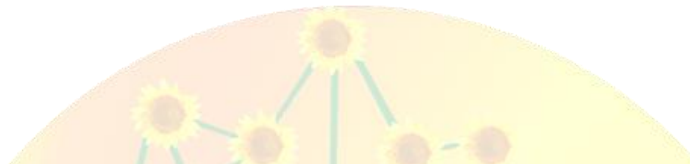
# DESMITIFICANDO PADRÕES SOCIAIS CONSTRUÍDOS DESDE A INFÂNCIA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Aurilene Barboza de Souza Pedone  
Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB);  
lena\_souza91@outlook.com.

Cláudia Letícia Nunes Farias  
Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB);  
claudia.leti.cia@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Literatura infantil, infância, aprendizagem, padrões sociais.

## INTRODUÇÃO



Sabemos que mesmo em um contexto contemporâneo ainda há escolas que se apresentam como reprodutora ou difusora de ideologias apresentadas pelos meios de comunicação de massa e pela própria literatura infantil, ideologias essas que são carregadas de estereótipos que negam a pluralidade existente no meio social, inferiorizando qualquer pessoa que seja diferente dos moldes estabelecidos historicamente.

Com isso essa pesquisa se propõe a investigar a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e ao mesmo tempo os desafios que permeiam a prática docente no processo de aquisição da leitura e produção textual para que o aluno não reproduza padrões arraigados nos livros de literatura infantil, mas construa conceitos a partir da realidade presente em seu cotidiano. Entendemos que a literatura infantil é destinada a um público alvo que são as crianças, a mesma é carregada de intencionalidades e transmitem valores coloniais que diferem da realidade presente no cotidiano do aluno, a qual o mesmo não se encontra nessas histórias nem tão pouco há uma parcela de contribuição para o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

No entanto, essa construção social é fruto de um poder econômico excludente e discriminatório para com classes inferiorizadas, se valendo da literatura para propagar preconceitos como: padrões de beleza, casamento como sinônimo de felicidade, inferiorização da mulher dentre outras questões que se tornaram um fomento para esta pesquisa, bem como para as discussões em sala de aula. Considerando que a aprendizagem é um processo contínuo que acontece em distintos espaços, porém é na escola que as diferentes aprendizagens vão se dialogando.

Diante dos assuntos que envolvem o processo de aprendizagem o tema literatura infantil vem sendo discutido na área acadêmica, pois por muito tempo as primeiras literaturas infantis

encontradas nas escolas são as que os personagens principais são príncipes e princesas e estes livros são apresentados aos alunos logo nos primeiros anos escolares.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

É considerável que a criança é um sujeito histórico de direitos com especificidades próprias dessa etapa da vida, pois nessa fase as crianças são guiadas pelas emoções, imaginam, desejam, observam, experimentam e constrói saberes e sentidos. Desse modo produzem cultura, ou reproduzem a partir dos processos de leitura e produções textuais e a forma como são vivenciados, esses processos são desafiadores especificamente na alfabetização por se tratar de um momento mais afimco para aquisição da leitura escrita, mas vale refletirmos sobre as práticas docentes, sobretudo conhecendo o mundo em que a criança se encontra, visto que as condições sociais é um dos fatores que causa a disparidade de conhecimentos e leituras de mundo entre crianças da mesma idade.

Em outras palavras, trata-se mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. Por essa razão acreditamos que, em lugar de “males acadêmicos”, deveria se falar em seleção social do sistema educativo; em lugar de chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de expulsão encoberta. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial imperativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 20).

Portanto, é cabível conhecer o contexto em que o aluno está inserido, para entende os motivos pelos quais ele se encontra em determinados níveis de leitura e escrita, bem como as dificuldades que o mesmo enfrenta.

A literatura infantil foi neste processo protagonista junto com os sujeitos, pois é importante mostrar as crianças à pluralidade encontrada na nossa sociedade. Sabemos que a nossa sociedade vem se modificando e que as escolas precisam acompanhar este desenvolvimento, tais contos como: Branca de Neve, Bela Adormecida e Cinderela é facilmente encontrados nas salas de aulas, os livros citados apresentam conteúdos que coloca a felicidade apenas no casamento, assim colocando a mulher com um ser frágil e submissa aos seus maridos e a beleza da mulher só se é encontrada em meninas loiras, brancas e magras, são pontos com estes e outros que chamam atenção e começam a fazer parte da imaginação das crianças.

Segundo BETTELHEIN (2002):

O conto de fadas começa com o herói à mercê dos que o desprezam e às suas habilidades, que o tratam mal ou mesmo ameaçam sua vida, como faz a rainha malvada em "Branca de Neve". À medida em que a estória se desenrola, o herói é freqüentemente forçado a depender de amigos que o ajudam: criaturas do mundo subterrâneo como os anões em "Branca de Neve", ou animais mágicos como os pássaros em "Cinderela". Quando o conto termina, o herói dominou todas as provas e apesar delas, ele permaneceu fiel a si próprio, ou, ao passar por elas exitosamente, adquiriu sua egoicidade verdadeira. Tornou-se um autocrata no melhor sentido da palavra - com autogoverno, uma pessoa verdadeiramente autônoma, e não uma pessoa que manda nos outros. Nos contos de fadas, à diferença dos mitos, a vitória não é sobre os outros mas apenas sobre si mesmo e sobre a vileza (principalmente a própria, que é projetada como o antagonista do herói). Se nos dizem algo sobre o governo destes reis e rainhas, é que reinaram com sabedoria, pacificamente, e que viveram felizes. E nisto que deveria consistir a maturidade: uma pessoa a se governar sabiamente, e, como consequência, vivendo feliz. (BETTELHEIN, 2002, p. 140).

O relato apresenta a experiência como bolsistas do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), do subprojeto: Práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola e fundamentadas na perspectiva da contextualização e da convivência com o campo e o semiárido brasileiro na Escola Municipal de Tempo Integral Iracema Pereira da Paixão situada na cidade de Juazeiro-Bahia, apresentando contos as crianças que realmente fizessem parte do cotidiano dos alunos, levando-os a um olhar mais atento par as questões anteriormente expostas, assim desmistificando os estereótipos impostos por eles.

As inquietações surgiram através de leituras e observações em sala de aula, pois muitas crianças não se reconhecem como realmente são. Quando apresentamos os contos clássicos aos alunos é notório que o conteúdo dos mesmos traz um único padrão social onde coloca a mulher como frágil e de aparência europeia e o homem como herói e europeu, sendo que a maioria da população brasileira é composta por negros ou seus descendentes. Ao apresentar uma história aos alunos mexemos com a imaginação e com o emocional das crianças, Para BETTELHEIN (2002, p. 08) “É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação das crianças que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só, sendo assim notamos que os contos clássicos saem do contexto e da realidade das crianças. ”

Diante da importância de trabalhar temas como estes durante as intervenções realizadas compartilhamos com as crianças um olhar contextualizado sobre os contos que vivenciamos com eles, além de apresentar os livros as crianças, se faz necessário garantir que os mesmos tenham uma aprendizagem significativa. “Exatamente porque a vida é freqüentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar.” (BETTELHEIM, 2002, p. 5).

Portanto, as intervenções aconteciam com a finalidade de romper com estes estereótipos e incentivar as crianças a criarem novos contos, a partir de sua imaginação. No primeiro momento da intervenção apresentamos à escola o conto Os Três Porquinhos Malcriados e o Lobo Bom da

autora Liz Pichon, a história foi dramatizada para os alunos, onde a mesma apresentava uma nova versão da história dos Três Porquinhos, após a apresentação levantamos questionamentos pertinentes para que os alunos pudessem relacionar a história com outras conhecidas, bem como as questões de indisciplina e a formação familiar dos três porquinhos. Este conto sai do padrão dos contos clássicos e apresenta conteúdos que fazem parte da realidade vivenciada pelas crianças. É clara a necessidade de apresentar novos livros para as crianças, porém o professor deve garantir ao aluno reflexões que dialoguem com o seu mundo.

A idéia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessa vazia quando as histórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas. A pior característica destes livros infantis é que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: acesso ao significado mais profundo e aquilo que é significativo para ela neste estágio de desenvolvimento. (BETTELHEIM, 2002, p. 5).

Em seguida cada Pibidiano apresentou a obra escolhida nas suas respectivas salas realizando rodas de conversas, jogos, trilhas e novas produções que ganharam outras dimensões os quais apresentam a diversidade e suas vivências, o que consideramos um momento rico que deixou um legado para cada criança fazer suas leituras com mais criticidade.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, afirmamos que essas experiências vividas por meio do Pibid são válidas e enriquecedoras para o nosso processo de formação e gratificante ao percebermos os resultados através dos livros produzidos pelos alunos, é perceptível que todo o processo aguçou a imaginação das crianças, especificamente ao se sentirem autores de seus próprios livros, vindo desenvolver a valorização e o sentido de pertença ao seu mundo e por aquilo que eles fazem.

Portanto esta experiência só foi possível ser realizada com a participação das crianças que contribuíram e participaram desse processo de aprendizagem com muito afinco. É a partir de proposições como essas que percebemos a importância de trabalhar com os alunos temas que potencializem o contexto em que eles vivem, pois, as crianças construíram e produziram de forma prazerosa e significativa os próprios livros, oportunizando-os a serem importantes neste processo de construção do conhecimento, tornando a aprendizagem dos mesmos com bastante sentido.



**REFERÊNCIAS**

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16a Edição - Paz e terra – 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

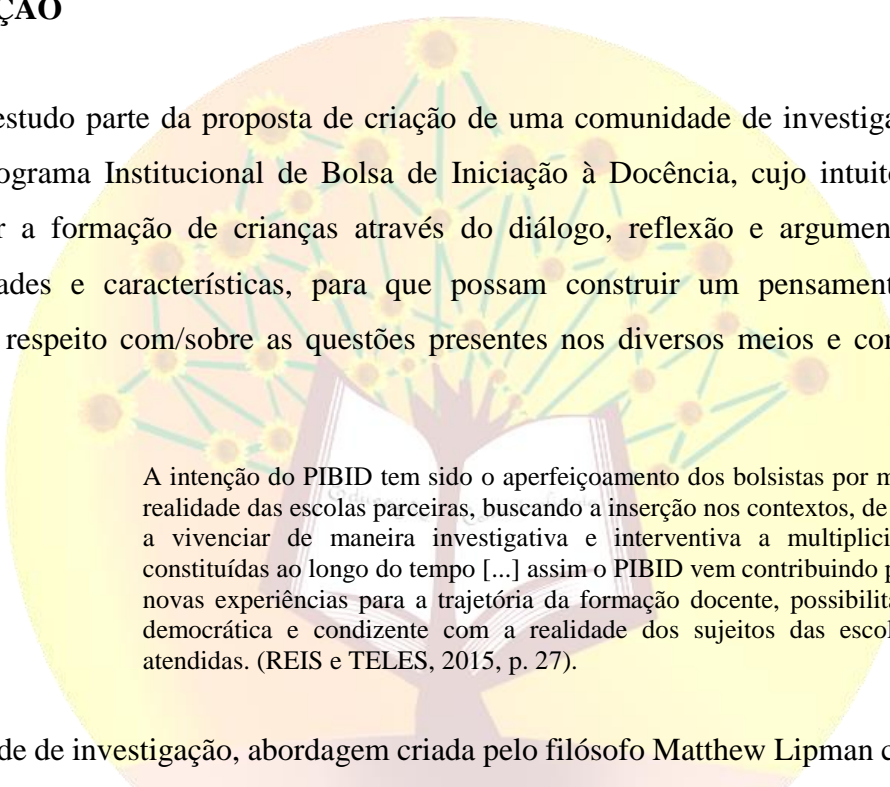
## DIALOGAR PARA CONHECER

Javã Fonseca Sousa Júnior;  
UNEB/DCHIII;  
javajuniorfonseca@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Comunidade de investigação. PIBID. Diálogo. Televisão.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo parte da proposta de criação de uma comunidade de investigação através do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cujo intuito é conhecer e potencializar a formação de crianças através do diálogo, reflexão e argumentação das suas individualidades e características, para que possam construir um pensamento coerente de sociedade e respeito com/sobre as questões presentes nos diversos meios e contextos em que vivem.



A intenção do PIBID tem sido o aperfeiçoamento dos bolsistas por meio da imersão na realidade das escolas parceiras, buscando a inserção nos contextos, de forma que passem a vivenciar de maneira investigativa e interventiva a multiplicidade de relações constituídas ao longo do tempo [...] assim o PIBID vem contribuindo para a aquisição de novas experiências para a trajetória da formação docente, possibilitando uma atuação democrática e condizente com a realidade dos sujeitos das escolas e comunidade atendidas. (REIS e TELES, 2015, p. 27).

A comunidade de investigação, abordagem criada pelo filósofo Matthew Lipman com o intuito de criar um programa de filosofia para crianças, sugerida no âmbito do subprojeto Práticas Docentes Inovadoras, articuladas com a perspectiva da contextualização e das tecnologias sociais no Semiárido Brasileiro, realizado no Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do PIBID. No qual, durante os diálogos e atividades surgiram aspectos que possibilitaram a formação do presente estudo, que é uma análise das atividades e expressões reflexivas dos sujeitos do 2º ano do ensino fundamental (séries iniciais) da Escola Municipal José Padilha, localizada no Bairro Alto do Cruzeiro, em Juazeiro, Bahia.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Lipman (Apud Gonçalves e Fonseca 2012) coloca o diálogo como principal forma de construção do conhecimento, Gonçalves e Fonseca (2012, p. 13) ressaltam que:

[...] as capacidades de verbalização do pensamento e os aspectos fundamentais da construção do conhecimento através da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo. Esta aprendizagem diversificada da actividade do pensar é feita através da criação de um espaço e tempo de diálogo e tem, como finalidade, promover o pensamento através de uma comunidade de investigação na sala de aula, onde as crianças são encorajadas a falar e a ouvir-se umas às outras e, assim, discutir ideias filosóficas na presença de um moderador que é um facilitador do diálogo em que zela pela liberdade de criação e pelo respeito mútuo.

Assim para perceber as diferentes subjetividades na sala do 2º ano “A” da Escola Municipal José Padilha, a estratégia utilizada foi promover o diálogo em círculo e fazendo uso de uma brincadeira que os provocava a falarem e expressarem-se. A brincadeira constituía-se no processo de “passar o bastão” ao toque de uma música, com os alunos em círculo, para o aluno que permanecesse com o bastão na mão depois da música encerrada falasse algo que gosta e algo que não gosta. Num certo momento a maioria da turma já tinha dialogado, dessa forma foi dado o direito de fala aos alunos não contemplados com a parada do bastão para que pudessem continuar o diálogo.

Esta simples brincadeira possibilitou ao grupo um processo de interação, além de refletir sobre si mesmo. Durante as conversas vieram à tona temas como: televisão, videogame e o brincar. Três palavras de forte impacto e presença na vida das crianças que não têm encontrado na escola espaço para reflexão e inserção nas práticas do currículo. Desta forma, as atividades propostas como comunidades investigativas, partem dos temas levantados, como possibilidade dialógica das crianças, além de configurarem cenário de conhecimento e entendimentos dos seus mundos.

### **Sobre a Televisão**

No primeiro caso – televisão – se mostravam bastante atraídos pelos desenhos que passam justamente no horário da aula. Uma criança destacou o desejo de ficar em casa para não perder essa atratividade. Assim, o conceito em destaque é de fato “atrair”, que segundo o dicionário Aurélio é o mesmo que seduzir e encantar, ou seja, se o aluno é atraído pelas cores, movimentos e encantos dos desenhos, preferindo ficar em casa, seria porque a sala de aula não é prazerosa? Ou o motivo seria da passividade? Na frente da TV a criança é apenas um espectador, que não necessita de esforço, nem mesmo o de pensar. Já na sala de aula, ele é o autor (ou deveria), portanto é imprescindível a ação e a participação do sujeito, tendo que conviver com erros, desacertos e

problemas que os levam a viverem diferentes emoções e sensações, então a escola precisa criar relações entre estes processos.

A convenção da ONU sobre os direitos das crianças, destaca em seu artigo 13 que a criança tem o direito à liberdade de expressão, sendo livre para procurar, receber e partilhar informações e ideias de todos os tipos, independente da forma ou meio, mas aí surge uma questão: Qual o limite entre “livre informação” e a “proteção”?

De acordo com o estudo, quase 98% das crianças de 12 - 14 anos que vivem na cidade são expostas à TV durante pelo menos 4 - 6 horas por dia. Portanto, pesquisar sobre as crianças se torna uma necessidade à medida que os anunciantes compreendem seu potencial como grupo consumidor poderoso. (RAO, 2002, p. 112).

Na escola, o que ficou evidenciado nas falas das crianças é que estas gostariam mais de estar diante das telas do que na sala de aula, esta afirmação deve constituir elemento chave para repensar a escola e sua relação com o audiovisual, pois se não temos interesse pela escola, mas temos pelo desenho, deveria ser elemento de estudos, pois a escola e o pensar são aspectos chave na formação dos sujeitos. A seguir os outros dois conceitos destacados por elas: videogame e brincar.

### **Sobre o Videogame**

No segundo caso – videogame, que de certa forma se assemelha com a primeira, foi citado como divertido e bom, e os jogos preferidos são “futebol, luta e tiro”. Vale ressaltar que estamos falando de uma sala em que a média de idade é de oito anos, enquanto a faixa indicativa de um jogo de tiro citado pelas crianças é de 16 a 18 anos. Se pararmos para observar o atentado à infância fica ainda mais evidente quando percebemos que a idade dos alunos é a metade da permitida; onde estamos que não percebemos esta inserção precoce? E os seus pais como permanecem indiferentes à isso? A dinâmica desses jogos é colocar o jogador como autor de confrontos físicos e autores de assassinatos, estimulando a presença da violência aos quais dependendo do contexto também presenciam na comunidade onde vivem (os alunos vêm de diversos bairros periféricos), tornando essa prática comum, a partir da convivência com ela, que inclusive acontece dentro da casa de muitos deles. Expressam a violência não apenas da TV e videogame como dos contextos que estão inseridos. Tal convivência pode influenciar o comportamento e atitudes praticadas nos diferentes espaços, pois, ou o jogo é uma forma de se esvaziar das tensões causadas por conflitos ou uma consequência da ação desses conflitos.

Para um resultado mais preciso do real impacto dos jogos, deve-se ter em mente de que não são apenas os games que constroem a vida do usuário, mas existe um contexto individual que deve pesar no entendimento do comportamento do homem, como relações



familiares ou outros fatores de cunho pessoal. (MARACAJÁ, RANYERE, PEREGRINO, ALVES, SERRANO, 2014, p. 2).

Uma observação interessante é que as meninas citam a televisão, mas não citaram os jogos eletrônicos, enquanto os meninos citaram os dois, ficando apenas as falas dos meninos sobre os jogos.

### **Sobre o Brincar**

Outro ponto que chamou a atenção é o fato deles *não* brincarem na rua, algo que destacaram como não gostar de fazer, pois é perigoso. Bauman (2014) em uma entrevista ao Café Filosófico destaca que vivemos em uma balança, de um lado a segurança e do outro a liberdade, quando usufruímos da SEGURANÇA é porque deixamos a liberdade de lado e quando desfrutamos da liberdade é porque estamos exercendo em menor medida a segurança, ou seja, “quando brinco na rua estou sujeito a possibilidades, contratempos e ‘perigos’ pelos quais não passaria se estivesse em casa”. A percepção é que eles vivem em uma sociedade do medo, pois como uma criança pode se preocupar com o que é perigoso na hora de brincar, se não ouvirem ou forem bombardeados com palavras de medo? Uma vez que segundo eles brincar na rua é perigoso, e quando indagados sobre qual o perigo de ficarem na rua eles deram como exemplo a existência de ladrões. Então a tecnologia e a mídia presentes nas vidas deles são usadas como formas de fugir e ficar em casa com segurança? Ela é a forma de conhecer o mundo, a liberdade de conhecer o mundo com a segurança de “estar em casa”.

Assim, mesmo que no diálogo aberto de levantamento de temas livres envolvam a vida das crianças, nestas são destacadas: TV, o videogame e o brincar. Este último ainda é o preferido por todos, assim destaque sua relevância no contexto da escola e formação reflexiva do pensar, sem ignorar, as demais, pois fazem parte de seus contextos.

### **CONCLUSÃO**

Esta experiência destacou aspectos importantes nas formações e vida das crianças, o primeiro e que interagem de forma intensa com as mídias e tecnologias, em especial a televisão e o videogame, entretanto, são crianças e exprimem no corpo, ações e falas que gostariam de exercer o direito ao brincar livre e espontâneo, todavia, são limitadas pelo espaço físico e cuidado dos dias de atuais como forma de “fuga” da violência.

Portanto, foi estabelecido um cenário onde o sujeito/aluno pode ser conhecido e identificado quanto as suas subjetividades, o diálogo proposto por Lipman (Apud Gonçalves e Fonseca 2012) possibilitou uma maior riqueza nas falas, na medida em que a comunidade de investigação instigou a participação dos alunos, gerando a oportunidade de conhecer, perceber e pensar o aluno como autor de sua história, adentrando no espaço da educação contextualizada, ampliando as possibilidades de aprendizagem e abordagem dos ensinamentos científicos, enxergando a escola como comunidade não apenas como mero lugar de passagem.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Café Filosófico: Estratégias para a vida: Encontro com Bauman...**; <https://www.youtube.com/watch?v=7BbMKM1bcSw>. In: 13 de out de 2014 (vídeo: 24:21 min)

FEILITZEN, Cecília Von; DAVID, Paulo; RAO, Leeia; CARMONA, Beth. **A criança e a Mídia: imagem, educação e participação**. UNESCO Brasil – Brasília e Cortez Editora- São Paulo, 2002.

Educar para crescer, Criança e televisão. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/zigzigaa/materias/crianca-e-televisao.shtml>. Acesso: 25/09/2016.

MARACAJÁ, Marina; RANYERE, Breno; PEREGRINO, Felipe; ALVES, Valberto; SERRADO, Paulo. **Narrativas violentas geram jogadores violentos?** A influência dos jogos eletrônicos no comportamento do jogador. Intercom – João Pessoa – PB, 2014.

RAO, LEEIA. **ADVOGADOS DE UMA NOVA SOCIEDADE DE CONSUMO: As crianças nos comerciais da TV:** In: FEILITZEN, Cecília Von; DAVID, Paulo; RAO, Leeia; CARMONA, Beth. **A criança e a Mídia: imagem, educação e participação**. UNESCO Brasil – Brasília e Cortez Editora- São Paulo, 2002.

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. **PIBID: abrindo a caixa de pandora da formação docente**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

GONÇALVES, Maria Emília; FONSECA Daniel Morais Da. **FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS – A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO** – 1º ciclo do eb. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10419/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em 24/07/2017.

## EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Amilton Gonçalves dos Santos;  
Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Mestrando em Educação, Cultura e  
Territórios Semiárido (PPGESA);  
amiltonuneb@hotmail.com.

Kleyton Gualter de Oliveira Silva;  
Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco  
(UNIVASF); Mestrando em Educação, Cultura e Território Semiárido (PPGESA);  
kgualter@hotmail.com

### RESUMO

Este trabalho tem sua origem a partir da disciplina Seminário de Pesquisa II, pertencente à matriz curricular do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III. Pesquisa do tipo qualitativa e bibliográfica, com o objetivo de refletir e ampliar as discussões acerca da educação contextualizada tendo como *lôcus* o contexto escolar. Neste caminho propõe-se um exercício dialógico pautado na contextualização do saber com base nos resultados alcançado na pesquisa intitulada “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA” (em andamento). Os avanços sistematizados nesta pesquisa de mestrado, realçam elementos de uma inter-relação dialógica, possibilitando discutir e refletir as práticas educativas deste espaço institucional diferenciado e seus desafios, abordando os aspectos relacionados à cultura escolar e currículo no contexto do semiárido brasileiro. Conclui-se neste trabalho que o referido colégio dispõe de um modelo educacional com características militares e uma cultura escolar inter-relacionada às normas e regras e que apesar de prescrever elementos à prática de uma educação contextualizada, seu currículo e Projeto Político Pedagógico está mais próximo de um modelo descontextualizado e tradicional.

**Palavras-chave:** Educação contextualizada. Contexto Escolar. Cultura Escolar. Currículo.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem nas discussões promovidas pela disciplina Seminário de Pesquisa II, pertencente à matriz curricular do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III. Provocações que permeiam o âmbito educacional, dando ênfase ao espaço escolar como elemento suscetível das práticas pedagógicas e educativas institucionalizadas. Trata-se de um estudo bibliográfico pautado num exercício dialógico e reflexivo, que visa pensar à contextualização do saber a partir das construções alcançadas pela pesquisa intitulada “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA” (em andamento), cujo objetivo é compreender as implicações da Cultura Escolar da instituição em tela nos resultados alcançados pelos estudantes no ENEM.

A pesquisa apontada acima tem como *locus* de estudo o Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna (CPMAV) e apresenta essa leitura específica da cultura escolar deste espaço, apontando suas implicações nos resultados dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, a investigação parte das concepções de cultura escolar, currículo e avaliação como conceitos suscetíveis ao interior da instituição escolar. Deste modo, conhecer sua realidade, seu cotidiano, sua rotina, suas práticas, seus conflitos, seu funcionamento, demanda uma participação ampla, evitando um olhar “externalista” sobre a escola, um olhar de fora, de quem não faz parte da escola.

A educação contextualizada aparece neste trabalho como um conceito que vem contribuir para pensar, refletir e/ou questionar os saberes que constituem os currículos das escolas ditas tradicionais, evidenciando um paradigma da educação, aguçando o pensamento sobre que tipo de educandos estamos formando. A quem serve determinado modelo educacional? Que conhecimentos estão sendo ensinados e para quem? Neste caminho, compreender se o currículo oficial apresenta-se descontextualizado, colonizador e homogeneizador permite ressignificar as práticas educacionais a fim de romper com determinado modelo educacional que se propõe a universalizar saberes específicos. Portanto, a priori, ao propor o diálogo entre a educação escolar contextualizada e a educação dita tradicional, buscaremos entender que modelo educacional está presente na instituição de ensino pesquisada, questionando se há uma educação colonizadora ou descolonizada, se há uma educação contextualizada ou descontextualizada no CPMAV.

Portanto, discutir os desafios que envolvem a educação contextualizada a partir das práticas pedagógicas e educativas atreladas ao contexto escolar em questão acena para o fato de que se deve pensar a educação numa perspectiva democrática, coletiva, plural, inclusiva, cultural e social. Assim, desvendar os desafios da educação contextualizada num espaço particular e altamente tradicional, um trabalho inovador que não propõe esgotar, mas sim, servir de base para outros trabalhos tratando da mesma questão.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

A fundamentação deste trabalho perpassa os conceitos de educação contextualizada tendo como base o texto de Martins (2004) e o de cultura escolar a partir dos argumentos de Julia (2001), adentrando o processo avaliativo posto nas observações realizadas no contexto do Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna (CPMAV), compreensão necessária que vislumbra ainda um entendimento sobre o território que esse espaço educativo fixa suas bases de aprendizagem. Assim,



as construções teóricas apontadas possibilitam ao leitor perceber as nuances diversas dos sujeitos da história imbricadas num ambiente que pretendemos descortinar, ao longo do trabalho. Dessa maneira, ao longo desse texto, são apresentados elementos diagnósticos e fundantes da pesquisa, que possibilitaram a formulação de concepções e entendimentos em torno do que podem ser ressignificados e apresentados ao longo da realização do estudo e da relação com as diversas leituras que realizamos para a escrita desse trabalho.

## **METODOLOGIA**

Partindo de uma investigação do tipo qualitativa (FERNANDES, 2015), foram realizadas visitas técnicas, com intuito de observar, descrever e conhecer mais profundamente o trabalho do Colégio em questão, bem como o levantamento de documentos específicos da instituição: Regimento Interno, Manual do Aluno, Currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesse sentido, este trabalho pauta-se num estudo bibliográfico que busca refletir sobre alguns destes documentos, atribuindo uma maior atenção ao PPP e ao currículo, a fim de compreender como se estabelece suas práticas educativas.

## **RESULTADOS**

### **DO CONTEXTO ESCOLAR À EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

Apresentar um diálogo entre a educação escolar contextualizada e a educação tradicional a partir do conceito de cultura escolar tendo como *locus* o CPMAV, pressupõe um olhar mais atento e focado no sentido da existência de desafios, por entender que a escola é um espaço plural e diverso, constituído de sujeitos singulares e culturas diversas. A priori, vale ressaltar a ideia de contexto escolar, que para Carvalho (2010, p. 188) diz respeito à “[...] escala tempo-espaço, na qual os sujeitos envolvem-se significativamente com a realidade mais imediata, mais próxima, conhecida, vivida”. Tal conotação permite discorrer que o termo deve estar relacionado a um texto, com um texto ou para um texto, o qual diz respeito a uma região, espaço, tempo, cultura, língua, etc. Nesse sentido, “[...] tudo que cerca o homem é o seu contexto” (Idem, p. 189) e esse contexto diz respeito à cultura, a linguagem, às formas de comunicação e seus signos, perpassa e “[...] compreende

regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades”. (MARTINS, 2004, p. 35).

Assim, essa argumentação, acima descrita, permite uma leitura dos espaços da escola como detentora de um contexto próprio. Territórios que transcendem a linha divisória da transmissão e reprodução dos conteúdos e saberes, realçando inclusive condutas exteriores a ela. Nesse conjunto de argumentos destacam-se as normas e práticas vivenciadas no seu interior que para Julia (2001, p. 10), conduz a pensar a cultura escolar, ou seja, “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Tal conceituação contribui para compreensão das práticas pedagógicas, educativas e organizacionais no contexto escolar, de modo a refletir sobre o modelo educacional vivenciado na referida instituição como elemento de colonização ou descolonização.

A proposição de contextualização do saber a partir da pesquisa “A Cultura Escolar no CPMAV” constitui-se como possibilidade de compreender as nuances que permeiam o modelo educacional vigente, mas para isso se faz necessário conhecer a realidade de cada instituição. O contexto escolar da pesquisa aludida anteriormente denota características atreladas a uma educação de cunho militar, que preza pelo respeito às normas, conduta e hierarquia, tendo sua oferta destinada a filhos de policiais militares, bem como uma parte à sociedade civil, os quais podem ver nesta uma educação corretiva e vinculada a valores morais “exigidos” pela sociedade. Neste momento ainda não podemos afirmar que existe realmente uma educação puramente militar (dados em investigação), mas podemos discutir e refletir se este modelo educacional praticado na instituição diz respeito à concepção contextualizada, descontextualizada, colonizadora ou descolonizadora.

Neste norte, partindo da concepção de educação contextualizada como elemento de valorização da cultura, dos saberes, das tradições e histórias, símbolos e experiências de mundo pertinentes a cada realidade, numa perspectiva de qualificação de ações educativas mais humanas e democráticas, podemos destacar que o modelo em questão apresenta um contexto hegemônico, principalmente por representar os saberes constituídos a partir de uma realidade exógena ao território semiárido, onde, o colégio fixa suas paredes. Assim, os currículos, as práticas escolares, os materiais didáticos e os saberes, de uma maneira geral, são demasiadamente “sem propósito” (em relação a quem consome) e significado por invisibilizar a diversidade e pluralidade de povos, saberes, culturas, tradições específicas da região semiárida, se configurando como descontextualizada e colonizadora. Para Martins (2004, p. 30) a educação escolar brasileira feita desta forma “[...] é uma educação descontextualizada e, por sê-la, é também, colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente a uma determinada realidade”.

Portanto, à luz dos elementos apresentados sobre educação contextualizada e a pesquisa sobre a cultura escolar no CPMÁV, no que diz respeito à contextualização do saber, traz-se à tona percepções acerca da escolarização naquele contexto escolar a fim de inter-relacionar aspectos do tipo de educação presente na instituição e os desafios ao paradigma da educação contextualizada.

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR

Todo contexto faz sentido, esse sentido perpassa o significado que o sujeito constrói sobre a realidade em que está em contato ou aquilo que lhe cerca. Nesse cenário, a educação contextualizada assume papel de destaque por questionar para quem esse contexto faz sentido. Tal questionamento engendra elementos para discorrer sobre a interpretação dos saberes, das práticas e dos conteúdos reproduzidos e vivenciados no contexto escolar, de modo a compreender a quem serve o currículo e a quem faz sentido. As práticas de educação contextualizada não devem ser compreendidas como uma imposição contextual, mas sim como um processo democrático, que compreende a escola como um espaço de disputas sócio-políticas, de relações culturais e sociais diversas, na medida em que parte do afã de desvelar as “práticas externalistas”, reprodutoras e perpetuadoras dos saberes constituídos fora do contexto escolar, excludentes dos saberes locais, que compõem os projetos educacionais dentro das escolas.

Nesse sentido, o primeiro desafio da educação contextualizada perpassa a aceitação e compromisso para com as diversas propostas curriculares, de modo a envolver todos no trabalho de recontextualização e reconstrução curricular, ofício que vislumbra alcançar uma “[...] educação contextualizada para emocionar a muitos, pois, sem emoção não há paixão, e sem paixão não há compromisso” (SILVA, 2010, p. 4). Parafrazeando José de Souza Silva, na citação anterior, para a educação contextualizada acontecer, as pessoas carecem de acreditar, aceitar e se comprometer com a ideia proposta.

Propor uma educação contextualizada não seria excluir ou abdicar dos saberes constituídos historicamente pela humanidade em detrimento aos saberes locais, regionais, de cada realidade, porém, soerguer conteúdos, saberes de culturas invisíveis e marginalizadas pela oficialização curricular, como aponta Martins. (2004, p. 34).

Portanto não se trata de estabelecer um ressentimento bairrista ou fazer inverter a situação de colonização simbólica: o colonizado virar colonizador e vice-versa. Não se trata disso. Trata-se de construir questões pertinentes não apenas no âmbito “regional” ou local; trata-se de legitimar as lutas por reconhecimento que os sujeitos já sustentam.

Nesse sentido a percepção de contextualização perpassa também os construtos e abordagens teóricos, bem como as propostas educacionais elaboradas pelos “especialistas” e “intelectuais” que

em grande parte estão associados às editoras e a indústria de materiais didáticos. Assim, contextualizar a educação perpassa por reconhecer as particularidades de cada realidade e admitir como pertinente a tematização dos seus fluxos, saberes e cultura nas salas de aula.

Diante do desafio do compromisso com a educação contextualizada, não deveríamos nos perguntar sobre que escola e educação queremos? Tal questionamento nos remete a discutir sobre o contexto do CPMAV. Partimos da discussão e reflexão a partir do currículo da escola, compreendendo este como “[...] uma construção social” (SILVA, 2015, p.148). Para Sacristán (1998, p. 144), “[...] o que a escola faz é uma interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos autores que atuam no seu seio”. O currículo, como partitura, é constituído de significações culturais e simbólicas que quando postos em prática consolidam, em determinada medida, um determinado objetivo educacional, sendo que a escola cumpre com a tarefa de “tocar a música”. Assim sendo, o currículo criaria e produziria significados sociais.

No âmbito do CPMAV, seu contexto curricular alicerçado nos padrões exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Este mesmo documento (PPP), em sua página 28, diz que o currículo “[...] revela intencionalidade, valores, visão de mundo e escolhas que se faz sobre qual cidadão se deseja formar”. Ainda acrescenta que o contexto curricular da instituição pauta-se no princípio da “disciplina”, aportado nos valores de “honra, retidão, hierarquia e cidadania” e apresenta-se em três linhas contemplando o ensino fundamental regular do 6º ao 9º ano, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

Como apresentado anteriormente, o currículo do CPMAV constitui-se consoante a elementos normativos os quais corroboram para um modelo curricular oficial e padronizado que se universaliza (em sua maioria) nas escolas do território brasileiro. Diante desses elementos, pode-se inferir que a proposta curricular desta instituição aponta numa educação descontextualizada e colonizadora. Tal visão tronar-se-ia mais explícita ao refletir sobre a grade de disciplinas ou componentes curriculares, apresentados no PPP, as quais contemplam o plano da base nacional comum, dividida em três áreas: a) Linguagens, códigos e suas tecnologias; b) Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e c) Ciências humanas e suas tecnologias. Acrescenta-se ainda o ensino de línguas estrangeiras e instrução militar que compõe a matriz curricular do CPMAV. As referidas áreas estão direcionadas para a missão de “[...] preparar os jovens para o mercado de trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (PPP, p. 25).

Pode-se perceber que o contexto curricular do CPMAV denota um padrão hierárquico das disciplinas, o qual se evidencia a partir da carga horária atribuída a cada matéria. Se tomarmos



como exemplo a matriz curricular do ensino médio, que está composta de 18 (dezoito) disciplinas, sendo 15 (quinze) pertencentes à base nacional comum e 3 (três) como parte diversificada, podemos discorrer sobre a ênfase dada ao ensino da língua portuguesa (600 horas anuais) e ao ensino da matemática (matemática I e II, 480 e 240 horas anuais). Este elemento hierárquico explicitamente responde ao contexto educacional que vigora no território nacional e que contribui para os padrões normativos e avaliativos, numa visão quantitativa do processo ensino-aprendizagem suscetível às avaliações internas e externas à escola como um todo (alunos, professores, escola, etc.), bem como os exames do tipo ENEM e vestibular.

Embora a matriz curricular do CPMVAV possa apresentar características pertinentes a uma educação descontextualizada, a mesma discorre a partir de objetivos que indicam condições para inserção de práticas de educação contextualizada. Estes objetivos, que também compõem o PPP da instituição, acenam para um currículo que não se restringe apenas aos conteúdos disciplinares, mas sim atento aos valores, às concepções de mundo e aos conhecimentos prévios do educando. Nesse sentido, destacam-se os objetivos de contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos, o respeito aos conhecimentos prévios, contextualização histórica e crítica dos conteúdos que se inserem aos princípios militares consoantes à construção de valores suscetíveis às regras sociais, aos direitos do outro e a vida solidária e disciplinada. Tais objetos estão pautados nos pilares de aprender a aprender, aprender a fazer, a aprender a conviver e aprender a ser, conforme PPP.

Uma reflexão a partir da cultura escolar sobre o currículo do CPMVAV, se tomarmos a concepção de Forquin (1993, p.167) como “[...] conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados”, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização”, nos permite discorrer que o contexto curricular, embora apresente elementos à luz da proposta de práticas de educação contextualizada, não contempla estas nas relações cotidianas. Este entendimento poderia confirmar-se a partir de uma investigação de observação, a fim de discorrer sobre o que Goodson (1995) chama de dicotomia entre o currículo escrito (oficial) e o currículo real (currículo como prática, vivo). É nesse sentido que dispomos o currículo como um desafio à educação contextualizada, que perpassa uma ressignificação do currículo oficial, padronizado e universalista, bem como fazer com que esta construção não seja um mero plano, proposta, ou invenção teórica e escrita, mas sim transformar o que está escrito em realidade, em prática. É fazer do que está escrito, contexto; que se torne contexto.

Como já vimos anteriormente, a matriz curricular do CPMVAV responde ao contexto padronizado de educação nacional, que embora traga em seu interior elementos de contextualização, os quais advêm também dos PCNs e da LDB, estão mais próximas do modelo de educação colonizadora.

Supomos que o referido currículo responde mais às características da avaliação externa denominada Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) do que a um modelo de educação contextualizada. Nesse sentido, concebemos que o currículo do CPMAV está atrelado a uma forma de escolarização que tem como finalidade desenvolver comportamentos e ao mesmo tempo submetido a condicionantes de uma avaliação padronizada, a qual é aplicada em todo território nacional. Assim, respondendo à padronização do currículo oficial, as avaliações institucionais, e aí não discorremos apenas sobre o ENEM, mas também sobre uma diversificada seara de avaliações, reverberam uma educação descontextualizada nos cânions do contexto escolar e dessa forma cabe-nos refletir se é o currículo, como modelo universal, que produz este efeito nas avaliações ou vice-versa.

A vertente da educação contextualizada pressupõe uma relação professor-aluno pautada numa ação de democracia, onde o professor não deve se colocar como superior ou inferior, mas como um construtor de aprendizagem numa inter-relação com seus alunos. Nesse sentido, o desafio da educação contextualizada perpassa pela motivação dos professores para o compromisso com a proposta educacional, atrelada a uma formação continuada, de modo a contextualizar os conteúdos em sala de aula explorando os saberes locais nas suas ações pedagógicas e valorizando a vivência dos alunos. É possibilitar uma relação professor-aluno que dê conta de possibilitar a construção de uma visão crítica e transformadora, que através da transposição didática possa transformar as coisas do mundo, da realidade dos seus alunos em coisas didáticas. É transformar um objeto do mundo em objeto de sala de aula. O desafio da educação contextualizada frente à relação professor-aluno é promover o respeito mútuo, onde não há superior ou inferior, não há saber inferior ou superior.

A contextualização do saber entre a pesquisa “A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA” e a Educação Contextualizada, trazendo algumas categorias da pesquisa (cultura escolar, currículo e avaliação), demonstra como as práticas educacionais enfrentam desafios quanto à dialogicidade dos saberes no âmbito escolar. Tem-se ciência também que os desafios alheios à educação contextualizada não se resumem a esses e que este trabalho jamais daria conta de tal dimensão, mas aqui se tenta discutir elementos que possam levar a reflexões acerca da temática, bem como um olhar dessa a partir do contexto escolar, de modo a contribuir na produção de novas discussões sobre o tema.

## CONCLUSÃO

As discussões, diálogos e reflexões que se propõe neste estudo contribuem para ampliar a necessidade de se pensar as práticas pedagógicas, educativas e organizacionais na perspectiva do contexto escolar do CPMÁV, uma realidade escolar com implicações que surgem acerca das propostas educacionais externas à escola, impostas e descontextualizadas dos saberes e temas locais. O contexto escolar do CPMÁV apresentado não é propriamente uma educação militar, mas, possuidora de elementos dos tais poderes instituídos. Assim, apresenta um modelo educacional que compreende a(s) prática(s) de uma educação colonizadora, que se inter-relaciona às suas normas e regulamentos engendrando num processo de ensino-aprendizagem vinculado ao contexto educacional descontextualizado que predispõe um currículo padronizado e universalista atrelado a conteúdos fragmentados. Nesse sentido, tanto o PPP quanto o currículo do CPMÁV embora prescrevam elementos de valorização dos saberes locais, de desfragmentação dos conteúdos, de contextualização e respeito à realidade de seus educandos, suas práticas pedagógicas e educativas caminham para um padrão objetivo e universalista de educação que permeia o território brasileiro, com ênfase nos saberes necessários aos resultados nos exames externos nacionais, de modo que não dialoga assim com o paradigma da educação contextualizada. Aquilo que está prescrito responde apenas às exigências burocráticas legais, um modelo idealizado que difere do real.

Entende-se que tanto a educação contextualizada quanto o contexto escolar são fronteiras movediças, sempre se deslocando e movendo-se de acordo com seus interesses, onde os indivíduos não são os mesmos o tempo todo e obedecem ao seu contexto, que mesmo construindo um contexto outro passa a ser sua realidade. Por isso falou-se anteriormente que todo contexto faz sentido, mas ainda sustenta-se a pergunta: sentido para quem? É ao questionar a realidade, o contexto, que a educação contextualizada faz-se pertinente num movimento de prática educativa que partisse da realidade dos sujeitos e ao mesmo tempo engendrasses em práticas de ensino aprendizagem dialógicas, de forma que não se fragmente nem se segmentasse em gavetas os saberes produzidos até então pela humanidade.

Por fim, a contextualização do saber aqui apresentada como reflexão das práticas pedagógicas, educativas e organizacionais à luz do contexto escolar reverbera a necessidade de uma educação dialógica, pautada na inter-relação de saberes, democrática e contextualizada às realidades diversas em sua pluralidade. Trata-se de uma educação contextualizada como elemento de ressignificação ao modelo educacional universalista, descontextualizado e colonizador.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Governo do Estado. **Plano Político Pedagógico do Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna**. Disponível em: [http://www.pm.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=170&itemid=782](http://www.pm.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=170&itemid=782). Acesso em: 20 de Nov. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o Enem**. Disponível em: <[HTTP://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem](http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem). Acessado em 25 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394**, de 20 de Dezembro de 1996.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A contribuição da Educação Contextualizada para a relação Natureza, cultura e território no Semiárido Brasileiro. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

FERNANDES, Anael. Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia – v.4, nº 1, Jan./Jul., 2015. p. 187-215.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001. p. 9-45.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para convivência com o Semi-Árido. *In*: RESAB, Secretaria Executiva da (Org). **Educação para Convivência com o semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro, BA: Gráfica Franciscana, 2004.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação Contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. *In*: REIS, Edmersosn dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs). **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro – BA. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III / UNEB / NEPEC-SAB / MCT-INSA, 2010.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semi-Árido Brasileiro**. Campina Grande – PB, EMBRAPA / INSA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



## ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ÁREA DE CONHECIMENTO MATEMÁTICA

Jonhnatan dos Santos Barbosa;  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB;  
nh.jonh@gmail.com.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Contextualização, Modelagem Matemática.

### INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apresentar as experiências e os resultados adquiridos na realização do Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O referido curso segue um formato de alternância, onde o semestre letivo é organizado em dois tempos formativos, o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O Tempo Universidade (TU) é o período no qual acontecem as aulas na universidade, em tempo integral trabalhando e discutindo os conceitos teóricos de cada disciplina. O Tempo Comunidade (TC) é a segunda etapa do semestre, período onde são feitas as pesquisas e os trabalhos de campo, utilizando-se do que foi estudado dentro da Universidade para compreender ou até intervir na realidade do campo. O estágio foi realizado durante o Tempo Comunidade (TC) do 5º semestre letivo. As atividades do estágio foram divididas em três etapas: observação, coparticipação e regência, mas neste relato ficaram registradas apenas as experiências do período de regência.

O estágio foi realizado em uma escola que fica situada na cidade de Iraquara no interior da Bahia. Apesar de ser localizada na sede a escola é caracterizada como escola do campo, pois atende em sua grande maioria aos alunos das comunidades rurais mais próximas. Segundo o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, entende-se como escola do campo aquela situada em área rural conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda em sua maioria a populações do campo.

O conteúdo trabalhado durante o estágio foi Expressões Algébricas (Monômios, Binômios, Trinômios e Polinômios). Para desenvolver tal conteúdo escolhi a metodologia de Modelagem Matemática, tendo como base as definições de Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática, abordadas em (Barbosa, 2001, 2003, 2004). Utilizamos como tema Alimentos Naturais e Industrializados. Durante o período de observação pude notar que a alimentação dos alunos é cada vez menos saudável e composta por muitos alimentos altamente

processados. Esta problemática foi o que determinou a escolha do tema. Sendo que a maioria dos alunos são filhos de pequenos agricultores que fomentam a agricultura familiar. Diante do exposto, surgiram as seguintes questões: por que será que eles consomem esses alimentos industrializados? Quais são esses alimentos? Qual tipo de alimento tem o custo mais baixo? Qual tipo de alimento é mais acessível a eles? Essas são algumas das perguntas que motivaram o trabalho desenvolvido junto com os alunos.

O tema trabalhado e a metodologia adotada durante o estágio objetivou-se a realizar uma atividade onde se fizesse possível desenvolver o conhecimento matemático dos alunos a partir de uma problemática real e presente no seu cotidiano, possibilitando a eles analisar criticamente uma situação em que eles estão envolvidos.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

A Modelagem Matemática apresenta algumas características que podem contribuir para construção de uma educação crítica e contextualizada que nós tanto buscamos na Educação do Campo e que deveria ser o objetivo não só dela, mas também da Educação de um modo geral. Dentre estas características Barbosa (2004) chama atenção para as seguintes: “A motivação, facilitação da aprendizagem, preparação para utilizar a matemática em diferentes áreas, desenvolvimento de habilidades gerais de exploração e compreensão do papel sociocultural da matemática.” (BARBOSA, 2004, p.74).

Neste sentido (BARBOSA, 2004; CALDEIRA, 2009) destacam que Modelagem Matemática está associada à problematização e investigação, de forma que estimule a curiosidade e a inquietação dos alunos diante de um determinado tema, assim como a busca por informações que organizadas e manipuladas por eles levem a uma reflexão do tema investigado. Deste modo a estratégia de ensino não apenas leva em consideração a realidade do aluno como também os aspectos de uma matemática construída através das interações sociais.

## **RELATO DAS AULAS**

No primeiro contato com os alunos na condição de professor regente eu utilizei o jogo pega varetas para propor uma atividade prazerosa aos alunos e ao mesmo tempo avaliativa. O jogo pega varetas consiste basicamente em pegar varetas espalhadas no solo sem que se mova qualquer outra vareta que não seja a escolhida pelo jogador da vez. Neste jogo as varetas são de cores diferentes, onde

cada cor corresponde a um valor de pontuação. No caso específico dessa aula não demos pontuações pré-definidas para as cores. Utilizando isso como uma estratégia para o desenvolvimento da aula seguinte. Ao fim desta primeira aula, foi pedido aos alunos que anotassem os resultados do jogo (quantas varetas de cada cor eles pegaram).

Na aula seguinte lembramos a atividade da aula anterior, em seguida pedi para que eles pegassem as anotações com os resultados do jogo para que pudéssemos calcular a quantidade de pontos de cada um.

O momento do cálculo da pontuação de cada aluno no jogo foi o principal momento da atividade do ponto de vista avaliativo, sabendo-se que esse era o momento no qual os alunos iriam colocar os seus conhecimentos sobre o assunto estudado em prática.

Foi pedido para que os alunos representassem cada cor de vareta com uma letra de sua preferência. O próximo passo foi montar uma expressão algébrica utilizando as letras que eles escolheram para representar cada cor de vareta de acordo com a quantidade de varetas que eles pegaram. Montada a expressão, foi pedido para que eles reduzissem os termos da expressão para facilitar o cálculo. Por fim, foi exposto no quadro o valor numérico de cada cor de vareta para que eles pudessem calcular o valor numérico da expressão que seria também o valor total de pontos obtidos no jogo.

### **Atividade de Modelagem:**

Nas aulas seguintes colocamos em prática a metodologia de Modelagem Matemática que se utilizou da interdisciplinaridade do tema para investigar uma situação de interesse dos alunos. As atividades seguiram o tema Alimentos Naturais e Industrializados, que buscou refletir sobre a alimentação dos alunos e dos seus familiares.

Para introduzir o tema e despertar o interesse dos alunos para esta situação, foi distribuído para eles um texto com o título: Alimentos Naturais VS Alimentos Industrializados. Durante a distribuição dos textos os alunos demonstraram certa estranheza, já que não era comum o exercício da leitura nas aulas de matemática. Outra coisa que chamou atenção dos alunos foi o conteúdo do texto, que não tratava diretamente do assunto estudado na disciplina.

Após a apresentação do texto, ter causado tantas dúvidas, foram apresentados aos alunos os objetivos da pesquisa. Ainda sem entender muito como a matemática seria introduzida na aula, os alunos leram o texto e em seguida discutimos sobre o seu conteúdo. No final da aula foi solicitada uma pesquisa, para que eles com a ajuda dos pais, fizessem um levantamento de quais alimentos eles mais consomem.

Na aula seguinte os alunos trouxeram os resultados da pesquisa contendo uma lista dos alimentos mais consumidos por suas famílias. A partir daí foi possível discutir sobre o tipo de alimentação seguida por eles e separar os alimentos da lista entre naturais e industrializados.

Durante as aulas seguintes foram solicitadas outras pesquisas como: quanto de cada alimento é consumido por semana nas famílias dos alunos, qual o valor em reais de cada alimento consumido, e se existem alguns desses alimentos que são colhidos de hortas ou de algum tipo de plantação própria das famílias.

Depois de feitas as pesquisas e o levantamento dos dados, foi feita a proposta de assim como no jogo pega varetas, eles se reunirem em grupos e escolherem letras para representar cada alimento consumido separando-os entre naturais e industrializados, e em seguida montarem duas expressões algébricas, uma representando os alimentos naturais e outra os industrializados, utilizando essas letras. Como a atividade apresentava certo grau de complexidade em comparação com a do pega varetas, os alunos tiveram que utilizar um pouco mais de tempo nesta etapa.

Depois de montada a expressão algébrica os alunos tiveram que reduzir os seus termos. Logo que as expressões apresentavam muitos termos semelhantes, pois se tratava de uma lista com vários alimentos que foram representados por letras que se tornaram a expressão. Depois de reduzirem os termos das expressões os alunos tiveram que substituir as letras que representavam os alimentos por seus respectivos preços e assim fizeram a operação de soma dos polinômios e calcularam os valores numéricos das expressões.

Depois de terminada a atividade foi feita uma roda de conversa para refletir sobre os resultados das pesquisas e dos cálculos, discutindo também sobre a quantidade de alimentos industrializados consumidos pelas famílias, o quanto é gasto com este tipo de alimento. Por fim discutimos sobre importância de consumir alimentos naturais e não processados, a importância dos alimentos cultivados em casa e a relação com a vida saudável.

## CONCLUSÃO

Durante este período em que se realizou o estágio foi possível analisar a importância de trabalhar os conteúdos matemáticos através de temas ou problemáticas que estejam ligados ao contexto dos alunos, levando em conta não somente a sua realidade, mas também o colocando como sujeito de intervenção do meio em que vive.

A Modelagem Matemática neste caso serviu como um instrumento de aproximação entre o conhecimento matemático e a vida cotidiana dos alunos, fazendo com que eles demonstrassem



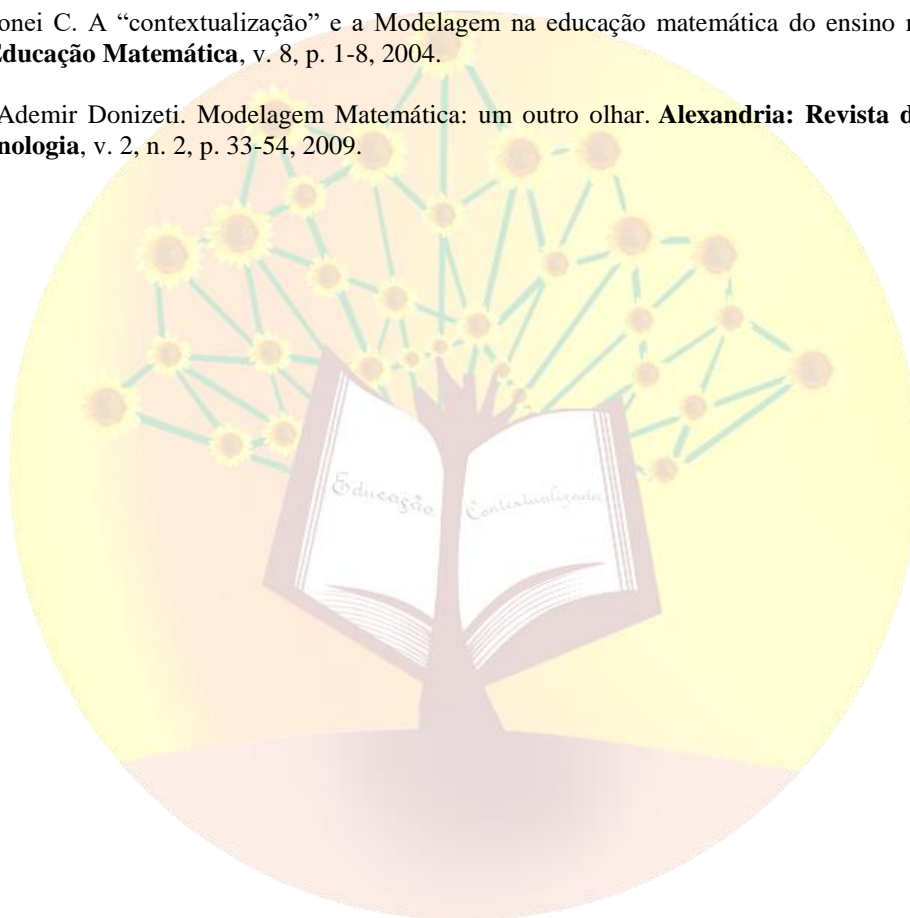
grande interesse pelas atividades e melhor rendimento. Sendo assim, concluo que se faz necessário o uso de métodos que busquem trabalhar a matemática na sala de aula de forma que os alunos se sintam parte do processo de construção do conhecimento, desmistificando a matemática como absoluta, pronta e acabada.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem Matemática na sala de aula. **Perspectiva, Erechim (RS)**, v. 27, n. 98, p. 65-74, 2003.

BARBOSA, Jonei C. A “contextualização” e a Modelagem na educação matemática do ensino médio. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, v. 8, p. 1-8, 2004.

CALDEIRA, Ademir Donizeti. Modelagem Matemática: um outro olhar. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 33-54, 2009.



# FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO

Patrícia Lopes Jacinto Mendes;  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Formação de Professores e Prática Interdisciplinares –PPGFPI / UPE;  
pat\_jacinto7@hotmail.com.

Josenilton Nunes Vieira;  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB);  
josenilton\_nunes@uol.com.br.

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar como as políticas públicas educacionais tem orientado a formação docente na atualidade, notadamente na Rede Municipal de Juazeiro-BA. A análise, de cunho qualitativo fundamenta-se na revisão bibliográfica e nas narrativas de educadores e coordenadores pedagógicos que fazem parte do quadro efetivo da rede. As falas dos sujeitos pesquisados deram contornos na construção do trabalho que traz um recorte histórico acerca das políticas educacionais para a formação de professores em serviço, bem como uma discussão teórica fundamentada nas concepções de Nóvoa (1995), Contreras (2002), Pimenta (1997), Shiroma (2011), Mészáros (2008), dentre outros acerca dos conceitos de formação e profissionalização docente. O estudo conclui que as políticas educacionais que orientam as formações continuadas em serviço apresentam algumas deficiências, uma vez que traz elementos que fortalecem o discurso da descontinuidade indicado por Shiroma (2011). Condição esta que tem provocado um sentimento de insatisfação nos professores e coordenadores responsáveis pela efetivação das políticas educacionais no âmbito escolar.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. Políticas Educacionais. Formação docente.

## INTRODUÇÃO

A formação docente é um objeto de estudo fundamentalmente relevante no âmbito educacional. Um objeto passível de discussões no que tange as concepções e práticas formativas na atualidade cujas políticas educacionais têm influenciado sobremaneira nos modos de se pensar as formações continuadas dos docentes que atuam principalmente nas Redes Municipais de Ensino.

Enquanto coordenadora pedagógica, função esta que também me atribui o papel de agente formador em serviço, percebo uma descontinuidade nas orientações acerca da formação de professores, uma vez que na atualidade a formação docente reporta-se a política governamental, econômica e social vigente. Ou seja, a formação continuada de professores se configura como instrumento em potencial na efetivação das políticas educacionais, que ao longo da história vem se modificando e se moldando de acordo com os interesses do Estado.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar como as políticas públicas educacionais tem orientado a formação docente na atualidade, notadamente na Rede Municipal de Juazeiro-BA. Essa análise se faz necessária para uma melhor compreensão acerca das “[...] deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores” (Nóvoa, 1995, p.11).

A análise, de cunho qualitativo fundamenta-se nas narrativas de alguns educadores que fazem parte do quadro efetivo da rede, em que apontam algumas deficiências nas políticas de formação continuada reafirmando o que Shiroma (2011) aponta: “[...] como descontinuidade de políticas e traz elementos para pensarmos na continuidade quando ocorre a troca de governos” (SHIROMA, 2011, p. 33).

O trabalho não visa analisar, nem tão pouco comparar as formas de governo, mas sim alertar para a real necessidade de se ressignificar as políticas de formação continuada na perspectiva da continuidade, visando sobretudo, formar um profissional reflexivo, consolidando a autoria e o protagonismo docente com embasamento teórico-metodológico para uma melhoria na qualidade da educação pública.

### **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS: Formação docente e construção identitária do ser professor**

Muitas foram as discussões acerca da formação de professores e profissão docente desencadeadas durante a disciplina de “Sociogênese da profissionalização docente”, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (UPE), em Petrolina - PE, sob a orientação do professor Josenilton Nunes Vieira. Momentos estes que nos auxiliaram numa melhor compreensão acerca das ideias e concepções dos teóricos que discutem a formação docente.

O formato das aulas nos convidou a repensar e analisar quais são as concepções atuais acerca da formação continuada dos docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino, tendo em vista que a educação perpassa um momento de incertezas e de práticas formativas com “excesso de discursos e pobreza de práticas” (NÓVOA, 1999, p.02). Enquanto, coordenadora pedagógica inseridas na educação básica sinto o quão é importante repensarmos o nosso papel como agentes formadores em serviço, pois o que vemos é um quadro cada vez mais alarmante de profissionais cuja identidade profissional se encontra em conflito, o que influi sobremaneira na qualidade do ensino. Nóvoa (1999, p.03) aponta essa situação como ambiguidade de concepções:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, lacusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Nessa perspectiva, o ser professor, no contexto atual, tomou uma dimensão complexa exigindo cada vez mais um repensar nas práticas formadoras em serviço. Num mundo em constante movimento, em que o conhecimento se configura como uma mola propulsora de transformação social, coloca-se em pauta a questão da formação continuada de professores, uma vez que a mesma está associada à ideia de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, bem como a ideia de aprendizagem constante visando sobretudo a aquisição de novos conhecimentos e consequentemente de novas bases teórico-metodológicas do fazer docente. Para Nóvoa (1995, p. 25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Esse conflito identitário da profissão docente tem provocado nos educadores, questionamentos acerca do seu fazer docente. Se a educação é um processo de humanização, como afirma Pimenta (1997, p. 06), espera-se que a formação docente possibilite aos educadores construir conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores que se constituam como elementos fundantes de seus saberes e fazeres docentes. Espera-se, ainda, que esses conhecimentos construídos sejam ressignificados continuamente no processo de constituição de sua identidade docente.

A educação como processo de humanização perpassa estar a serviço da formação de crianças e jovens críticos e atuantes em suas realidades sociais, ou seja, o conhecimento construído na escola na atualidade, não compete mais a mera transmissão de conteúdos, a escola deve estar imbuída em formar indivíduos pensantes capazes de conhecer para construir e reconstruir seus próprios conhecimentos. O conhecer “[...] significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1997, p.08).

A formação continuada dessa forma, deve também ser pensada na perspectiva da humanização, em que “o conhecer” do professor deve lhe trazer um sentido, uma significação do ser profissional. Selma Garrido Pimenta complementa que a “[...] identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão” (PIMENTA, 1997, p. 07) evitando assim a reprodução de significados que sirvam aos interesses alheios ao papel social da escola.



## **Políticas educacionais e formação continuada: algumas considerações**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, estabelece no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

A ênfase que a LDB dá a formação continuada, é ratificada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, em que o governo ressalta que para haver uma melhoria na qualidade do ensino ofertado, é preciso que se construa uma política de valorização do profissional docente a partir da: “[...] formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada”.

Destarte, percebe-se uma tendência atual e emergente acerca da formação continuada como condição necessária para uma melhoria na qualidade da educação. Na contemporaneidade, as políticas educacionais implementadas passam a investir maciçamente na formação continuada por meio de ações e intervenções legais. Ficando sob a tutela das Secretarias Municipais de Educação a efetivação das ações de formação continuada.

A formação continuada é uma premissa da atividade profissional docente nos dias atuais não devendo ser circunscrita apenas como uma ação compensatória das fragilidades oriundas da formação inicial. É sabido que o conhecimento obtido durante a formação inicial é ressignificado e ampliado no exercício profissional, com vistas a compreender a complexidade e a dinamicidade do contexto que demandam intervenções pertinentes. Dessa forma, a formação continuada deve ter na sua essência uma conduta investigativa e reflexiva, uma vez que o exercício profissional é um terreno de produção do conhecimento, que envolve aprendizagens para além da mera aplicação da teoria adquirida.

Shiroma (2011, p. 16) ressalta que os planos de educação são “[...] textos norteadores e instrumentos jurídico-normativos” que correspondem a apenas uma parte da implantação de uma política educacional eficaz, dessa forma, apenas as diretrizes legais não asseguram o cumprimento das suas finalidades do modo como foram pressupostas, ou seja, “[...] uma política é expressão de embate de interpretações diversas e interesses de classes distintos”. Isso significa dizer que a efetivação das políticas públicas para a educação encontra resistências que dificultam a sua materialização nos espaços escolares.

O discurso predominante nesse ideário capitalista está na bandeira levantada pelo grupo hegemônico de “qualidade em educação” fundamentada em dados estatísticos que buscam sobretudo homogeneizar a forma de ensinar, bem como a forma de aprender, desconsiderando as

complexidades inerentes a todo fenômeno social e político das sociedades humanas contemporâneas.

Na educação, não diferentemente de outros setores da sociedade, também se evidencia a dicotomia entre trabalho e capital, fortalecendo o discurso marxista do trabalho no modo de produção capitalista, reafirmado por Contreras (2002, p.67) de proletarização do trabalho docente, a partir da organização e controle do trabalho docente, alienando o professor por meio da operacionalização de formações continuadas de cunho repetitivo e mecanizado, o que Contreras (2002, p.69) denomina como racionalização tecnológica do ensino e tem provocado a “separação entre concepção e execução no processo produtivo; a desqualificação; a perda de controle sobre o seu próprio trabalho” (CONTRERAS, 2002, p.69), ou seja, “[...] a perda da autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas”.

Entretanto, o próprio Contreras (2002, p.89) ressalta que essa perda de autonomia deve ser compreendida como uma variante específica do trabalho docente: o profissionalismo. Assim, as políticas educacionais na atualidade concebem o paradigma da autonomia docente relativo a competência profissional que se materializa no domínio e na execução adequada de um conjunto de técnicas, procedimentos e conhecimentos para serem aplicados em sala de aula. Logo, a urgência atual em se investir na formação de professores na perspectiva da qualificação, de modo que o professor mais competente, tenha mais autonomia no desempenho de suas atividades e consequentemente seus alunos alcancem os resultados satisfatórios de aprendizagem.

Nessa lógica, os docentes reclamam da falta de autonomia para gestar o exercício de suas funções, bem como da liberdade para a tomada de decisões pertinentes ao seu trabalho docente. Este lamento é muito frequente em reuniões tanto de professores como de coordenadores pedagógicos, que discutem a interferência das Secretarias Municipais de Educação no processo pedagógico. Interferências essas refletidas em ações descontinuadas, pensadas na lógica de formas de gestão que vem sendo introduzidas na organização escolar e no fazer pedagógico, numa busca incessante de melhoria de índices que coloquem os municípios no *ranking* dos melhores no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa partiu da revisão bibliográfica, onde foram feitas leituras de alguns escritos que abordam conceitos e fundamentos que deram contornos na discussão dos temas: Formação docente, formação continuada e políticas educacionais. Autores como: NÓVOA (1995),

CONTRERAS (2002), MÉSZÁROS (2008), PIMENTA (1997), CHARLOT (2000) fundamentaram a base teórica desse trabalho. A pesquisa teórica se fez necessário, pois possibilitou estar em contato com alguns escritos sobre o tema pesquisado, de modo que a partir das leituras, pode-se então, fazer uma releitura com vistas a contribuir na formulação de respostas às questões propostas.

As narrativas dos educadores e coordenadores pedagógicos de forma oral e escrita constituíram um instrumento para a construção dos dados. As narrativas possibilitaram a partir das vozes dos protagonistas, conhecer a “realidade” do universo pesquisado.

As narrativas na sua grande maioria aconteceram durante as aulas, e nos encontros formativos com coordenadores pedagógicos, momentos de discussões e proposições levantadas pelos educadores, buscando sempre uma aproximação com os objetivos aqui elencados. Esses diálogos carregados de provocações e colocações bastante pertinentes auxiliaram na construção da compreensão desse universo de sujeitos pensantes, bem como constituíram o esqueleto deste estudo.

### **RESULTADOS: O contexto da formação continuada dos professores na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA**

O município de Juazeiro, desde o ano de 2001 começa a trilhar um caminho na efetivação das formações continuadas em serviço. Já neste ano, o município firma convênio com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) que no formato de jornadas pedagógicas traz para os professores formações em serviço que abordavam temas pertinentes às modalidades de ensino que versavam sobre: Prática docente, aprendizagem, avaliação, dentre outros. Na perspectiva da (auto) formação, em que os formadores discutiam textos de teóricos visando o embasamento teórico-metodológico da prática docente.

Esse convênio durou cerca de dois anos, somente no ano de 2005 a nova gestão municipal também por meio de convênio, firma parceria com o Instituto de Abaporu de Educação e Cultura. O Instituto ofereceu formações continuadas aos professores da rede municipal durante quatro anos, essas formações trouxeram elementos novos em relação àquelas oferecidas pelos professores da UFBA, os formadores do Instituto visavam a formação de professores alfabetizadores, uma vez que os índices de alfabetização na rede eram considerados muito baixos.

Assim, o grupo de formadores do Instituto trouxe para os professores de alfabetização da Rede Municipal, a Teoria da Psicogênese da Leitura da Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Até então, os professores desconheciam como se transcorria os processos de aquisição da escrita, ou seja, como a criança “constrói” o conhecimento da leitura e da escrita, por

meio de teorias sustentáveis, que tem como embasamento teórico a corrente construtivista de Jean Piaget. A partir dessas formações, os professores passaram a compreender o processo pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever, e dessa forma afetou todos os conceitos dantes construídos acerca da metodização na alfabetização. As formações auxiliaram na produção de materiais pedagógicos que possibilitassem uma construção na didática de se alfabetizar respeitando as hipóteses de escrita de cada criança, para que a partir da intervenção do professor fizesse com que essas crianças avançassem nas hipóteses e que conseqüentemente fossem alfabetizadas.

Ouvindo as falas de professores e coordenadores pedagógicos que atuam na rede desde o início dessas políticas de formação de professores, percebe-se que é unânime a aprovação quanto ao formato das formações continuadas oferecidas pelo Instituto. Para eles, esse modelo de formação contribuía com o fazer e a autonomia docente, pois eles teorizavam as ideias dos pensadores da educação na atualidade para depois oferecer aos professores sugestões de materiais pedagógicos para que fossem utilizados em sala de aula, como instrumentos didáticos facilitadores do exercício docente, bem como na efetivação da aprendizagem dos alunos.

Em 2009, com a posse da nova gestão municipal, mudou-se a equipe da Secretaria de Educação, bem como as políticas educacionais gestadas por esses novos profissionais. Criou-se então a Superintendência de Formação de Professores, formada por profissionais da própria Rede Municipal de Ensino que passaram então a compor o quadro de formadores para os professores de todos os segmentos da Rede. Foi uma tomada de decisão, que de acordo com os professores, valorizou os profissionais do quadro, por meio de uma política de valorização de profissionais pensadas desde a equiparação salarial com piso nacional do magistério, como formações continuadas em serviço gratificadas, certificação para habilitação de coordenadores pedagógicos e de professores alfabetizadores.

Essas políticas educacionais foram recebidas com muito entusiasmo pelos professores da Rede, uma vez que dantes nunca se havia pensado numa política de valorização docente como pressuposto de uma educação pública de qualidade. E as formações nesse contexto, trouxeram além da possibilidade dos profissionais da rede de se especializarem como Assessores de Formação<sup>23</sup>, sobretudo, eram fundamentadas na perspectiva da (auto) formação.

Nessa perspectiva os professores por meio das discussões teóricas nos encontros formativos, (re) significam suas ações pedagógicas, por meio das suas experiências profissionais, reavaliando suas escolhas, suas tomadas de decisões e os reflexos das mesmas na (auto) formação pessoal e profissional. Nesse sentido, as aprendizagens construídas nos espaços formativos contribuem no

---

<sup>23</sup> Cargo criado pela Secretaria de Educação para os profissionais que hoje são responsáveis pela construção e efetivação das formações continuadas dos professores de todos os segmentos educacionais sob a tutela da Rede Municipal de Ensino.



autoconhecimento e na autonomia, aspectos preponderantes de ações inovadoras e substanciais com vistas a uma profissionalização docente.

Essa política de formação docente se fortaleceu mais ainda com a construção da Escola de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Juazeiro (EFEJ) em 2011, vinculada à Diretoria de Valorização e Formação Continuada dos Educadores, cuja equipe se encarregou de orientar a formação dos docentes da rede municipal e onde foram e até hoje são concebidos todos os projetos de formação continuada da rede.

Com a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de alfabetização que se caracteriza pelo compromisso formal acordado entre o Governo Federal, Estadual e Municipal de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

O PNAIC traz em sua essência não mais um programa de alfabetização que chega e já tem seus dias contados para terminar. Desta feita, o programa tem em um de seus eixos norteadores a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, o primeiro ciclo de alfabetização. Formações estas, que consistem em encontros de estudo e atividades práticas, coordenadas por orientadores de estudo.

Nas formações continuadas do PNAIC eram desenvolvidas ações a partir de discussões que versam os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; bem como os processos de avaliação, acompanhamento sistemático da aprendizagem das crianças; planejamento e construção de sequências didáticas; conhecimento e utilização dos materiais distribuídos pelo MEC, pensados na melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (LUZ & FERREIRA, 2013, p.02).

As falas dos professores pesquisados demonstram uma avaliação positiva quanto ao formato das formações, uma vez que orientavam a prática pedagógica alfabetizadora por meio do embasamento teórico-metodológico, mesmo tendo ciência de que essas formações também buscavam por melhores resultados educacionais, não diferentemente de outras políticas que intensificam e a precarizam o trabalho docente, visando sobretudo, a obtenção de bons resultados nas avaliações externas, que de acordo com Luz & Ferreira (2013, p.09) apontam “[...] para uma tendência utilitarista dessa formação”.

Já em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com vistas a medir a qualidade do aprendizado nacional, que utiliza como barema a nota da Prova Brasil – aplicada no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007). Visando atender as exigências das metas estabelecidas pelo MEC e elevar os índices do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Rede

Municipal de Ensino de Juazeiro passa então, a promover formações continuadas, seguindo a tendência utilitarista, ou seja, as formações são oferecidas aos professores dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em os descritores cobrados nas avaliações são discutidos e até mesmos são ensinados os seus conteúdos aos professores, de modo que são dadas orientações didáticas para que professores possam proporcionar aos alunos se familiarizem com os descritores que serão cobrados na avaliação.

Em 2013, contrário às políticas neoliberalistas da competitividade, a Rede Municipal em parceria com Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPPA) traz a proposta da Educação Contextualizada que tem como premissa permitir que educadores e educandos promovam a sua própria libertação partindo do estudo crítico da realidade social, política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para promoção da justiça social.

Essa mudança paradigmática que reorientou a proposta educacional da rede provocou um misto de (des) confiança e (des) orientação das formações docentes, de acordo com as falas dos professores entrevistados. Esse sentimento se deu em virtude sobretudo, da falta de embasamento teórico-metodológico que os professores tinham e ainda têm acerca da concepção da Educação Contextualizada.

O que se percebeu, foi uma desordem na prática docente e conseqüentemente uma insatisfação por parte dos professores, o que resultou numa proposta descontinuada e inacabada, pois no ano subsequente (2014) novamente a rede estaria imbuída na política de melhoria dos resultados do IDEB.

Vale ressaltar que esta insatisfação percebida entre os educadores, talvez tenha sido fruto de um não entendimento das orientações da prática pedagógica na perspectiva da proposta da Educação Contextualizada, uma vez que esta orienta que o educador precisa definir qual tratamento deve ser dado ao conteúdo que será abordado para, depois, decidir quais didáticas e metodologias serão utilizadas para que a aprendizagem contextualizada seja significativa. Ou seja, não há um passo a passo a ser seguido, uma receita pronta, pelo contrário, a proposta propõe uma prática pedagógica reflexiva, dinâmica e autônoma.

Nas falas dos professores percebe-se a dificuldade ser autor de sua própria prática, tendo em vista que na maioria das vezes ficam presos ao que é prescrito nos livros didáticos adotados pela rede e pelos currículos predeterminados o que acaba por obstaculizar a efetivação da contextualização dos conteúdos.

Na gestão atual, o discurso educacional é o mesmo – a melhoria nos resultados da rede - agora mais enfático soando com tom desafiador: “Vamos trabalhar para conseguirmos o maior IDEB da

Bahia e do Brasil”<sup>24</sup>. Visando alcançar sua meta, a Secretaria de Educação firmou convênio com a Editora Aprender que está sendo responsável pelo fornecimento do livro didático que está sendo utilizado nas turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental na Rede. A Editora além de fornecer o livro também oferta formações continuadas para professores e coordenadores pedagógicos orientando acerca da devida utilização do livro, ou seja, esses encontros são pensados para o estudo do livro, bem como a sistematização das aulas a partir de um cronograma fechado que informa a data e o que será tratado nesse dia.

Nessa perspectiva, não há uma exigência prévia que o professor tenha ou não o perfil de professor alfabetizador, uma vez que seguindo as orientações da referida Editora o resultado almejado será alcançado. As aulas são orientadas para que o professor utilize o livro didático durante todo o tempo destinado à aula, o que pressupõe uma abordagem metodológica que não considera as hipóteses de escrita, teoricamente defendida por Ferreiro e Teberosky (1986). Essa massificação do uso sem moderação do livro e a obrigatoriedade de seguir um cronograma preestabelecido, tem provocado no professor desse segmento uma insatisfação geral, sob a alegação de que se perdeu a autonomia, a autoria e conseqüentemente a padronização da aprendizagem dos alunos.

## CONCLUSÃO

As demonstrações de insatisfação por parte dos professores e coordenadores pedagógicos, que são os verdadeiros protagonistas no processo de efetivação das políticas educacionais instituídas pelo Estado, foi uma das causas propulsoras da construção do presente trabalho, reforçado pelo discurso da descontinuidade das políticas educacionais e conseqüentemente das formações docentes.

Nesse sentido, para haver uma reformulação significativa da educação, ou seja, uma melhoria na qualidade do ensino ofertado é necessária que aconteça uma ressignificação das políticas educacionais, uma vez que devem ter como premissas o seu papel social transformador de uma sociedade mais humanitária.

Nessa perspectiva, as políticas de formação continuada de professores refletirão o grau de seriedade, continuidade e compromisso com a qualidade da educação. Uma atitude oposta às propostas de formação na atualidade, pensadas a serviço do controle e interesse do Estado, que desconsideram a diversidade dos contextos em que as escolas estão inseridas bem como a

---

<sup>24</sup> Fala da atual Secretária de Educação do Município de Juazeiro, durante a Jornada Pedagógica que deu início ao ano letivo da Rede Municipal de Ensino, em entrevista ao Blog de Ramos Filho disponível na página: <https://blogramosfilho.com.br/2017/02/14/juazeiro-ba-premiacoes-e-homenagens-marcaram-a-jornada-pedagogica-2017-da-rede-municipal-de-ensino/>

desqualificação e a proletarização do trabalho docente. Conclui-se então, que as políticas de formação continuada devem ser (re) vistas, (re) orientadas, (re) significadas, enfim (re) avaliadas contrárias a essa postura fatalista de culpabilização docente pela não aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm). Brasília, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

FERRERO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LUZ, Iza Cristina Prado da. FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise,** 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 30/07/2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. /jun. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas para a Educação: análise e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011.



## **O ADOLESCENTE INFRATOR E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: Os processos de educação não formal da CASE de Juazeiro-Ba**

Maria Aparecida Rodrigues Souza;  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB);  
cidinharodrigues14@hotmail.com.

### **RESUMO**

O presente estudo é uma análise da questão social que envolve o adolescente infrator como também as medidas tomadas para a ressocialização do mesmo, e o trabalho de educação não formal, desenvolvido pela CASE (Casa de atendimento socioeducativo Gey Espinheira), localizada no bairro Alto do Alencar, na cidade de Juazeiro-Ba. O mesmo foi produzido com base nos dados obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa. Através deste, buscamos compreender como se dá o acolhimento e as estratégias de formação para a reintegração dos internos, como também, os direitos e deveres assegurados através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Também procuramos assimilar as possíveis e decorrentes causas de jovens com tão pouca idade irem parar em locais de ressocialização como o que citamos acima. Ambicionando um melhor entendimento a respeito do tema abordado, utilizamos como base as obras de alguns autores, como: FERNANDES, Márcio Monthé: Ação Socioeducativa Pública (1988); E LIBERATI, Wilson Donizeti: Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente (2002). Como objetivo geral, temos: As principais medidas socioeducativas e a compreensão dos processos educativos não formais da CASE de Juazeiro, através de uma construção conjunta de dados, visto que, este estudo nos faz ver que a instituição tem atingido resultados positivos no que diz respeito ao atendimento dos jovens internos.

**Palavras-chave:** Educação Não-formal. Ressocialização. CASE.

### **INTRODUÇÃO**

Ao iniciarmos a investigação acerca dos processos de educação não formal desenvolvidos pela Casa de atendimento socioeducativo (CASE), torna-se importante entendermos sobre a delinquência juvenil e seus aspectos gerais, visto que, é válido acolher-se o entendimento de Queiroz (1984) que, oportunamente, apresenta sua exposição distinguindo a delinquência da infração:


A delinquência e a infração são separadas por limites estreitos. A primeira deve ser entendida como uma estratégia de vida, enquanto a infração como o fato ilegal. No entanto, elas não são consideradas em suas especificidades em relação ao contingente que será recolhido institucionalmente para que se reajustem ao ambiente social. (QUEIROZ, 1984, p. 35.)

Todavia, desde o começo da história da humanidade, a delinquência praticada por menores ocupa lugar de destaque no cenário social, sendo que, nos últimos anos, estes atos vêm crescendo de maneira desordenada, de forma que, têm-se verificado cada vez mais requintes de crueldade em tais atos. Vemos pois, que isto é resultado do próprio desenvolvimento de povos, tendo em vista que, a partir do momento em que o homem passa a viver em sociedade, traz consigo uma triste e inevitável consequência desta evolução: o delito.

Assim, através do desenvolvimento do próprio homem, desenvolvem-se também os atos ilícitos, em especial aqueles praticados por menores, os quais integram a delinquência juvenil. Isto se deve ao fato de ser a adolescência uma fase geradora de inúmeros conflitos na vida do menor, os quais podem ser atribuídos às novas descobertas que passa, a integrar o cotidiano do adolescente, quer sejam acerca do mundo e das pessoas que o rodeiam, quer sejam acerca do próprio indivíduo, enquanto ser em desenvolvimento.

Ressaltamos pois, que a adolescência é também um período de adaptação a um novo ciclo de vida que se inicia, o qual expõe o sujeito de todas as formas possíveis, quer seja aos acontecimentos sociais, quer seja às dificuldades de sobrevivência pelas quais muitos têm que passar. Esse fator, em especial, é um sério agravante e que o torna ainda mais vulnerável ao delito.

Para Abreu (1995):



A vulnerabilidade infanto-juvenil também se revela evidente na fácil passagem da condição de vítima a infrator. Já nem se falando dos menores em extrema miséria, como os meninos de rua, alvos de todas as violências até ao sumário extermínio e sobrevivendo, em geral, a custa de pequenos furtos e roubos. (ABREU, 1995, p. 32).

Partindo disso, vemos que em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8069/90, que revoga o código de menores. Pelo ECA, estabelece-se a doutrina da proteção integral ao menor, e não mais a da situação irregular.

Ressalta-se pois, que o ECA, além de prever a proteção integral, elevou o adolescente à categoria de responsável pelos atos considerados infracionais que cometer, através da aplicação das medidas socioeducativas, revolucionando assim o entendimento até então existente, e servindo de alento para a sociedade vitimada pela falta de segurança.

## **AS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS**

A principal finalidade da medida socioeducativa é corrigir o jovem infrator, e sua aplicação requer como suposição a prática de um ato infracional. São aplicadas somente a adolescentes, tendo em vista que às crianças são aplicadas as medidas específicas de proteção. Convém lembrar que o ECA, em seu artigo 2º, ressalta que, criança é a pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 112, assim dispõe sobre as medidas socioeducativas:

Art.112- Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I- Advertência;
- II- Obrigação de reparar o dano;
- III- Prestação de serviços à comunidade;
- IV- Liberdade assistida;
- V- Inserção em regime de semiliberdade;
- VI- Internação em estabelecimento educacional;
- VII- Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

**ADVERTÊNCIA:** Esta medida consiste em uma conversa entre o adolescente infrator e a autoridade competente na presença de seus pais ou responsáveis, em que lhe será explicada a ilegalidade da sua conduta, bem como as consequências que virão no caso da reiteração da prática da infração. Seu objetivo é a recuperação do menor e por isso, é considerada a medida socioeducativa mais branda.

Destina-se, portanto, aos adolescentes que praticam infrações de pequena gravidade, tais como pequenos furtos, vadiagem e agressões leves, como também aos menores que não tenham antecedentes de atos infracionais.

Por tratar-se, a advertência, apenas de uma admoestação verbal, ou seja, de uma leitura do ato cometido e o comprometimento de que a situação não se repetirá, Nogueira (1998, p. 170) acredita que, na aplicação desta medida, poderia ser dispensado até o procedimento contraditório.

A advertência poderia dispensar perfeitamente o procedimento contraditório, pois trata-se de admoestação verbal, que deveria ser imposta de plano em face do boletim de ocorrência ou relatório policial. E sua imposição estender-se-ia aos pais ou responsáveis, o que tornaria a medida mais abrangente e eficaz, sendo apenas reduzida a termo. No entanto, dado o formalismo do processo legal, que pressupõe contraditório e amplitude de defesa, assim como apego às formalidades, também a advertência como medida socioeducativa não pode prescindir do processo legal, como aliás, têm reconhecido os tribunais.

Vale ressaltar, ainda, que a advertência diferencia-se das outras medidas socioeducativas porque sua aplicação independe de prova de materialidade e de autoria, enquanto que para a aplicação das outras medidas a presença destes elementos é essencial.

**OBRIGAÇÃO DE REPARAR O DANO:** Essa é a segunda medida socioeducativa.

Art. 116- Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Como vimos, essa medida consiste em fazer o menor reconhecer o erro e repará-lo. A mesma pode ser executada de três formas: fazendo a devolução da coisa, efetuando o ressarcimento do prejuízo ou através da compensação deste prejuízo por algum outro meio que se mostre adequado.

Liberati (2002), afirma que é preciso considerar que se trata de uma medida de caráter pedagógico, pois ensina ao adolescente o respeito por tudo que pertence às outras pessoas, proporcionando o desenvolvimento “do senso por responsabilidade daquilo que não é seu”.

É importante salientar sobre o que diz respeito a esta medida, que a obrigação de reparar o dano por meio do ressarcimento dos prejuízos causados, muitas vezes, é inviabilizada em função da condição financeira do infrator e de sua família, casos em que é substituída por outra de igual adequação.

**PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS A COMUNIDADE:** É prevista no artigo 117 que assim dispõe:

Art. 117- A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Esta é a medida na qual o adolescente infrator terá que efetuar tarefas de interesse geral, de acordo com suas aptidões e sem prejuízo da frequência escolar ou da jornada de trabalho.

É importante ressaltar que, a aplicação desta medida somente terá eficácia e atingirá os objetivos a que se destina se for devidamente fiscalizada pela autoridade judiciária, pelo Ministério Público e pela própria comunidade, caso contrário, sua aplicação não surtirá nenhum resultado.

Essa favorece o desenvolvimento do menor infrator, do sentimento de solidariedade, já que lhe permite a convivência com desfavorecidos, desvalidos e excluídos sociais, através do desenvolvimento das tarefas de interesse coletivo que lhes são atribuídas.

**LIBERDADE ASSISTIDA:** É uma medida socioeducativa, a ser cumprida em meio aberto, isto é, sem que o jovem perca a sua liberdade, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), aplicável aos adolescentes autores de atos infracionais. Trata-se de uma medida judicialmente imposta, de cumprimento obrigatório.



Tem como objetivo, não só evitar que o adolescente venha novamente praticar ato infracional, mas, sobretudo ajudar o jovem na construção de um projeto de vida, respeitando os limites e as regras de convivência social, buscando sempre reforçar os laços familiares e comunitários.

**SEMILIBERDADE:** Trata-se de uma medida coercitiva, pois ocorre um afastamento do menor em relação ao seu convívio familiar e comunitário, sem restringi-lo totalmente do seu direito de ir e vir.

Essa medida consiste na permanência do adolescente infrator em alguns estabelecimentos próprios, determinados pelo juiz. Destina-se aos adolescentes infratores que trabalham e estudam durante o dia, porém, à noite, devem recolher-se a essas entidades.

Uma das principais dificuldades enfrentadas no nosso país é a falta de unidades específicas para abrigar os adolescentes somente durante a noite, e, durante o dia, realizar a aplicação de medidas pedagógicas.

**INTERNAÇÃO:** Especificada no artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente, tem-se a última das medidas socioeducativas, a internação. É considerada a mais grave das medidas, devendo ser proposta pelo representante do Ministério Público e aplicada pelo juiz, destinando-se somente aos casos de extrema necessidade, aos adolescentes que cometem atos infracionais graves. Assim dispõe o artigo 121 do ECA:

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

A medida deve ser cumprida em estabelecimento exclusivo para adolescentes, que adotem o regime fechado. Esta é a única das medidas que priva o infrator totalmente de sua liberdade. Há

casos, que são exceções, em que o infrator poderá realizar atividades externas, as quais ficam a critério da equipe técnica responsável.

Desta forma, salienta Tavares (1999, p. 118):

É a mais severa das medidas socioeducativas estabelecidas no Estatuto. Priva o adolescente de sua liberdade física – direito de ir e vir – à vontade (...) O adolescente poderá trabalhar e estudar fora do estabelecimento onde é recolhido, se não oferecer perigo à segurança pública ou à sua própria incolumidade, segundo a avaliação criteriosa da equipe que assessora a Justiça da Infância e da Juventude.

O prazo máximo em que o adolescente poderá ficar internado é de no máximo três anos, jamais devendo ser ultrapassado. Apesar do objetivo desta medida ser a correção, ela somente deve ser aplicada nos casos excepcionais, conforme preconiza o próprio dispositivo legal, haja vista que provoca no adolescente os sentimentos de insegurança, frustração e agressividade, daí a necessidade de que as entidades destinadas a este fim sejam compostas por profissionais especializados, que tenham propostas pedagógicas, baseadas em critérios de criminologia, para que seja permitido ao adolescente infrator uma verdadeira reeducação.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Na nossa sociedade, a problemática que envolve o menor infrator é bem visível nos dias atuais. Sabemos que, o menor de dezoito anos que comete o ato infracional é “penalizado” com medidas socioeducativas que têm como objetivo a reeducação.

A expressão ato infracional foi o termo criado pelos legisladores na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É notório que a incidência de menores em práticas delitivas é cada vez maior. A sociedade intimidada clama por mudança da maioridade penal e por mais rigor nas medidas socioeducativas, juntamente com políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente, visando reprimir, dentre outros, a reincidência.

Partindo disso, nos convém falar do crime que pode ser conceituado sobre os aspectos material, formal e analítico.

Destacamos, portanto, o aspecto analítico que é aquele que busca estabelecer elementos estruturais do crime. Sua perspectiva é propiciar a correta e mais justa decisão sobre a infração penal e seu autor, fazendo com que o julgador ou intérprete desenvolva o seu raciocínio em etapas. Sob esse ângulo, crime é todo fato típico e ilícito/antijurídico.

Primeiramente deve ser observada a tipicidade da conduta. Conforme Capez (2011, p. 134), fato típico é o fato material que se amolda perfeitamente aos elementos constantes do modelo previsto na lei penal e constitui quatro elementos: conduta dolosa ou culposa; resultado; nexa causal; tipicidade. Caso a conduta seja típica verifica-se se a mesma é lícita ou não. Sendo o fato típico e ilícito, tem-se uma infração penal.

Realçamos, pois, a primordial importância da medida socioeducativa, cujo principal objetivo é a busca da reabilitação do menor infrator. Embora não tendo alcançado a plena capacidade de responder criminalmente por seus atos, almeja-se que o menor ingresse na maioridade, recuperado. Segundo a Câmara Especial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, a internação, tal como imposta, não guarda caráter punitivo, retributivo. Ao contrário, emerge como forma de proporcionar a reeducação do adolescente infrator.

Sobre a advertência, a mesma é feita oralmente pelo juiz, esta será lançada a termo e conterá a assinatura dos presentes (pais, tutores ou curadores). É aplicada as infrações de menor grau. Prevista no artigo 115 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “a advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada”.

A respeito das medidas socioeducativas o promotor de justiça Márcio Monthé Fernandes (1988, p.73), afirma que, trata-se de uma sanção educativa, em substituição a sanção castigo. Deseja-se que o adolescente cumpra a medida satisfatoriamente, inserindo-se na sociedade com novos ideais, de modo a se tornar um adulto habilitado a conviver conscientemente consigo mesmo e de maneira produtiva em seu meio sócio familiar.

Pelo fato do Estatuto da Criança e do Adolescente conter medidas mais brandas, não intimida o infrator e nem demais criminosos que se utilizam daqueles para contribuir na criminalidade. Temos como exemplo o artigo 121, parágrafo terceiro da referida lei, que faz previsão quanto ao adolescente em conflito com a lei, “Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos”. Ressaltamos então que esta medida corresponde a cada ato infracional grave.

## **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa trata da educação não-formal embasada na CASE, localizada no bairro Alto do Alencar, em Juazeiro-BA.

Através da mesma, foi possível observar que os adolescentes que estão no local aprendem a ter uma melhor conduta de várias maneiras, como por exemplo: a sua interação com a sociedade (nos

momentos em que saem do ambiente) e com os funcionários da instituição, visto que esses fatores são de extrema importância para eles.

Como citamos anteriormente, a CASE trabalha com a educação não formal. No ambiente os jovens participam de importantes oficinas durante a semana, saem para jogar bola, usufruem de aulas de natação, além de terem acesso a cursos profissionalizantes em importantes instituições da cidade de Juazeiro, onde são dia após dia incentivados a mudar de vida.

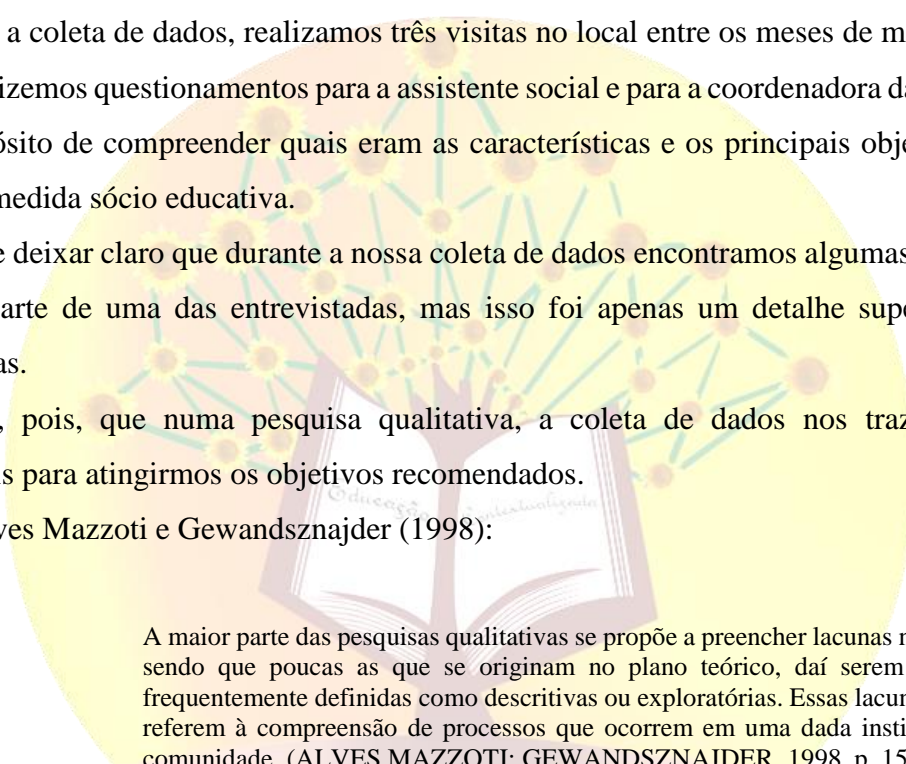
Desta forma a nossa investigação pode ser classificada como de caráter qualitativo, pois diante da mesma percebemos que estamos nos propondo a entender os fenômenos pesquisados, como também aprimorar nossos conhecimentos sobre o tema abordado.

Objetivando a coleta de dados, realizamos três visitas no local entre os meses de maio e junho de 2017, onde fizemos questionamentos para a assistente social e para a coordenadora daquele espaço, com o propósito de compreender quais eram as características e os principais objetivos daquela unidade de medida sócio educativa.

É importante deixar claro que durante a nossa coleta de dados encontramos algumas limitações de dados por parte de uma das entrevistadas, mas isso foi apenas um detalhe superado por nós pesquisadoras.

Salientamos, pois, que numa pesquisa qualitativa, a coleta de dados nos traz informações consideráveis para atingirmos os objetivos recomendados.

Segundo Alves Mazzoti e Gewandsznajder (1998):



A maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo que poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade. (ALVES MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 151).

## RESULTADOS

Consideramos que não há uma opinião pacífica na doutrina sobre as possíveis causas da delinquência juvenil. O que há são suposições, primordialmente de caráter social acerca desses desvios de conduta que culminam com a reprovação da sociedade.

Ressaltamos pois, que em muitos casos o primeiro contato que o menor tem com a violência é no próprio seio familiar, seja assistindo o pai espancar a mãe, seja sendo ele o próprio espancado.

Esta exposição precoce à violência ou à cenas de violências, faz com que o menor sendo vítima de maus tratos pelos pais, acabe por abandonar o lar. Abandonando o lar e indo morar nas ruas o



menor, sentindo-se inseguro, frágil e ao mesmo tempo coberto de revolta, inevitavelmente, irá delinquir.

Acreditamos que as contribuições oferecidas por meio dessa, tem um valor relevante, visto que, atualmente é grande a porcentagem de jovens apreendidos em todo o país.

Infelizmente, vemos que essa é uma questão social cada vez mais presente no cotidiano. Então, torna-se importante a extensão com relação as discussões nessa área a fim de que melhorias e soluções possam ser encontradas e que esse índice de apreensão venha ser reduzido.

Sendo assim, o problema levantado através deste projeto de pesquisa parte da realidade concreta do trabalho desenvolvido pela Casa de Atendimento Sócio Educativo Gey Espinheira, que segundo a instituição vem obtendo resultados positivos com relação ao atendimento dos internos.

De acordo com os responsáveis, cerca de 80 jovens de diversas regiões da Bahia já foram atendidos no local.

O processo educativo desenvolvido no espaço é baseado na Pedagogia da Presença de José Carlos Gomes da Costa, cuja principal ideia é significar a vida dos jovens, onde os mesmos são inseridos em atividades internas e externas.

Durante o recolhimento de informações, notamos que, os jovens usufruem de vários benefícios, como o acesso a transporte público, natação, escola de futebol, visitas domiciliares, dentre outros, aos quais geram resultados importantes e significativos na reintegração dos mesmos.

## CONCLUSÃO

De forma sucinta, conclui-se que o trabalho desenvolvido pela CASE de Juazeiro é essencial no processo de ressocialização do menor infrator, visto que, os jovens que ingressam na instituição, em sua maioria são negros de classe baixa, sendo que, muitos deles são levados a cometer tais infrações em busca de um sustento para seus vícios, ou, de um bem estar social, sendo o “furto” uma das principais causas da apreensão desses jovens.

A instituição pela qual optamos, trabalha com a medida da semiliberdade, e como citamos anteriormente, o seu objetivo principal é dar significado ao modo de vida dos menores, onde são sumamente aconselhados a seguir um novo padrão de convivência em relação a sociedade.

Diante desse exposto, conclui-se que a FUNDAC vêm cumprindo com a sua principal missão, que é a de garantir a implantação de projetos, programas e serviços de proteção especial e socioeducativos a crianças e adolescentes, atendendo ainda crianças e adolescentes que tenham seus direitos ameaçados ou violados, e adolescentes considerados praticantes de ato infracional,

juntamente com seus familiares, além de promover a integração social por intermédio de projetos que envolvam programas educativos, formação profissional, mobilização da sociedade, entre outras atividades.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Waldyr de. **A corrupção penal infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

CAPEZ, Fernando, **Curso de Direito Penal**. São Paulo, 15ª ed., Saraiva, 2011.

FERNANDES, Márcio Monthé, **Ação Socioeducativa Pública**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 1988.

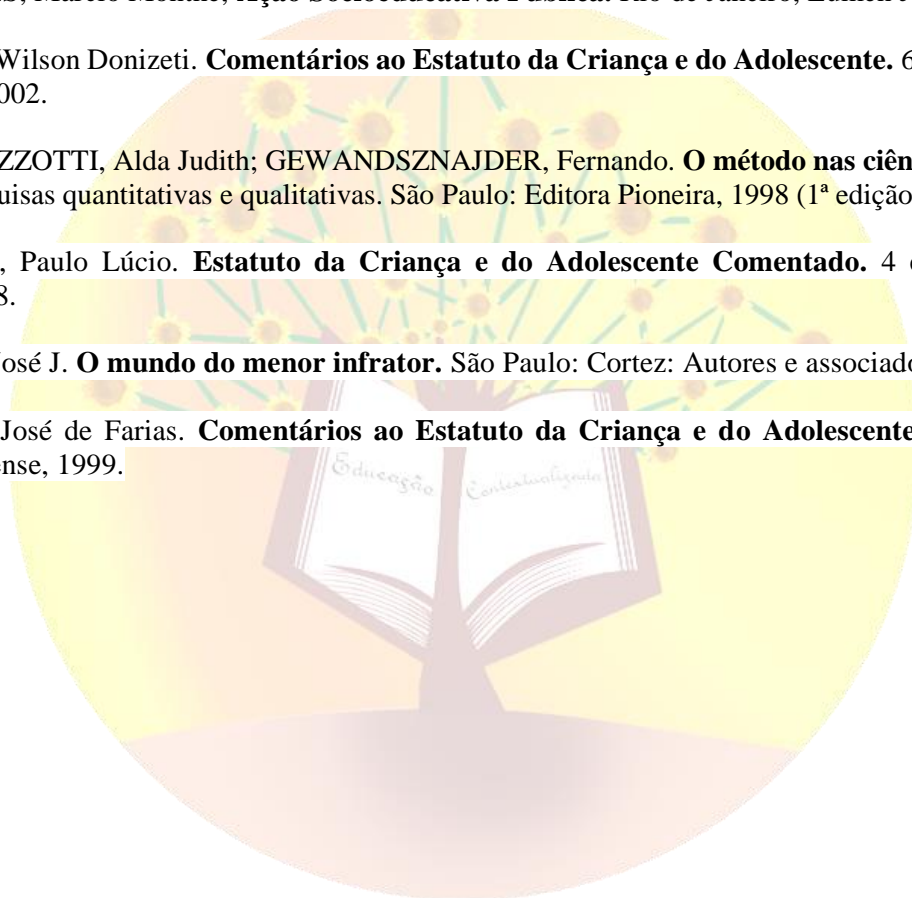
LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 6 ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998 (1ª edição).

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

QUEIROZ, José J. **O mundo do menor infrator**. São Paulo: Cortez: Autores e associados, 1984.

TAVARES, José de Farias. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.



## O COTIDIANO COMO INDICADOR DE PRÁTICA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA

Denise Amaral Batista;  
deniseamaralbatista@gmail.com.

Rita Cristina Rios;  
ritacristinarios@gmail.com.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Prática Educativa. Cotidiano.

### INTRODUÇÃO

Este relato apresenta observações feitas no campo de estágio sobre o Projeto de Mediação Pedagógica (Jornal Diário da Classe) que foi realizado em uma escola Estadual situada na cidade de Juazeiro-Ba, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, alunos do noturno onde a maioria trabalha 8hs por dia com atividades diferenciadas: comércio, pedreiros, pintores, donas do lar, mototaxistas, manicure, cabeleireira, dentre outras.

A proposta de realizar uma atividade de Mediação Pedagógica intitulada – Jornal Diário de Classe surgiu da reflexão das aulas de Estágio Supervisionado quando dizíamos aos docentes da referida disciplina a inquietação por parte de alguns professores do Campo de Estágio quando dizíamos que realizaríamos uma intervenção pedagógica. Usar a expressão mediação pedagógica fez diferença para construirmos novos discursos. O trabalho nesta perspectiva traz no seu cerne a ideia de planejamento participativo e dialógico, uma concepção de aprendizagem interacionista onde docentes e discentes estabelecem relações de pares numa dimensão reflexiva sobre a realidade e o saber fazer proposto pela atividade, a qual retoma a uma discussão da função social e política dos conteúdos.

Postas estas questões houve uma reflexão construída nas aulas de estagio sobre o cotidiano pedagógico e as concepções de mediação e intervenção pedagógica. Neste sentido, o trabalho de intervenção pode ser realizado sem uma mediação, pressupondo uma didática tradicional e tecnicista com pouca valorização para interlocução que pode e deve ser estabelecida no trabalho com EJA. A relação dialógica com o saber-fazer do cotidiano e o conhecimento acadêmico nos fez pensar também nos saberes da experiência que não estão dados; mas construídos num processo de interação coletiva. Essa interação traz a ideia de contexto e sua relevância para o trabalho pedagógico como um processo educativo que está em devir é propulsor de aprendizagem significativa para os “sujeitos praticantes do cotidiano”, parafraseando Oliveira (2001) fez

dimensionar também a importância do planejamento participativo e sua intrínseca relação com o cotidiano pedagógico e a complexidade da aprendizagem significativa para os discentes.

A ideia de construção de um jornal escolar, fez com que percebêssemos as subjetividades e história de vida de cada um e quem são estes “sujeitos praticantes do cotidiano”. Os estudantes após uma jornada de trabalho exaustiva, necessitam de uma aula que tenha significado e que não seja enfadonha e sem sentido. Percebe-se a importância e produção de sentido também para a palavra contexto. Ela traz no seu bojo uma dimensão sócio-política e filosófica atrelada a realidade vivenciada.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Trazer para a o espaço de produção de conhecimento o dia a dia dos alunos, trouxe para os mesmos uma aproximação para com a escola, pois a reprodução de conteúdo e atividades que não produzem sentido não possibilita uma reflexão crítica do seu aprendizado com a vida. A produção do “Jornal” suscitou uma ligação entre os alunos, suas peculiaridades e a escola, assim como o universo da vida deles o espaço escolar. Segundo Oliveira “apenas esse mergulho na realidade vivenciada e produzida pelos políticos praticantes do cotidiano nos abre possibilidades de ir além de uma compreensão genérica” (OLIVEIRA, 2001, p. 379).

A mediação pedagógica a partir desse cotidiano foi importante. A dinâmica na sua singularidade de captar informações com uma conversa descontraída com os alunos sobre o que faziam no dia a dia, com o que trabalhavam e o que a escola representava para eles fez a diferença. Os estudantes mostraram nas suas representações a importância da escola durante a construção do jornal quando na aba “Entre Aspas” expressavam as seguintes vozes: “ ser alguém na vida”, “busca de conhecimento para uma vida melhor”, “ser uma pessoa importante no futuro”, “minha segunda casa, um lugar para trocar ideias”. Percebemos nos discursos dos alunos que a escola faz parte da vida, onde uma complementa a outra, daí a importância que tem a compreensão das subjetividades e história de vida para se pensar em práticas significativas. Celso Antunes traz a seguinte concepção sobre esta questão:

Nada interessa tanto a um aluno que “ele mesmo”. Por esse motivo, o centro de seu interesse sempre se volta para sua vida e para as coisas de que gosta. É por esta razão que é essencial que o professor busque sempre associar o que pretende ensinar ao universo da vida de seus alunos, assim toda lição necessita ser feita associando-a ao cotidiano do aluno, aos programas que assiste às conversas que gosta de ler. (ANTUNES, 2010, p. 33).



O trabalho com jornal foi um projeto que referendou a importância social do cotidiano. Neste sentido a aprendizagem foi significativa por se acreditar no potencial do outro no clima de empatia que deve existir na sala de aula e na importância da alteridade para esse público da EJA. As possibilidades que este projeto proporcionou aos alunos e a nós como futuros docentes foi uma experiência complexa e multireferencializada. A contextualização com a realidade vivenciada por cada um foi vista de maneira prazerosa. A escuta no trabalho da mediação pedagógica foi imprescindível para mover a atividade e a escola também. Podemos afirmar isso diante de fatos vivenciados com esse projeto, que consta na Proposta de Mediação Pedagógica executada e apresentada, como também aos professores do Estágio Supervisionado do Semestre I de 2017, os quais problematizam as práticas do Estágio nessa perspectiva de valorização do cotidiano e da dimensão social e política da atividade; aqui tida com uma prática cultural.

A atividade realizada por intermédio do Estágio que traz como sua proposta fundamental a unidade teoria e prática numa perspectiva dialética, possibilitou a reflexão sobre a ação cotidiana no espaço escolar, como também a ideia de se valorizar mais a escuta dos sujeitos e estar atenta para a iniciação da pesquisa numa perspectiva etnometodológica. O estudo do cotidiano por acreditar também na minha experiência como discente de escola pública e antes do ingresso ao ensino superior, me empoderou a fazer valer a importância do Curso de Pedagogia com reflexões para a minha formação nos anos iniciais de estudo. Esta reflexão, respalda-se na metodologia e didática dada aos conteúdos por parte de alguns professores.

Eu conseguia compreender melhor o conteúdo passado em algumas disciplinas do currículo escolar, quando os docentes faziam alguma referência com algo sobre a vida, permeando a ideia de contexto de aprendizagem significativa. Mesmo quando estas atividades eram apenas de metodologias dinâmicas e não apresentavam nenhuma representação com relação de contexto de vida social, político, pois esse é outro ponto que questiono quando penso no estudo do cotidiano.

As atividades realizadas no espaço escolar precisam produzir sentido, além de uma didática dinâmica, esta precisa vir imbrincada da interculturalidade do mundo para a vida escolar. Inês Barbosa acredita nesta interação entre o cotidiano dos sujeitos e o espaço escolar quando diz:

(...) da indissociabilidade entre as instâncias da vida e das práticas sociais, vamos considerar que para além das especificidades dos diferentes campos de nossa formação, nossas ideias e reflexões, junto às emoções, sentimentos e paixões, criam os sentidos do mundo que nos impulsionam a agir. Não há sujeitos de conhecimentos dissociados de sujeitos de culturas, valores e sentimentos e é com essa inteireza que desenvolvemos não só nosso entendimento do mundo, como também nossas ações sobre ele, nossas convicções e nossas formas de expressá-las. (OLIVEIRA, 2001, p. 385).

As palavras da autora reafirmam minha experiência de vida e a perspectiva de formação numa dimensão de valorização da cultura escolar na sua diversidade com respeito às singularidades de cada sujeito no polo de reinvenção de si e da contribuição dos valores do outro. Essa é a formação que almejo para minha vida profissional futura e que tenho recebido na Universidade. Percebo que o Estágio proporcionou a produção de sentido e a ideia de contexto de profissionalização docente, pois foi por intermédio do Estágio Supervisionado que foi possível realizar um projeto que abarcasse toda esta complexidade de unidade semântica e conceitual da relação teoria e prática com os “sujeitos praticantes da vida cotidiana”. A escola não pode se dar ao luxo de ter muros... os muros da mesma devem estar interligados aos muros, ou muralhas da vida. Aqui reside a ideia de diversidade e de valorização do público com mediações pedagógicas que entrelacem esses muros que representam vidas e cultura.

## CONCLUSÃO

A realização deste projeto com os alunos nos trouxe uma significação importante de responsabilidade para com a profissão que resolvemos seguir. O respeito por quem precisa estar no espaço escolar em busca de obtenção do conhecimento à procura de uma vida melhor que infelizmente e por razões diversas não pôde ser diferente. A sociedade precisa de uma educação democrática e significativa para o exercício da cidadania.

Acreditar no potencial de cada aluno e possibilitar aos estudantes o melhor que podemos oferecer é fazer diferente, ser criativo, inovador, construir sonhos juntos. Com a realização deste projeto na escola aprendemos com os alunos e eles aprenderam conosco, uma interação que não cabe em discursos com intenções negativas. O que vimos foi uma vontade imensa deles em aprender. O que falta é que o incentivo e a motivação entrem no espaço escolar para que a cada dia tudo seja diferente como foi no ontem, e que possibilite a vontade de estar na escola por ser um lugar de cultura que atraia.

## REFERÊNCIAS

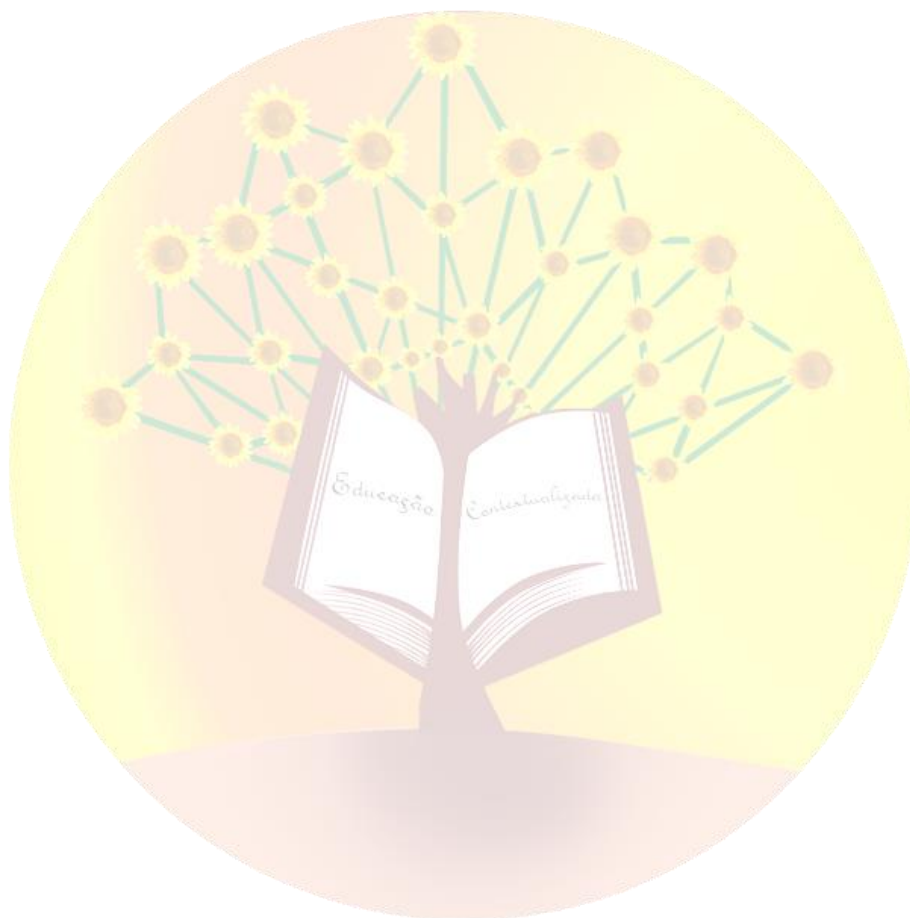
ANTUNES, Celso. (Coordenação). **Matemática e Didática**. Coleção Como Bem Ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 59

BARROS, Edonilce da Rocha; VIEIRA, Josenilton Nunes; A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional. In: Edmerson dos Santos Reis, Luzineide Dourado Carvalho. (org). **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. 1ed. Juazeiro – BA: Printpex Grafica e Editora, 2011, v.1.p.115-129.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ENSINO. **Políticas/práticas Educacionais Cotidianas**. 2001 [online] disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em 29 julho 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.- (Coleção Docência em Formação. Serie saberes pedagógicos).



# **PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS: RELATOS E EXPERIÊNCIAS DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES EM JUAZEIRO-BA**

Terezinha Pereira de Souza Viana;  
Tetesuza@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Educação Contextualizada. Currículo. Prática pedagógica.

## **INTRODUÇÃO**

Ao exercer a prática docente, o professor tem deparado com diversos desafios na busca de novas estratégias e metodologias de ensino, que resultem em uma aprendizagem significativa, e que produzam sentidos na vida cotidiana dos seus alunos. Nessa perspectiva, a educação contextualizada é de fundamental importância para se pensar em novas práticas pedagógicas que valorize os diversos saberes existentes na sala de aula e em determinados contextos, nos quais estão inseridos os alunos. Nessa intencionalidade, o trabalho desenvolvido traz relatos de uma experiência e vivência de uma professora da rede pública de ensino da cidade de Juazeiro-Ba. O trabalho realizado com uma turma do 3º ano, da série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, localizada no município de Juazeiro-Ba, evidencia a prática de uma educação contextualizada através de uma experiência interdisciplinar, com base o estudo do gênero textual notícia. Uma experiência significativa, que teve como objetivo principal, potencializar o processo de leitura e escrita através da realização de atividades que permitiram os alunos refletirem criticamente sobre a sua própria realidade, trazendo para a discussão, elementos importantíssimos que contribuíram para o processo de construção do conhecimento. Nessa intenção, a abordagem interdisciplinar permite que conteúdos explícitos no livro didático, sejam ensinados e aplicados na prática cotidiana numa perspectiva da educação contextualizada.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

A educação contextualizada busca descolonizar um currículo pautado na universalização dos saberes. Desse modo, a prática pedagógica deverá estar atrelada ao contexto do aluno, isso requer um novo redimensionamento do ato de ensinar, tendo em vista a promoção da reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a partir das suas relações sociais com o



contexto no qual estão inseridos. Ao se trabalhar numa prática pedagógica contextualizada, faz-se necessário estabelecer uma relação, entre o objeto do conhecimento com a realidade existente. Na concepção de Silva (2011);

Quando se pensar em educação contextualizada é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula deve ser conhecer os (as) estudantes, as suas experiências, entendimento sobre o mundo e as coisas no mundo [...]. (SILVA 2011, p. 24).

Partindo dos pressupostos acima, o trabalho desenvolvido na escola Municipal Presidente Tancredo Neves, buscou a partir do próprio contexto dos alunos, explicitar um dos objetivos da educação contextualizada: proporcionar uma educação através de um ensino revestido da identidade de seu aluno, ou seja, uma educação como processo socializador e integrador dos indivíduos no contexto social, através de atividades interdisciplinares pautadas na contextualização dos conteúdos com a própria realidade dos sujeitos, contribuindo assim, para processo de ensino- aprendizagem.

Nessa perspectiva, desenvolver uma prática pedagógica contextualizada em sala de aula, implica um novo pensar e agir, uma postura para uma vivência interativa a partir do desenvolvimento de práticas metodológicas e estratégias que possam dinamizar o trabalho pedagógico. Desse modo, a ressignificação da prática pedagógica e a definição de conteúdos didáticos, deverá esta vinculada com a realidade presente em determinado contexto. Nessa intencionalidade, o contexto torna-se um objeto de conhecimento.

Para Silva (2011),

[...] A contextualização deve ensinar aos (às) estudantes aprenderem a valorizar a cultura, a sabedoria do povo, construindo uma visão crítica da região e, a partir do conhecimento do lugar, compreender-se nesse contexto, situando-se nele com a capacidade de intervir [...]. (SILVA, 2011, p. 35).

Nessa intenção, o trabalho foi realizado por meio de atividades didáticas na sala de aula com o estudo do gênero textual “notícia”. O planejamento das atividades levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, sobre o conteúdo trabalhado e o contexto no qual estão inseridos. Desse modo, foi desenvolvido um projeto “Minha rua, minha vida”. Essa ideia surgiu a partir de uma discussão em sala de aula, em que a temática poluição ambiental favoreceu a reflexão crítica, instigando os alunos a dialogar com as problemáticas do seu dia a dia.

Nessa linha de pensamento, o estudo do contexto é parte importante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando reflete e produz sentido na vida e na construção da identidade dos sujeitos. Partindo dessa concepção, a construção do conhecimento, se faz sobre a

presença dos sujeitos sociais: professor, aluno e sociedade, mediante intervenções didático-pedagógicas que vão se integrando e construindo um novo saber. Segundo Reis (2011), conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem é um dos princípios fundamentais da educação contextualizada.

Para o autor,

[...] a perspectiva da educação será sempre de extrapolação, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganha novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo. [...] o contexto passa a assumir o papel de elemento fundante do processo educativo que se alarga a partir do entrelace de diversos outros saberes ao qual vão se *brincando* ao longo das práticas pedagógicas e aprofundamento dos conhecimentos. (REIS, 2011, p. 93, grifo do autor).

Nesta perspectiva, a proposta inicial das atividades teve como objetivos: estimular o senso crítico e a produção da escrita por meio de leituras de imagens do cotidiano, desenvolver a oralidade e potencializar a produção textual a partir de um olhar sensível sobre o contexto. Para a realização e concretude das atividades buscou-se através da interdisciplinaridade, adequar e vincular o estudo do gênero textual “notícia” aos conteúdos didáticos explícitos nos componentes curriculares da proposta pedagógica curricular, visando, assim, o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos alunos.

Para uma melhor compreensão e contextualização dos conteúdos, foram utilizadas as seguintes estratégias: exibição de um vídeo com notícias regionais, apresentação de jornal impresso, além de outros recursos didáticos como o livro, revistas e blogs da região que abordavam a temática da poluição ambiental na cidade.

Nesse sentido, instigar o aluno a vivenciar e compartilhar as experiências extraídas do seu meio é de fundamental importância no desenvolvimento de competências e habilidades. Neste processo de aquisição do conhecimento, incentivar a pesquisa em sala de aula é um importante instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lins, Souza e Pereira (2006);

[...] é importante incentivar a pesquisa da realidade do lugar onde vivemos. Fazendo elo e conexões para compreender o mundo a partir da nossa casa, da nossa história, da história do bairro, cidade, país. Realizar projetos comunitários que se estendam para o planejamento de atividades que possam ser desenvolvidas na e com a escola, uma proposta de incentivo a pesquisa, exercitando o processo de conhecer, e intervir e transformar. (LINS, SOUZA, PEREIRA, 2006, p. 116).

Nessa intencionalidade, o resultado do projeto foi bastante significativo, visto que os alunos conseguiram através das atividades propostas, expressarem sua visão de mundo, trazendo para a

discussão elementos fundamentais do seu cotidiano. Em um dos trechos das produções textuais, é perceptível o entusiasmo que as crianças descrevem a realidade do seu bairro,

Não podemos jogar lixo no chão e outras coisas também. Eu sempre que vejo um lixo no chão fico triste. Queria que as pessoas fossem mais cuidadosas com o nosso planeta e não jogasse caixas de cigarros, plásticos de salgadinhos, papel de balas, ou sacolas, lápis, latas de refrigerantes. Eu queria um mundo melhor. (ALUNA M.S, 2017).

Partindo dessa concepção, é importante ressaltar que o processo de ensino – aprendizagem deve partir do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. É a partir desse entendimento, que o professor na sua prática pedagógica necessita construir um planejamento, definindo estratégias de ensino que vinculem o objeto de estudo com o contexto do aluno, considerando-os em todas as suas dimensões: política, social, econômica e cultural.

## CONCLUSÃO

Repensar a prática pedagógica partindo de um ponto crítico da realidade dos alunos, fez-me refletir sobre o conceito de educação contextualizada em sala de aula. O desenvolvimento do projeto “minha cidade, minha vida” possibilitou ir além dos conteúdos explícitos nos dos livros didáticos. Demonstrando que a educação contextualizada vai além das fronteiras da escola e da sistematização do currículo universal.

Nessa perspectiva, a problematização dos conteúdos com a realidade, a interação com os problemas vivenciados e as reflexões críticas extraídas do cotidiano dos alunos, reafirmam a importância da educação contextualizada no processo de ensino-aprendizagem como uma prática de ensino que contribuem para emancipação dos indivíduos, tornando- os protagonistas da sua própria história.

## REFERÊNCIAS

LINS, Claudia Maisa; SOUZA Edineusa Ferreira; PEREIRA Vanderleia Andrade . **Educação para a Convivência com o Semi -Árido** –A Proposta de Elaboração de um Livro didático. RESAB. Secretaria executiva. Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexão Teóricos-Práticas. 2º Edição Juazeiro/BA Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, selo Editorial-RESAB, 2006. p.115 a 144.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo: escola, currículo e contexto.** /Edmerson dos Santos Reis. Juazeiro-Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SILVA, Adelaide Pereira da. **Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa.** In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado de (Orgs.). Educação contextualizada: fundamentos e prática. Juazeiro-BA: UNEB/Departamento de Ciências Humanas- Campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/INSA. p. 21-43.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: JOGOS DIDÁTICOS CONTEXTUALIZADOS COM O SEMIÁRIDO: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM**

Sarah Ribeiro Pierri;  
Pedagoga;  
srpierri@bol.com.br.

**Palavras-chave:** Educação contextualizada. Aprendizagem Lúdica. Jogos Didáticos.

### **INTRODUÇÃO**

Este é um relato de experiência didática resultado da Monografia de Conclusão do Curso em Pedagogia na UNEB de Juazeiro.

Durante o percurso do curso de Pedagogia experimentamos diferentes formas de conhecimento, aqueles mais focados nas concepções teóricas e outros relacionados mais às práticas. Essas práticas vivenciamos em diferentes espaços: nas escolas; na fase do estágio supervisionado; nas comunidades rurais como bolsistas de iniciação ao extensionismo; dentre outros. O resultado dessas experiências foi a produção de jogos didáticos contextualizados com ao semiárido, produto este midiático produzido por três alunas.

Produzimos e adaptamos vários jogos didáticos os contextualizando com o semiárido, os aplicamos na Escola Municipal Manoel Gomes Martins localizada, no projeto Mandacaru I, Juazeiro-BA, em uma classe multiseriada do Ensino Fundamental I. Os sujeitos dessa pesquisa foram as crianças da turma multiseriada do ensino fundamental I, possuindo 16 (dezesesseis) alunos entre 6 a 8 anos, período este em que estão incorporando os conhecimentos sistematizados.

Construir e adaptar os jogos, não foi uma tarefa fácil, pois precisávamos selecionar entre tantos, aqueles que de alguma forma auxiliassem na aprendizagem e despertassem a ludicidade. Depois de inúmeras pesquisas e conversas com profissionais da área da educação sobre os jogos quais as crianças mais sentiam vontade de brincar, e quais deles se destacavam no processo cognitivo, optamos então pelos seguintes jogos: QUEBRA – CABEÇA, JOGO DA MEMÓRIA, CAIXINHA DO SABER, CAIXINHA MISTERIOSA, TRILHA e o DOMINÓ. Vale salientar que alguns desses materiais didáticos já existem no cotidiano infantil, mas de forma descontextualizada com o semiárido.

Para a montagem dos jogos foram utilizados, principalmente, recursos de softwares e gráficos computacionais, como editores de textos, PowerPoint, CorelDraw X3 e materiais didáticos como



papel panamá, papel contacto, caixinhas de fósforos, tesoura, cola branca, cola quente, lápis, canetinhas coloridas.

Para produzir o quebra-cabeça, utilizamos algumas imagens da flora como o “mandacaru”, “juazeiro” e a “cabeça de frade” e da fauna como a “coruja”, o “bode”, estes fazem parte do nosso arquivo pessoal, já as imagens da ararinha-azul, tatu- bola entre outras foram retiradas da internet. Para a construção do jogo da memória utilizamos imagens da internet e abaixo delas, decidimos colocar o nome com letras em bastão e cursiva, já que os alunos se encontram em processo de alfabetização. Para a sua construção imprimimos as imagens coloridas e na forma de adesivo, utilizamos papel panamá e papel contato para cobrir o jogo. O jogo da trilha foi elaborado com o objetivo de realizar um jogo que trabalhe o respeito ao próximo, bem como o conhecer dos prazeres e perigos do semiárido, com imagens da internet, foi utilizado inicialmente o Word depois finalizado no programa CorelDraw, e sua materialização foi na lona numa gráfica especializada, o dado foi produzido através de caixas. O jogo da caixinha de fósforo, é um jogo mais individual, possibilita o aluno fazer uma relação entre imagem e escrita, as sílabas se encontram dentro da caixa. Foram utilizadas caixas de fósforos já utilizadas, o que já nos remete a reciclagem, bem como imagens impressas na forma de adesivo encapadas com papel contato. A caixinha misteriosa foi feita com caixa de papelão coberta com papel camurça e na sua abertura utilizado malha para um pequeno orifício. As imagens das cartelas foram impressas e encapadas com papel contacto e atrás papel panamá. As letras foram impressas no papel cochê. O dominó foi construído com o intuito de possibilitar um jogo em dupla. Os alunos além da assimilação com as imagens irão construir a palavra na forma dissílaba, ela foi construída com papel panamá, imagens impressas, cola e papel contato.

Vale ressaltar que no I Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco e II Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileira na UNEB de Juazeiro, apresentamos este projeto ainda em papel e agora venho os apresentar, com a autorização das colegas que não puderam participar deste evento, em forma física, desse forma o objetivo deste relato de experiência é mostrar aos educadores que podemos criar e recriar nossos jogos contextualizados com o semiárido, os estimulando a criação de suas próprias produções.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

Para um maior embasamento teórico acerca da realidade e questões que envolvem a educação contextualizada, selecionamos entre muitos, alguns estudiosos que vêm fomentando as discussões

acerca do Semiárido Baiano, trazendo aspectos diferenciados e promovendo diálogos pedagógicos inovadores como LINS (2006 e 2011); CARVALHO (2006 e 20011); REIS (2011); MARTINS (2001, 2004 e 2011), dentre outros. Para entender melhor a ludicidade e os processos pelos quais as crianças passam, nos apropriamos de autores como PIAGET (1971.), e KISHIMOTO (2000) dentro outros.

Sobre a educação contextualizada ao semiárido acreditamos ser de suma importância as práticas pedagógicas desenvolvidas sobre o Semiárido brasileiro, segundo Martins (2004, p. 34) avalia que:

a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-la, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil.

Assim, é preciso uma educação diferenciada que tenha uma dinâmica própria de ensino/aprendizagem que se traduz em educação contextualizada. Já sobre os jogos didáticos, segundo Vygotsky apud Alves (2004, p. 20)



[...] o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer. Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Partindo dessa afirmação, constatamos que os jogos são atividades essenciais para o desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo dos sujeitos. Dessa forma, é necessário que a criança disponha de tempo para brincar, principalmente com a utilização dos jogos, pois este além de entreter e auxiliar o desenvolvimento cognitivo faz com que os sujeitos ganhem conhecimentos, principalmente se forem contextualizados a sua realidade.

## CONCLUSÃO

Esta experiência possibilitou estudos acerca da Educação Contextualizada, originando a difusão de conhecimentos para convivência com o semiárido, conhecendo as suas características enfatizando a pluralidade de um povo, reafirmando a necessidade de um fazer pedagógico que retrate acima de tudo um contexto. Que não seja excludente, que prepare o cidadão para os diversos processos sociais que a vida oferece, por este motivo acreditamos na importância de relatar essa experiência, pois ele nos mostra que por mais que os materiais didáticos fornecidos pelo MEC (Ministério da Educação) sejam descontextualizados, a Secretaria de Educação Municipal e

também os professores podem/devem tomar frente e tentar produzir seus próprios materiais didáticos, os auxiliando ao fazer pedagógico mais significativo.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Osmar R. **Educação e convivência com o semi-árido**: introdução aos fundamentos do trabalho político educativo no semi-árido brasileiro. p.25. Ceará, 2004. Disponível em: . Acesso em: Ago. 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação e convivência com o Semiárido Brasileiro: Natureza Território e Desenvolvimento no Semiárido**. Reflexões por dentro da UNEB/Edmerson dos Santos Reis, Luciana da Silva Nobrega e Luzineide Dourado Carvalho (Orgs.). Juazeiro – Bahia. Editora e Gráfica Printpex, 2011. P. 56.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, **Jogo, Brinquedo, e a Educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez,2000

MARTINS, Josemar; LIMA, Aurilene Rodrigues. **Educação com Pé no Chão do Sertão**: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. Curaçá – BA, 2001.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

LINS, Claudia Maisa A.; SOUSA, Edineusa Ferreira; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educação para Convivência com o Semi-Árido: A proposta de elaboração de um livro didático. In: RESAB-Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: Reflexões Teorico-Pratico. Juazeiro/BA: Editorial RESAB, 2006, p. 115 -146.

REIS, Edmerson dos Santos. ; CARVALHO, L. D. (Org.) . **Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro?** Fundamentos e práticas. 1. ed. Juazeiro - BA: Printpex Gráfica e Editora, 2011. v. 01. 197p.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997, p.82.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, Alfabetização e Letramento**. Ribeirão Preto, São Paulo, 1995, p. 09 – 28.



# TEORIA E PRÁTICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Célia Maria da Silva Sousa<sup>1</sup>;  
celiameduca@gmail.com.

Paula Fernanda Rodrigues Lima e Silva<sup>1</sup>;  
Paula\_23rodrigues@hotmail.com.

Francisca Maria Felicia da Silva<sup>1</sup>;  
feliciansilva@hotmail.com.

Francisco das Chagas Ferreira da Costa <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Escola Família agrícola D. Edilberto – EFADE IV Oeiras – PI.

**Palavras-chave:** Pedagogia da alternância; Instrumento pedagógico.

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia de Alternância é uma alternativa entre tantas outras que surgiu para a educação no campo, mais especificamente em Centros de Formação por Alternância (Casas Familiares Rurais), com o objetivo de promover uma educação, formação e profissionalização eficaz e concreta mais apropriada à realidade do campo, isto é, o agronegócio (GIMONET, 1999).

A Pedagogia praticada baseia-se na Alternância, o que significa: Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio profissional e em situação escolar. Nesse contexto, a Alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância representa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito (GIMONET, 1999).

Segundo Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância está fundamentada em quatro pilares, dois pilares da ordem das finalidades que buscam a formação integral (projeto pessoal) e o desenvolvimento do meio (socioeconômico, humano, político, etc.). E dois pilares da ordem dos meios que buscam a associação (pais, famílias, profissionais) e a alternância. E segundo Begnami (2006) a inter-relação dos quatro componentes é fundamental para uma verdadeira alternância em educação.

Um importante instrumento pedagógico para a pedagogia da alternância é a visita as famílias onde segundo Caliari (2002) são realizadas pelos monitores quando o jovem se encontra no período de



convívio com sua família, efetivando a partilha da responsabilidade com a família no processo educativo do jovem por meio deste instrumento, todas as ações são compartilhadas em comum entre escola, família e comunidade.

Dessa forma, considerando-se importante instrumento pedagógico para a pedagogia da alternância é a visita as famílias, objetivou-se relatar a experiência vivenciada por educandos da Escola Família Agrícola D. Edilberto - EFADE IV durante a realização de visitas realizadas aos seus estudantes e sua família no período de alternância.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Este relato de experiência do tipo vem mostra como a pedagogia da alternância é aplicada na Escola Família Agrícola D. Edilberto - EFADE IV que fica no município de Oeiras Piauí dando foco principalmente na estratégia pedagógico que é a visita as famílias.

O período de alternância entre escola/família é uma reflexão sobre a vida, pois desta forma permite que os conteúdos que ensinamos na escola sejam de fato vinculados ao meio de vida dos nossos alunos, discutindo interrogações e preocupações que lhe são sugeridas na escola (Figura 01).

**Figura 01** – Conteúdo aprendido na escola e aplicação na casa dos alunos no período de alternância.



Segundo Gimonet (2007) a formação em alternância nas EFAs corresponde a um processo que parte da experiência da vida cotidiana para ir em direção à teoria, aos saberes pedagógicos escolares, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente.

Segundo Caliari (2002) uma estratégia muito importante na pedagogia da alternância são as visitas realizadas pelos monitores quando o jovem se encontra no período de convívio com sua família, efetivando a partilha da responsabilidade com a família no processo educativo do jovem por meio desta estratégia.

Sendo assim as visitas que realizamos às famílias é uma técnica de avaliação do desempenho do nosso aluno e do envolvimento dos familiares no processo de formação deles. Não se trata de uma visita técnica na propriedade, mas é um momento de coleta de dados para a atualização do diagnóstico sobre os aspectos social e humano da formação desenvolvida e sobre o engajamento do educando (Figura 02).

**Figura 02** – visitas realizadas pelos monitores aos seus alunos e sua família no período de alternância.



Essas visitas são uma forma de estímulo à integração da família e da comunidade que, também, são atores importantes no processo de formação. Esse momento oportuniza a aproximação da equipe técnico-pedagógica com os pais e contribui para que a tutoria tenha um efeito mais positivo,



já que os monitores captam mais e novas informações sobre o desempenho na família e o envolvimento do jovem no meio comunitário (social). Quando há necessidade, a visita às famílias se transforma em momento de formação complementar, esclarecendo dúvidas e procedimentos sobre as atividades práticas na propriedade, ou ainda, pode-se trabalhar as deficiências de aprendizagem e interação social do jovem.

Segundo Silva (2010) “é neste contexto do movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação em alternância em nossa sociedade” (p. 181). Uma experiência que se desenvolve nas Escolas Família Agrícola nas Casa Familiares Rurais, cujo fundamento teórico metodológico desta formação está denominado por estas escolas de Pedagogia da Alternância, tendo como projeto de formação possibilitar aos educandos/as estabelecer uma relação direta envolvendo a família, a escola e o meio em que vivem. ZAMBERLAN (1996), enfoca que a visita à família é a oportunidade que a Escola Família Agrícola possui de se enraizar no meio. Os monitores procuram encontra-se e perceber as preocupações do núcleo familiar e juntamente, mostrar a que ponto a EFA se encontra e sente-se engajada nessas preocupações. Nesse sentido, a visita pode se tornar um dos instrumentos sócio pedagógico de promoção e não apenas momento de encontro. Além disso, é um estímulo para o monitor gostar e ser mais solidário com o meio humano em que se encontra e atua como educador. Dessa forma, a alternância torna-se prática de uma interligação perfeita, onde a família e a escola se entrelaçam, na busca do autoconhecimento. Na medida em que se estabeleça entre si uma via de comunicação, surgindo o crescimento mútuo e a escola passa estar integrada a vida real.

## CONCLUSÃO

Diante do relato apresentado as visitas realizadas aos alunos e suas famílias se mostram enriquecedoras na formação do aluno. Pois, a Escola Família Agrícola, é um projeto voltado para a população do campo porque acredita no homem do campo e na possibilidade de promover uma educação diferente que resgatasse o valor da terra e que tornasse o agricultor familiar autossustentável.

Nesse sentido, o que faz da Pedagogia da Alternância uma educação voltada ao homem do campo é o desenvolvimento de um trabalho conjugado entre teoria e prática, de forma que o educando compreenda na teoria e aplique na prática o que lhe foi apresentado em sala de aula, havendo uma troca de experiências e uma conjunção de saberes onde o aluno apresenta uma troca de

experiências e uma conjunção de saberes. Todavia, suas experiências cotidianas, são inter-relacionadas e o seu aprendizado e sistemático.

## REFERÊNCIAS

BEGANAMI, J.B. (2006) **Pedagogia da Alternância Como Sistema Educativo**. Revista Formação Por Alternância. Brasília: Unefab, Ano 1, nº 2.

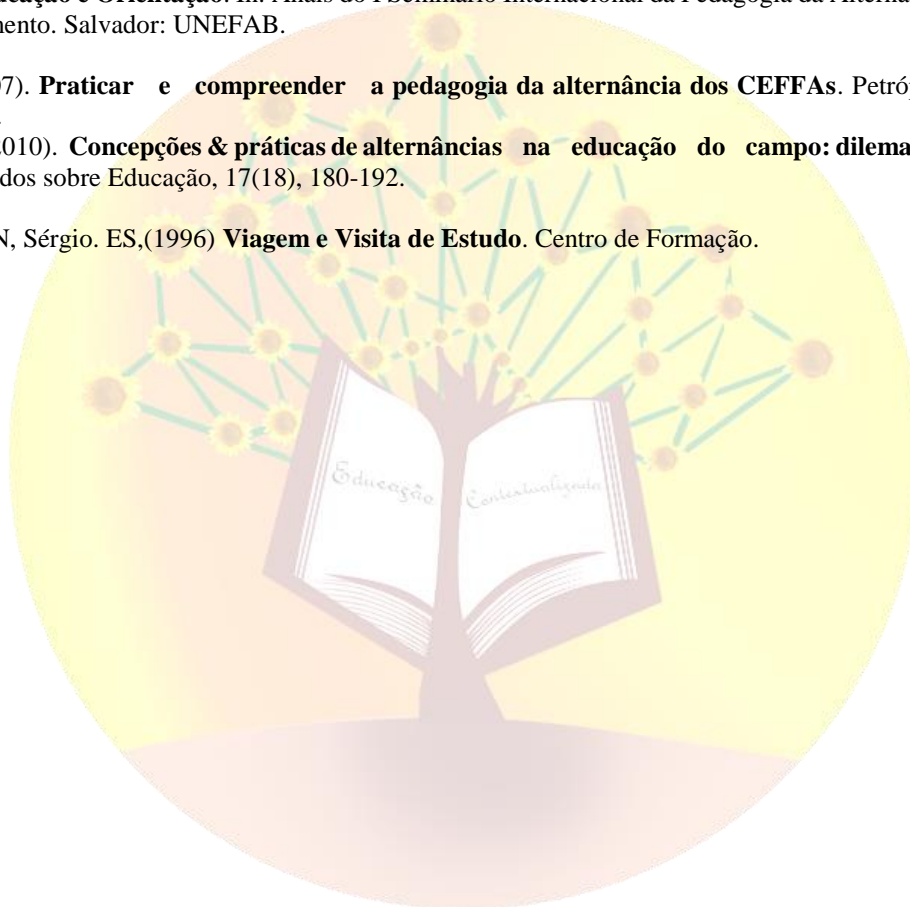
CALIARI, R. Or.(2002) **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Minas Gerais.

GIMONET, J. C. (1999) **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. In: Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Salvador: UNEFAB.

\_\_\_\_\_. (2007). **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR.

Silva, L. H. (2010). **Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas**. Nuances: estudos sobre Educação, 17(18), 180-192.

ZAMBERLAN, Sérgio. ES,(1996) **Viagem e Visita de Estudo**. Centro de Formação.





## REDISCUSSÃO/REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Quécia Almeida Cavalcante;  
Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia  
(PPGESA/UNEB – CAMPUS III);  
queciacavalcante@gmail.com.

Eveli Rayane da Silva Ramos;  
Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia  
(PPGESA/UNEB – CAMPUS III);  
evely-rayane-ramos@hotmail.com.

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer questões a respeito do surgimento do Nordeste, desde o seu recorte, criações de estereótipos e desconstrução dos mesmos. Com base nas leituras e discussões realizadas nas aulas do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir da leitura de autores que contribuem com a discussão da temática. Através deste estudo, concluímos o quanto é necessário conceder à população semiárida uma Educação Contextualizada a fim de emancipar e questionar as imagens descontextualizadas encontradas nos livros didáticos. Dessa forma, estas discussões desmistificam os estereótipos construídos ao longo do tempo sobre a região semiárida, vista apenas como uma região problemática e que perpassa pelo processo de ensino/aprendizagem como leituras e realidades fora do contexto da referida região.

**Palavras Chave:** Nordeste. Estereótipos. Seca. Educação Contextualizada.

### INTRODUÇÃO

No decorrer das Histórias encontradas sobre o Nordeste brasileiro, podemos verificar o tamanho de sua diversidade e o quanto exerce riquezas. Desde a colonização com a chegada dos Portugueses, explorando as terras, principalmente no Nordeste, por ser uma região desvelada de solos férteis na cultivação da cana e, conseqüentemente na produção do açúcar.

Mediante tantas grandezas fica o questionamento, por que uma região tão rica na sua agricultura, que fornece ao país uma parcela significativa para sua economia e até mesmo seus lugares exuberantes, ainda sofre tantos estereótipos concentrados na região.

Essa pesquisa traz como objetivo evidenciar questões a respeito do surgimento do Nordeste, desde o seu recorte, criações de estereótipos e desconstrução dos mesmos, no intuito de ancorar uma Educação Contextualizada que propicie um diálogo com os elementos da contextualização com a verdadeira realidade do Nordeste. Realidade esta que ainda é impressa e contata por um discurso de uma região marginalizada e defasada.

O artigo tem como base um estudo bibliográfico que propõe a discussão sobre os reais significados que existem na região Nordeste. Como cita Gil (2016): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla” (p. 30). Em vista disto, a pesquisa bibliográfica corrobora no intuito de ancorar as discussões a partir dos fundamentos teóricos sobre a temática.

O envolvimento significativo da região semiárida, parte de uma necessidade do homem de se relacionar com o meio em que está inserido. Esta percepção nos remete a correlacionar a sua convivência num lugar, onde infelizmente muito se dar e pouco se recebe. Mas, será que todo o problema semiárido gira somente em torno da seca? Emitimos tais questionamentos para que possamos refletir e reconhecer suas constituições para quebrar alguns paradigmas já expostos na região.

Diversos significados foram dados à seca e definições referentes aos valores em torno da concepção do semiárido brasileiro, do qual pensamentos estereotipados condenam à natureza, abordando um cenário de miséria, pobreza e privações à população.

No entanto, existem muitas comunidades rurais do semiárido brasileiro que trazem consigo modos de convivência sustentável para o ambiente, a partir da compreensão de uma educação contextualizada, da qual trazem práticas que constituem desenvolvimento de articulações voltadas para uma convivência de equilíbrio com grande potencial educativo, sendo necessário ser reconhecido e valorizado pelo Estado e sociedade.

Práticas educativas voltadas as suas experiências locais, evidenciam iniciativas, sentidos e significados pertinentes para o ambiente, levando em conta sua particularidade, criando assim, um lugar harmônico com cuidado a natureza e as pessoas que estão inseridas.

## **QUE NORDESTE É ESSE?**

Que Nordeste é esse? Começamos a construir o conhecimento acerca do Nordeste Brasileiro diante deste questionamento, e respostas abarcadas com o saudosismo era frequente, saudades do “tempo bom”, do tradicionalismo da região. Mas, até que ponto estamos realmente com saudades? Existem intencionalidades por trás desse saudosismo?

Na metade do século XIX surgem os discursos regionalistas, para a emergência de uma nova concepção de regionalismo, um regionalismo além de divisões territoriais e climáticas, com objetivo de criar uma identidade para o lugar, em busca de evitar a generalização que estava ocorrendo no país. Visto que, esse novo regionalismo foi fundamentado por alguns autores que

reforçaram as ideias, os signos já construídos a respeito do Nordeste, com leituras e imagens subalternas, assim como traz Antonio Candido:

“O nosso nacionalismo foi antes forjado em posições regionalistas. Mas o regionalismo pré-modernista, com seu ‘conto sertanejo’, artificial, pretensioso, criando um sentimento subalterno e fácil de condescendência em relação ao próprio país, encarando com olhos europeus nossas realidades mais típicas. O homem do campo é visto como pitoresco, sentimental, jocoso”.

**Fonte:** A Invenção do Nordeste, 2011.

É um Nordeste regionalista e tradicional, carregadas de estereótipos, que remetem a miséria, a tristeza e nos faz acreditar que isso ainda é verdade, somente porque é reafirmado por diversos autores. Transformando essa “verdade” em verdade absoluta e sólida, sólida ao ponto de dificultar a desconstrução dessa concepção, e a produção de novas verdades e realidades sobre o Nordeste Brasileiro. Todavia, essas “verdades” são falsas? Não existe a seca, por exemplo? E as imagens que são vinculadas nos meios de comunicação, que lugar é aquele? É outro Nordeste?

A seca existe sim e o Nordeste exibido é o nosso, entretanto, fazemos outros questionamentos diante das respostas: Por que exibir apenas as fragilidades do local e não exteriorizar também as potencialidades da região? Por que não explicar sobre os períodos chuvosos, a questão da alta taxa de evapotranspiração, já que estão mostrando a falta dela?

Para contar a história do Nordeste, não precisamos nos inspirar em histórias negativas, em histórias de sofrimento, não devemos superficializar a existência da diversidade e desconsiderar as outras histórias que formam o Semiárido, um Nordeste de alegria, esperança, luta, convivência, progresso e etc.

No ano de 1877-1879 foi à seca que teve uma grande repercussão, mesmo existindo secas bem mais graves, no entanto, foi a primeira seca a prejudicar significativamente os grandes e médios proprietários de terra. Muitos chegaram até mesmo à falência, necessitando de ajuda pública, surgindo, a partir desse momento o interesse nos problemas locais, nascendo a “indústria da seca”, que segundo Durval Muniz:

O discurso da seca e a sua “indústria” passam a ser a “atividade” mais constante e lucrativa nas províncias e depois nos Estados do Norte, diante da decadência de suas atividades econômicas principais: a produção de açúcar e algodão. (ALBURQUERQUE, 2011, p. 72).

Dessa forma, a seca tornou-se o principal tema dos discursos dos representantes políticos, esses representantes possuíam uma forte arma política e provas inquestionáveis, provas que eram veiculadas nos meios de comunicação e que tinham o poder de conseguir sempre o que precisavam. Essas provas registradas, por meio das câmeras fotográficas e narrações, corroboraram significativamente na construção dos estereótipos existentes acerca da região e do povo, sendo tão forte ao ponto de que até nos momentos com o propósito de mostrar a diversidade do lugar, ela caba sendo pensada de forma folclórica, “[...] uma verdadeira feira de mangaio, feita de objetos, artefatos, ritos e rituais”, assim como afirma Durval Muniz (2006, p.55), pois a cultura é vista como tradicional, aquela que não visa o progresso a mudança, que está no passado.

Uma visão tradicionalista, abarcada de interesses está presente até mesmo em alguns livros didáticos, que buscam reafirmar os estereótipos construídos e manter a ideia da cultura nordestina como folclórica, artesanal, de um povo pobre que não acompanhou a modernização por diversos motivos, dentre eles, o intelectual.

## **DESCONSTRUINDO ESTERIÓTIPOS**

Uma região com potencial incrível, o Nordeste a partir de novos olhares, surge em um novo cenário, uma região apesar de muitos problemas encontrados ao longo de sua história, com uma visão estereotipada, se fez pertinente pesquisadores abordar uma nova ressignificação do semiárido existente diante as percepções vivenciadas no referido local.

Ancorar as representações simbólicas e culturais mediante o homem em sua correlação com a natureza traz questionamentos voltados para a realidade semiárida, do qual, sempre se fez necessário ressignificar e considerar as diversas contribuições de estudos voltados para esta temática. Dessa forma, levantar novas reconstruções desse lugar, enquanto condenado a seca até mesmo a miséria, novos estudos surgem para erguer possibilidades no convívio harmonioso, compreendendo o homem com a natureza. Como explica a autora:

Considerar a dinâmica ambiental da natureza semiárida parece ser um caminho ainda a trilhar no conhecimento técnico e científico de seus processos naturais para mapear o território Semiárido. Mas avalia-se também, que seja dimensionada a diversidade de suas agentes, de seus contextos específicos, pois trata-se de um território diverso, em paisagens, cultura e manifestações simbólicas e míticas elaboradas entre o sertanejo e sua mundaneidade semiárida. (CARVALHO, 2012, p. 78).

Existem, assim, diversas possibilidades para se construir uma condição favorável para todos os sujeitos inclusos nessa natureza, levando em conta todo o contexto e manifestação, não deixando



de lado a visão hostil, pois esta precisa antes de tudo ser desmitificada para que, desde modo, reorganize alguns conceitos em que é transmitido de um ponto de vista comum e adversa da realidade.

Contudo, foram construindo novos estudos para se consolidar em novas propostas de trabalho, embarcado num olhar direcionado a viabilidade no desenvolvimento sustentável para a região semiárida, trazendo consigo uma Educação Contextualizada.

Dentre muitos, podemos citar a Rede de Educação para o Semiárido (RESAB) que concebeu vida no ano de 2000, a partir de um núcleo que funde experiências desenvolvidas pelo IRPAA<sup>1</sup> e UNEB<sup>2</sup>, no município de Curaçá - BA, pelo MOC<sup>3</sup>, em Feira de Santana-BA, e CAATINGA<sup>4</sup>, em Ouricuri – PE, cerca do resultado do I Seminário de Educação para o Semiárido, resolvendo conseqüentemente, oferecer a continuidade na Educação oficial para atender as peculiaridades ambientais e socioculturais da região.

Assim, organizando uma rede de educação no semiárido brasileiro, buscando atuar na articulação e na mobilização das políticas públicas, afim de causar mudanças na educação, apresentando as propostas da Educação Contextualizada com o Semiárido, que obteve como ponto de partida Curaçá – BA. A intenção era levar a Educação Contextualizada para as escolas públicas, mas não fazer com que a temática se reduzisse a uma disciplina do currículo, ou um tema transversal, mas que o tema estivesse presente em todas as matérias.

Segundo Martins (2011) a discussão sobre a educação contextualizada atravessa um momento de superação de alguma circunstância colonial em diferentes pontos do mundo e no Semiárido Brasileiro, essa educação contextualizada é defendida e difundida pela RESAB, na qual, traz questionamentos para uma contextualização dos processos de ensino-aprendizagem com a convivência com o Semiárido, considerando as diversidades de sua natureza, bem como a pluralidade das suas feições socioculturais.

Levando em conta a educação como o processo de ensino e aprendizagem, os livros didáticos são, muitas vezes, o único meio para o professor e educando, como fonte de pesquisa. E infelizmente, encontramos em muitos livros a imagem da região Nordeste, representada como uma imagem hostil e que muitas vezes não desvela todas as possibilidades existentes e até mesmo suas riquezas.

Os livros didáticos de certo modo, acabam reproduzindo preconceitos e concepções de uma realidade muito distinta, da qual é abordada em seus conteúdos. É necessário que o professor busque outros meios que levem os estudantes a realizar o exercício de seus próprios questionamentos perante aquela realidade retratada. De acordo com Oliveira (1997):

Restando ao professor o papel de mero executor de atividades preestabelecidas por um especialista, dificilmente este conseguirá incorporar a sua ação em sala de aula, elementos que lhe permitam construir, junto com os alunos, uma ação coletiva que busque não só

compreender a realidade em que estes estão inseridos, mas, também, e principalmente, atuar na transformação. (OLIVEIRA, 1997, p. 90).

Logo, mesmo existindo os livros descontextualizados o professor precisa não atuar como mero executor de atividades descontextualizadas que reafirmam os estereótipos, pois transmitir o que é encontrado em alguns livros é reforçar a visão da região desgastada, pobre e dramática.

Cabe ao professor então, buscar outras fontes de pesquisas, como uma leitura de imagens, utilizarem até mesmo as experiências dos alunos para promover uma aula contextualizada, evitando dessa maneira, a defasagem e a confirmação de ideias já postas na maior parte dos livros didáticos.

[...] Expande a sua cultura, através de textos e paisagens sobre sua região, ignorando diversos aspectos das outras regiões do país e produzindo muitas vezes discursos estereotipados e pejorativos que não são confrontados pelas demais regiões do país, devido à carência de produção editorial. (LINS, 2011, p. 45).

Em decorrência disso, foi pensando e criado os livros didáticos contextualizados “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”. Os livros trazem propostas para se pensar em uma educação a partir das experiências vivenciadas e de como podem ser colocadas em práticas mediante um conhecimento de mundo, dando sentido ao sertanejo. Sendo possível o envolvimento da família, possibilitando a construção de saberes local / global, não inserido numa região marginalizada, desgastada por conta de suas definições climáticas, como são mostrados em boa parte dos livros didáticos produzidos na região Sudeste.

Os livros didáticos Conhecendo o Semiárido 1 e 2 trouxeram os conhecimentos vinculados a um conjunto de saberes, estimulando um estudo da realidade e um trabalho de pesquisa sobre fauna, flora do SAB, paisagens, histórias, experiências de beneficiamento, tecnologias de captação da água da chuva, questões hídricas, clima, brincadeiras, cantigas, feiras, saberes populares, vida das comunidades, Rio S. Francisco e suas lendas, as questões ambientais (abordando cuidados com a relação à desertificação). (LINS, 2005 p. 97).

Contudo, é possível assim, o professor, a escola, o educando e todos os envolvidos na educação, encontrem meios que ajudem na desconstrução de conceitos estereotipados de uma região tão rica com toda sua pluralidade de sentido.

Encontrar formas para se trabalhar por meio da educação contextualizada, exige ainda muito do educador, na medida em que antes de tudo se faz necessário realizar um aparato de buscas/meios para contrapor as ideias e imagens postas nos livros didáticos produzidos fora da região. Pois, o que encontramos nesses livros, é uma representação de uma realidade tão distante, que em

contrapartida, precisa ser revista, já que o sertanejo não está deslocado e nem isolado do ambiente globalizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto local e global a imagem perpassa pelo ensino/aprendizagem, compressões e interpretações que ampliam e propiciam diversas leituras cognitivas que através da interação entre a informação e a convivência no referido local, permite um olhar nos diversos campos do saber, ampliando as possibilidades de se compreender como é possível e agradável relaciona-se com a realidade inserida, seja ela em qualquer dimensão e região, mas o que nos preocupa é a representação, a qual infelizmente ainda é exposta, através das diferentes mídias, *internet* e até mesmo nos livros didáticos.

O processo educativo surge como uma das maiores possibilidades para compreender que esta leitura de imagem do semiárido baiano, ainda exposta, evidencia um contexto fora da realidade e muito distante do símbolo que foi e ainda está sendo estampado.

Ampliar as possibilidades, romper as barreiras que separam a imagem vivida da imagem representada que desconecta cidadãos de um mesmo país, gerando cada vez mais um pré-conceito, reafirmando os estereótipos já existentes.

Por isso, se faz pertinente a busca incansável dos professores procurar diversas fontes de pesquisas, comparar a imagem representada nos livros didáticos com imagens e experiências que seus alunos trazem consigo, através de seu convívio com a natureza e região.

Faz-se necessário, ressignificar essa visão da região, pela qual ainda é mostrada como uma região pobre e sofrida. Assim, ter um olhar crítico em materiais já construídos na intenção de conhecer realmente o Semiárido, como ele é de fato. Dessa forma, é possível corroborar no contexto e principalmente na educação a construção de saberes concebidos pelos seus verdadeiros significados.

Antes de tudo é indispensável conhecer a verdadeira existência, o verdadeiro contexto da região, e assim, é preciso conhecimento e que nele traga consigo um conjunto de experiências de vida, pois a Educação Contextualizada desenvolve o estímulo, a criticidade de encontrar formas para se conviver com harmonia com a natureza.

Em contrapartida, ao longo do tempo, a seca e a região semiárida foi vista apenas como um grande problema, não trazendo consigo a discussão democrática que promoveria práticas participativas e dialógicas de transformação no meio em que se vive, num lugar melhor para si e para os outros.

E através do estudo bibliográfico percebemos o quanto é imprescindível ancorar os discursos na defesa da Educação Contextualizada emancipatória, pois a contextualização dessa educação é para conceder relevância, valorização e identidade da população que estão inseridas num contexto, pelo qual, foi abarcado por discursos fora do contexto, representados por imagens estereotipadas e por uma educação descontextualizada.

## REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, Junior, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**/Durval Muniz de Albuquerque Junior; prefácio de Margareth Rago. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Geografia em Ruínas**. In: A invenção do Nordeste e outras artes/ Durval Muniz de Albuquerque Júnior. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

CARVALHO, Luzineide. **Natureza, Território e Convivência**. Jundiaí, Ed. Paco Editorial, 2012. **Conhecendo o Semiárido 2** – Juazeiro, Ba: RESAB/UNICEF, 2005b.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2016.

LINS, Cláudia Maisa A. **A Arte e a Educação**/Juazeiro, Fonte Viva, 2011.

**Livro Didáticos Contextualizados conhecendo o semiárido Volumes 1 e 2**: Aspectos Políticos/ Pedagógicos no Percorso de elaboração.

MARTINS, Josemar. **Educação Contextualizada: da Teoria à prática**. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ UNEB/ NEPEC – SAB/ MTC/ CNPq/ INSA - Juazeiro-Ba, 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: Dos planos e discursos a sala de aula**. 17º ed. Campinas, SP. PAPIRUS EDITORA, 1997.

SOUZA, Edineusa Ferreira; PEREIRA, Vanderléa Andrade. **Conhecendo o Semiárido 1** – Juazeiro, Ba: RESAB/UNICEF, 2005.



# A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA MULTISSERIADA DA ESCOLA MUNICIPAL ALICE NEVES DE SOUZA

Emanuela Pereira da Silva;  
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus VII;  
emanuela17pereira@bol.com.br.

Maria Glória da Paz;  
Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus VII;  
gogodapaz@yahoo.com.br.

## RESUMO

Este artigo apresenta o resultado da observação e análise da prática pedagógica em uma sala multisseriada, com o objetivo de compreender a organização e realização do trabalho docente. Foi realizado na escola municipal Alice Neves de Souza, no povoado de Cazumba I, zona rural do município de Senhor do Bonfim-BA. Para a efetuação deste estudo foram utilizados à pesquisa qualitativa e o método etnográfico, foram realizadas entrevistas e observações com as fontes de estudos que foram os alunos do maternal ao 3º ano do ensino fundamental e a professora da turma. Como aporte teórico, nos subsidiamos nos estudos de Barbosa (2004); Hage (2005); Souza (2006), entre outros. Percebeu-se que lecionar em turmas multisseriadas é um trabalho difícil, e que existem fatores que emperram a aprendizagem dos alunos, como exemplo temos a estrutura física da escola a sobrecarga docente e o fator principal encontrado é a multisserie em si, crianças de diferentes idades e séries agrupadas em uma única sala. Essa é a natureza da multissérie.

**Palavras-chave:** Salas Multisseriadas. Prática pedagógica. Escola

## INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta algumas discussões acerca da prática pedagógica em uma sala multisseriada da Escola Municipal Alice Neves de Souza, situada no Povoado Cazumba I, Município de Senhor do Bonfim. A discussão aqui apresentada é resultante de observações realizadas na referida escola, tendo por o foco principal analisar: rotina, organização docente e aplicação de atividades pedagógicas.

Para real compreensão desse tema foram utilizados diversos aportes teóricos que subsidiaram essa pesquisa, Barbosa (2004); Hage (2005); Souza (2006), entre outros, bem como observações e entrevistas feitas com a professora da turma pesquisada, sendo de fundamental importância essa junção do que está escrito com o que se efetiva na prática. A sala é multisseriada, onde tem alunos do maternalzinho até o 3º ano do ensino fundamental. Portanto o objetivo desse estudo é exatamente observar como funcionam essas classes, de qual maneira é realizado o trabalho do professor já que se trata de uma turma onde se encontram diversas crianças com comportamentos, idades, séries, nível de aprendizagem e pensamentos distintos.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância esclarecer como esses educandos estão sendo instruídos, se a heterogeneidade presente na sala atrapalha na formação e na aprendizagem desses alunos, dentre outros fatores, como a aglomeração de séries na qual uma única professora esta ali

para atender a todos e a todas as peculiaridades existentes, bem como a estrutura física da escola que muitas vezes é de péssima qualidade.

Trazemos a reflexão de que além dos pontos externos citados que atrapalham a prática docente, é interessante também compreendermos o sentimento de uma professora que está lecionando em uma classe multisseriada e as dificuldades que a mesma enfrenta. Como é elaborado o planejamento das aulas, planos de curso, bem como a sua atuação dentro da sala, a metodologia utilizada para que a aprendizagem ocorra, além da investigação do apoio e suporte da coordenação pedagógica que por direito o professor tem.

O interesse pela presente pesquisa se deu, pelo fato de observar o quanto alguns alunos têm dificuldades quando inicia sua experiência, seu contato direto com a aprendizagem em salas multisseriadas. É nessa perspectiva que buscamos respostas para a seguinte questão de pesquisa, Como é a prática pedagógica de um professor de uma turma multisseriada?

### **SALAS MULTISSERIADAS: UMA REALIDADE**

As salas multisseriadas se constituem uma realidade na educação brasileira, com maior predominância nas escolas do campo, onde em muitos casos são encontradas muitas dificuldades para a realização do trabalho docente, dessa maneira também implicando a aprendizagem dos alunos. “O fenômeno das classes multisseriadas, é caracterizado pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe, geralmente é submetido à responsabilidade de um único professor” (HAGE, 2005, P.4). Esses elementos podem causar danos no processo de aprendizagem, pois geralmente as escolas têm uma péssima estrutura física, como foi percebido na escola pesquisada e apenas uma professora para ensinar os alunos com níveis de aprendizagem, idades e séries distintas. Segundo Souza (2009):

A denominação “multisseriada” causa impacto negativo aos professores, que se veem ante o desafio de planejar para mais de uma série e de lidar com estágios de aprendizado e de idades diferenciadas, cenário que vai contra toda a lógica da seriação. Adicionem-se a isso as precárias condições de 28 trabalhos e da própria formação docente (também pautada na seriação) e as demais tarefas administrativas de manutenção da unidade escolar que são obrigados a acumular, incluindo muitas vezes limpeza e preparo das merendas. Como se vê, a situação é bastante delicada. (SOUZA, 2009, p. 77).

A partir da explanação de Souza (2009), podemos perceber que o desafio do docente nas classes multisseriadas trilha caminhos que vão desde as condições físicas, até a execução de seu trabalho que é ensinar. Além disso, deverá ser considerada a questão da formação que é oferecida para esses professores que estão neste espaço repleto de singularidades. Ao que se sabe, não existe uma

formação inicial e continuada para os professores que estão nas classes multisseriadas do campo, o que configura-se como uma fragilidade.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Falar de trabalho pedagógico, é abrir um leque para diversas perspectivas, no presente contexto, é interessante focalizarmos na Prática Pedagógica, que posteriormente puxa a discussão para diversas perspectivas. Segundo Veiga (2008):

A prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 2008, p. 16).

De acordo com as ideias de Veiga, entendemos que a prática pedagógica é a ação do professor dentro da sala de aula, a forma na qual ele passa o conteúdo para os alunos tanto na teoria como na prática, bem como outras questões externas que refletem diretamente no que acontece em sala de aula e na aprendizagem dos alunos, como é o caso do acompanhamento familiar, formação docente, disponibilidade de materiais para realização de práticas planejadas, organização de uma rotina, bem como outras situações. Referente a isso, Rosa da Silva (2008) afirma que:

Muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade de se reconhecer a diversidade dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador. (SILVA, 2008, p. 230).

Dessa forma é importante que o professor conheça a realidade e o cotidiano da comunidade na qual ele está inserido fazendo seu papel de educador, é importante que ele traga a cultura de determinada população para sua prática.

Nessa perspectiva é interessante ressaltar a importância da coordenação pedagógica, que tem um papel indispensável na escola, e na vida da sociedade, sendo assim deve estar presente no dia a dia da escola. De acordo com informações obtidas no site do Ministério da Educação (MEC, 2004):

A Coordenação Pedagógica é de fundamental importância no percurso da escola pelos caminhos planejados. Seu trabalho não pode ser executado em gabinete, mas sim, na realidade do cotidiano das salas de aula. Ela precisa ser ativa e presente em todas as instâncias da escola. É ela que vai promover a unidade da equipe na busca do sucesso didático-pedagógico da escola, fazendo a mediação entre as diversas áreas do conhecimento e entre os diferentes profissionais. (MEC, 2004, p. 13).

É importante reafirmar que o acompanhamento do coordenador Pedagógico, influencia diretamente no trabalho docente. De forma geral e a partir das ideias de Rios (2011), a importância de se ter um coordenador na escola está ligada unicamente a qualificação da prática, ou seja, ajudar o professor na articulação dos saberes, na compreensão do que pode ser aperfeiçoado, no acompanhamento da realidade para melhoria e transformação do cotidiano, refletindo como resultado possíveis melhorias e qualificação tanto para o professor, quanto para seus alunos.

É notado em relação a isso que o papel do coordenador é muito importante no ensino e aprendizagem dos alunos, pois ele será um mediador que estará auxiliando os professores em diversas atividades, é necessário está presente no dia a dia das escolas.

A realidade das escolas do campo como a pesquisada o que podemos perceber é que tem apenas um coordenador para atender um grupo de escolas (no mínimo três), isso acaba dificultando um acompanhamento efetivo desse coordenador nos espaços escolares. Percebeu-se segundo a fala da professora entrevistada que a coordenadora pedagógica da referida escola estudada é muito competente e está sempre ajudando e auxiliando nas tarefas da escola, porém existem alguns obstáculos que impedem a presença diária no ambiente escolar, mas sempre que possível a mesma comparece.

## **ESCOLA: UM ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO**

A escola é um espaço formado por alunos, seus responsáveis, professores e profissionais que atuam na mesma, coordenadores, diretores, vice-diretor, secretário, auxiliar de serviços gerais, entre outros. É um ambiente onde há uma troca de experiências é um lugar em que o conhecimento é passado de sujeito para objeto e de objeto para sujeito, havendo assim aprendizado coletivo, esse espaço é de suma importância na vida da sociedade. Em relação a essa conceituação, o Ministério da Educação (2004) diz que:

A escola é o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. (MEC 2004, p. 7).

Dessa forma entende-se que a escola é um espaço de construção de conhecimento, é o local onde tem funções pedagógicas, que estão relacionadas ao desenvolvimento de competências dos alunos, como também formação voltada para o social, que neste caso são questões que perpassam os muros da escola. Segundo Barbosa (2004):



Conforme o senso comum, a escola é um espaço para ensinar e aprender, onde o professor ensina e o aluno aprende. Esse ponto de vista está alicerçado no esquema social que obedece ao modelo funcionalista, sistêmico e positivista, e é um modelo no qual se acredita que para se ter progresso é necessário disciplina é preciso que na escola tudo esteja previsto, inclusive os espaços para aulas e para outras atividades. Tudo deve funcionar no sentido de não prejudicar o ambiente tranquilo da escola. (BARBOSA, 2004, p. 45).

Contudo a escola é um ambiente no qual os alunos passam uma boa parte do seu tempo todos os dias, por isso a escola deve ser um espaço agradável, pois, isso contribui também para a adaptação desses alunos. “A escola é uma instituição que atente a um determinado tipo de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores” (SACRISTÁN, 1999, p.147. apud SOUZA, 2006, p. 106).

Sobre isso é correto afirmar também que a escola não está preparada e acessível para atingir a equidade social. Conforme Barbosa (2004):

A mesa do professor é maior que a dos alunos, o que evidenciam a hierarquia do saber na figura do educador. O lugar no qual o professor fica na maior parte do tempo do período geralmente é na frente em pé, expondo o conteúdo aos alunos. Nesse ambiente faltam espaços para a construção e a exposição de trabalhos realizados pelos jovens. As atividades diversificadas que quebram esta rotina sofrem limitações no espaço físico das salas. (BARBOSA, 2004, p. 46).

Na maioria das escolas é presente ainda o método tradicionalista onde o professor passa a maior parte do seu tempo em pé em frente aos alunos gerando assim um ar de superioridade, Assim como Barbosa afirma na citação acima.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar os objetivos almeçados, torna-se necessário uma metodologia organizada, foi a partir dessa organização que foram percebidos alguns pontos importante para a efetiva realização do estudo.

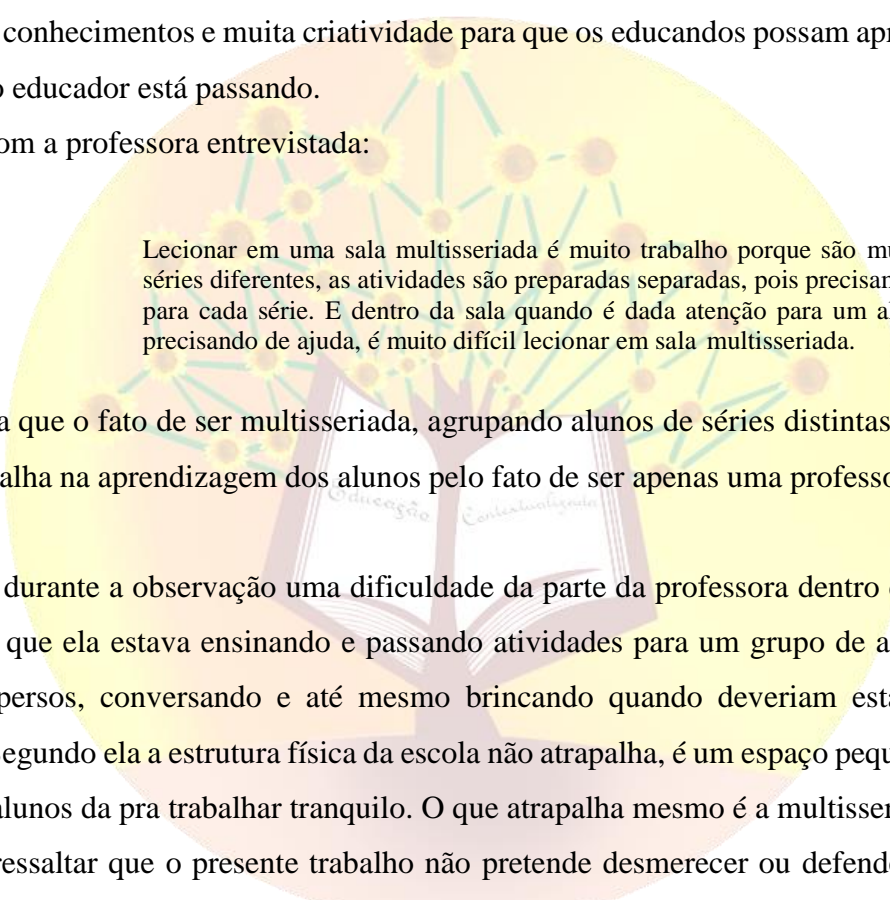
Para a realização da pesquisa foi utilizado à pesquisa qualitativa, que segundo Chizzotti (2008) é caracterizada pela análise a partir dos sujeitos, dos fatos ocorridos e locais, que são os denominados objetos de pesquisa, e através deles irá se tentar encontrar as possíveis respostas. Trabalhando com a pesquisa qualitativa, foi utilizado o método etnográfico que tem como objetivo combinar o ponto de vista do observador interno com o externo e descrever e interpretar a cultura. (Eisman et al. 1997: p. 258 Apud Lakatos). Para auxiliar nas investigações para chegar a um resultado foram feitas observações e entrevistas.

Participaram como sujeito da pesquisa alunos do maternal I ao 3º ano do ensino fundamental de 3 a 9 anos da escola municipal Alice Neves de Souza e a professora da mesma escola. O processo da pesquisa aconteceu na escola municipal Alice Neves de Souza, localizada no povoado de Cazumba I, zona rural do município de Senhor do Bonfim- Bahia.

## **LECIONAR EM SALAS MULTISSERIADAS: EXPERIÊNCIAS**

Percebe-se que lecionar em salas multisseriadas requer do professor mais do que ensinar, é necessário amar, pois existem vários empecilhos que atrapalham a realização desse trabalho, é essencial ter conhecimentos e muita criatividade para que os educandos possam aprender de forma clara o que o educador está passando.

De acordo com a professora entrevistada:



Leccionar em uma sala multisseriada é muito trabalho porque são muitas crianças com séries diferentes, as atividades são preparadas separadas, pois precisam ser diferenciadas para cada série. E dentro da sala quando é dada atenção para um aluno, já tem outro precisando de ajuda, é muito difícil lecionar em sala multisseriada.

Afirma ainda que o fato de ser multisseriada, agrupando alunos de séries distintas em um mesmo espaço atrapalha na aprendizagem dos alunos pelo fato de ser apenas uma professora para atender a todos.

Percebeu-se durante a observação uma dificuldade da parte da professora dentro da sala de aula, pois sempre que ela estava ensinando e passando atividades para um grupo de alunos os outros ficavam dispersos, conversando e até mesmo brincando quando deveriam está fazendo suas atividades. Segundo ela a estrutura física da escola não atrapalha, é um espaço pequeno, mas como são poucos alunos da pra trabalhar tranquilo. O que atrapalha mesmo é a multisseriação.

Importante ressaltar que o presente trabalho não pretende desmerecer ou defender o modelo de multissérie que é apresentado atualmente, o que se busca aqui é a defesa de uma Educação do Campo de qualidade, que embora siga o modelo de multisseriação, consiga suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos e que apresente boas condições para efetivação do trabalho docente. Porém sobre isso percebeu-se que a escola não tem refeitório e espaço para recreação, os alunos fazem suas refeições dentro da sala e no momento de lazer ficam presos em um único espaço, a sala de aula, então esse ambiente além de ser o lugar onde são ministradas as aulas ao mesmo tempo é refeitório e também o espaço de recreação. Nessa escola a estrutura física é composta apenas por uma sala, uma cozinha, um banheiro e uma sala de informática que não funciona.

Dessa forma trazemos também a questão que é indispensável para a educação, acreditamos que ensinar não é apenas passar os conteúdos, mas influenciar e estimular a curiosidade das crianças para que elas se tornem seres críticos, podemos perceber que em muitas escolas alguns professores preocupam-se apenas em passar o conteúdo, sendo que esse pode ser encontrado na internet e livros. Ensinar vai além disso, exige amor e dedicação para despertar nos alunos o desejo de aprender e a capacidade de pensar.

## **METODOLOGIA APLICADA DURANTE AS AULAS**

Método é um caminho para chegar a um objetivo almejado. Então para a realização do processo de ensino e aprendizagem é necessário que o professor elabore sua metodologia de ensino incluindo métodos na sua prática para os ensinamentos serem mais produtivos, fazendo com que os alunos sintam-se motivados e atraídos pelas aulas e dessa forma assimilando o que é passado e aprendendo de forma lúdica.

É essencial que a professora sinta entusiasmo, segurança e tenha conhecimento dos métodos aplicados e que esses estejam associados à cultura e a vida social dos alunos. É de fundamental importância que o educador oriente os educandos para uma boa formação tanto escolar como da personalidade de cada um.

A professora entrevistada disse que:

A metodologia que utilizo é leituras, escritas, trabalho, cartaz, faço também uso de dvd para as crianças pequenas, para os maiores são atividades xerocadas e no quadro, passo exercícios para eles estarem elaborando textos, trabalhos em grupo é muito interessante, pois uns vão ajudando os outros. Não utilizo muito o livro didático porque tem crianças que não sabem ler e não conseguem alcançar o que está escrito, mas faço uso do livro de atividade que é feito com exercícios de imagens e algumas letras é muito bom e os alunos compreendem melhor.

Percebeu-se também que a sala é organizada pela série e pelo desempenho de cada aluno, pois assim facilita um pouco a prática da professora e também auxilia no desenvolvimento de cada aluno.

## **ACOMPANHAMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

O papel da coordenação pedagógica é muito importante na escola e no desenvolvimento dos alunos. Está sempre atualizando e auxiliando os professores com projetos e deve se fazer presente no dia a dia da escola. Sobre isso é importante trazer a fala da professora:

A visita não é feita todo dia porque não tem transporte e são muitas escolas para atender, mas sempre que dá ela está presente e mim ajuda muito, até aula dar para os alunos conta histórias os alunos gostam muito, contudo mesmo não estando presente na escola sempre mim acompanha quando tem algo errado ela já diz: “não é por aqui, é por ali” o papel do coordenador é muito importante, ela está sempre orientando os professores, sempre junto perguntando o que está faltando e ajudando em todos os momentos desde o planejamento até a execução das aulas e se envolve em muitas outras coisas, as festinhas realizadas na escola sempre com boas ideias.

De acordo com a professora entrevistada e teóricos estudados o papel do coordenador é muito importante e seu dever é estar presente no dia a dia da escola, segundo a professora tem algumas dificuldades para que isso aconteça, como a escola é na zona rural muitas vezes não tem transporte e também tem muitas escolas para a coordenadora visitar e todas essas escolas estão situadas na zona rural. Contudo sempre que tem oportunidades a coordenadora se faz presente na escola e ajuda muito.

## CONCLUSÃO

Com o presente estudo percebe-se que lecionar em uma sala multisseriada não é um trabalho fácil, exige muito cuidado da professora com cada criança principalmente nos anos iniciais, no processo de alfabetização, para que se torne um trabalho menos complicado é necessário que o docente insira diferentes métodos em sua prática pedagógica.

A professora pesquisada utiliza alguns recursos que segundo ela auxilia no seu trabalho, por ser uma turma onde os alunos têm idades e séries distintas ela separa cada um por série e grau de conhecimento e também usa em suas aulas instrumentos do campo, do dia a dia de cada criança e livros de atividades já preparadas junto com os outros professores e coordenador pedagógico, segundo ela desse modo além de se tornar mais simples o processo de ensino os alunos também aprendem com mais facilidade.

Ficou claro que a estrutura física da escola influencia de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem e também no desenvolvimento das crianças, principalmente por não ter um espaço de lazer onde elas possam brincar, pois a brincadeira é um instrumento muito importante no desenvolvimento de cada criança, é onde ela pode estar imitando o conhecido e inventando o novo como “por exemplo”, na brincadeira de faz de conta.

A ausência do coordenador pedagógico na escola reflete no trabalho docente também, pois é muito importante que esse esteja lado a lado com a professora vendo quais suas necessidades e dando um auxílio no dia a dia da escola.



Conclui-se que por se tratar de uma classe multisseriada isso dificulta o trabalho docente e existem fatores que implicam o ensino e aprendizagem, como a péssima estrutura física, a heterogeneidade, o acarretamento de atividades que a professora enfrenta, pois a mesma divide a sala por séries e é necessário fazer atividades e metodologia diferenciadas para cada uma. A prática pedagógica dessa professora exige muitos procedimentos que vão desde o planejamento até a execução das aulas, é necessário incluir métodos de ensino que estejam ligados à cultura e vida social de cada criança para que assim os ensinamentos sejam passados com mais clareza e os alunos possam assimilar.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola:** obstáculos e desafios para uma educação transformadora, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf>. Acesso em: 21/06/2016.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2 ed. Rio de Janeiro: vozes, 2008.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o *Paradigma Seriado* nas Escolas do Campo. Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 20/12/2016.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica,** 7ª ed - são Paulo: atlas, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa educação inclusiva:** direito à diversidade, 2004, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>, acesso em: 20 de dezembro de 2016.
- ROSA, Ana Cristina Silva. **Classes multisseriadas:** desafios e possibilidades. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Emanuela%20Pereira/Downloads/116-129-1-PB.pdf>. Acesso em: 15/07/2017.
- RIOS, T. A. **Coordenador pedagógico:** o co-organizador do ensino. 2011. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/coordenador-pedagogicoco-organizador-ensino-636841.shtml>. Acesso em: 14/07/2017.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo:** Propostas e práticas pedagógicas do MST/ Maria Antônia de Souza. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.
- SOUZA, I. P. F. de. As linhas que tecem a Educação do Campo. In: FALSARELLA, A. M; FONSECA, V. N. (Org.). Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal. **O cotidiano do gestor:** temas e práticas. São Paulo: CENPEC, 2009. p. 70-85.
- VEIGA, Ilma passos Alencastro, **A prática pedagógica do professor de didática/.** – campinas, SP: papiros, 1989.

## Capítulo

# 3



### **Ementa**

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências relativas à produção e organização histórico-geográfica, identificando, valorizando e apoiando as diferentes expressões das culturas diversas e dos processos construtores das identidades territoriais comprometidos com a sustentabilidade dos povos e contextos Semiáridos.

## **BULLYING, EDUCAÇÃO E CULTURA: REPRESENTAÇÕES DO BIOMA CAATINGA E SERTÃO**

Elvis Tarles Amaral Gomes Rocha<sup>25</sup>  
elvistarllys@hotmail.com

**Palavras-chave:** *Bullying*. Cultura. Educação. Identidade.

### **INTRODUÇÃO**

O presente ensaio surge a partir de reflexões após palestra ministrada no corrente ano pelo autor desse trabalho, intitulada “*Bullying* e as representações do Bioma Caatinga e Sertão: cultura e imagens” em uma escola pública da Rede Estadual de Educação de Juazeiro-BA, iniciativa da Gestão e Coordenação Pedagógica da instituição de ensino, diante dos casos de violência em forma de *bullying* e em ocasião da feira de ciências que abordava a temática da Caatinga e Sertão, teve-se como público alunos do Ensino Fundamental II.

A palestra discutiu o fenômeno *bullying* e as representações sociais preconceituosas presentes na sociedade e no livro didático sobre a Caatinga, o Sertão, o seu povo e suas produções culturais, fruto de uma herança cultural permeada de valores racistas, xenófobos, capitalistas, relações de poder, etc., que fomentam a prática dessa violência no ambiente escolar, e que se apresentam de maneira coercitiva e discriminatório, apresentando uma visão de ideal de mundo, cultura, e até de natureza; de maneira a distorcer a figura dos atores habitantes do Semiárido e sua autoconcepção enquanto sujeito de um processo social, cultural, político, histórico e geográfico.

Nessa direção, este trabalho apresentará uma discussão reflexiva sobre a temática aqui exposta e a percepção do autor a partir da interação com o público ouvinte, e as manifestações desses sujeitos e sua relação de pertencimento, território e de crise identitária, reflexo de uma construção histórica imposta, e a representação desses e por esses, do Sertão no livro didático, como meio de reprodução, dominação e manutenção de preconceitos e da prática do *bullying*. De forma a se pensar a necessidade de desconstruções imagéticas, sociais, culturais e de arquétipos na mídia, na sociedade, e no livro didático, do Bioma Caatinga, do Sertão, do seu povo e cultura. Promovendo o despertar da escola para construção da identidade, pertencimento, valorização, empoderamento dos sujeitos, território, cultura, etc.

---

<sup>25</sup> Graduando em Ciências Sociais/Bacharelado pela UNIVASF, pós-graduando (*Lato Sensu*) em Psicopedagogia pela UPE e graduado em Pedagogia pela UNEB.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O *bullying* é um fenômeno que ocorre em todo mundo, em escolas públicas e privadas, entende-se como uma forma de violência simbólica, que para Santos (2015, p.08) citando Bourdieu (2012), exemplifica esta como uma relação interpessoal e que está baseada em acordos inconscientes pelos os que sofrem e os que exercem. O *bullying* para Fante (2005, p. 36) “é caracterizado pela intencionalidade e continuidade das ações agressiva contra a mesma vítima, sem motivos evidentes, resultando danos e sofrimentos e dentro de uma relação desigual de poder”, com o intuito de humilhar, constranger, ameaçar, intimidar, etc., composto pela tríade, vítima, agressor e testemunhas, e se tipifica das seguintes formas: verbal, físico e material, psicológica e moral, e sexual de acordo com Silva (2010).

Beaudoin e Taylor (2006) explicam que o *bullying* é fomentado por bloqueios contextuais construídos e baseados em ideologias, cultura, valores, normas e leis, que cada indivíduo aprende ao longo da vida na escola, família, sociedade e que são difundidos de maneira a normatizar ações e práticas, e no livro didático. Quando um agressor violenta a vítima, utilizando-se do *bullying*, ele está fazendo uso desse bloqueio contextual que não tolera a diferença, e o difunde na escola enquanto espaço social. As autoras destacam como bloqueios contextuais e que são objeto de análise desse ensaio: o capitalismo, o patriarcado, e o racismo.

Laraia afirma (2001) que os conjuntos de valores culturais e ideológicos são frutos das interações humanas, e que formam a visão de mundo, de posturas corporais, determina valores, etc., de forma a estabelecer normas e padrões, são formas de representações sociais que agem de maneira coercitiva e indutiva sobre os sujeitos, segundo Durkheim (1987, p.02) “tipos de condutas e pensamentos não são apenas exteriores aos indivíduos, são também dotados de um poder imperativo e coercitivo”.

Em observação às respostas dadas pelos estudantes durante e após a palestra, e análise das falas e dos relatos dos casos de *bullying* na instituição, percebeu-se, que a prática dessa violência possui relação com os bloqueios contextuais aqui já citados, fruto de uma construção histórica e social de cultura e ideologia, reforçada na mídia, no livro escolar, nos espaços de convivência, que coloca o sertanejo e todo um conjunto de símbolos e significados, o próprio Nordeste, sua cultura e povo, em condição de inferioridade, imposta culturalmente, e que, estes sujeitos ao se perceberem dentro de um grupo considerado inferior, agem de maneira a negar-se pertencente a ele, e a rejeitá-lo, negando sua cultura, expressões linguísticas, seu bioma, etc.



Entende-se território não somente como um espaço geográfico, mas como, segundo Albuquerque e Nascimento (2015) uma construção histórica e social, de representações, etc., e como afirmam os autores “ressalta-se que esse espaço tornado território é constituído de identidade cultural e é antagônico entre as sociedades tradicionais e as sociedades tidas como modernas”, (ALBUQUERQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 62).

Nas reproduções de ideais de território, não há espaço para o sujeito nordestino, da fauna e flora do Nordeste, do seu povo e sua cultura. O livro didático contribui para a manutenção do ideal de cultura, de povo e de natureza, gerando bloqueios contextuais, pois transmite valores e reproduz discursos, crenças, ideologia e concepções de mundo segundo Cavalcante (1996).

Citaremos aqui o livro didático escrito por Samuel Murgel Branco que tem por título “Caatinga a paisagem do homem sertanejo”, um livro que contribui de maneira significativa para a propagação de preconceitos e manutenção de tipos, representações, e arquétipos relacionados ao Nordeste de forma geral e de território, o próprio título nos faz refletir sobre as visões de mundo ideológica nele contidas.

Em seu livro Branco afirma que na Caatinga “vegetam apenas cactos e arbustos retorcidos e espinhosos. Uma paisagem seca e pobre, contrastando tristemente com o panorama vivo e alegre do mar” (BRANCO, 2003, p. 09), o livro segue traçando o nordestino como homem de figura “indolente”, marginaliza o movimento de migrantes na época da seca como “promotores de assaltos”.

Não é difícil traçar um paralelo com os bloqueios contextuais listados por Beaudoin e Taylor (2006). O ideal capitalista de turismo privilegia o litoral nordestino, como vimos na obra de Branco, a Amazônia, o Sul e Sudeste do país, o que faz com que a Caatinga não seja vista como um potencial turístico de fauna e flora de beleza. Ao referir-se ao nordestino como de figura “indolente”, o autor parece o ver como nascido para mão de obra de mais pesado labor, é o que passa o significado do adjetivo usado, que seria do capitalismo sem a mão de obra nordestina no Sudeste do Brasil, pois, são estes que ocupa os postos de trabalhos mais pesados e vistos como de menor prestígio e relevância social. Como também, a figura e condição da mulher nordestina sempre retratada como a doméstica nas novelas de TV, o que nos faz pensar sobre o patriarcado e machismo no que diz respeito à condição feminina da mulher nordestina e possibilita fazer ligações com os casos de violência, bem como, de *bullying* contra mulheres e homossexuais nas escolas e fora dela.

Pesquisa divulgada no Portal R7 (2013) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2010 mostra que o Nordeste é a região com o maior número de pretos e pardos, dado importante para se pensar sobre a marginalização da cultura negra e casos de preconceito e

racismo, inclusive em forma de *bullying*. A pesquisa indica ainda que maior parte da população brasileira concentra-se no litoral, especialmente nos grandes centros urbanos produtores e detentores do monopólio e ideal de cultura, tratando-se de Nordeste, distante do litoral e dos grandes centros temos o Sertão, considerado subdesenvolvido, o que explica o porquê de muitos preconceitos, inclusive linguístico, conforme Bagno (2007) o preconceito linguístico surge da hiper valorização de um padrão gramatical, que nesse caso não é o nordestino e que leva ao desprezo às variedades diferentes deste.

## CONCLUSÃO

A partir dos pressupostos acima, das relações dos bloqueios contextuais gerados por uma ideologia cultural que fomenta a prática do *bullying* no ambiente escolar nas distintas formas: xenofobia, preconceito linguístico, racial, patriarcal, etc., que atuam no âmbito do território, territorialidade, identidade e cultura, que alteram a percepção de mundo e sobre os sujeitos inseridos no contexto desse trabalho, pois, segundo os relatos de alguns discentes, estes puderam perceber ligação da temática trabalhada com casos de violência na escola. Entendemos que, é um fenômeno complexo que perpassa diferentes esferas, mas procuramos abordar a partir do contexto aqui exposto. Há de se pensar em um ambiente educacional escolar e extra escolar que proponha a derrubada de paradigmas culturais dentro da escola contemporânea, cuja ideologia dominante é um antigo paradigma, autoritário, dogmático, hierárquico, como orienta as Diretrizes Curriculares, LDB 9.939/96 e os Parâmetros Curriculares nacionais – PCNs que visam uma educação baseada nos princípios éticos, do respeito às diferentes culturas e identidades e singularidades; princípios políticos, garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática; e princípios estéticos, que é a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade, etc. de maneira a buscar a diminuição da prática do *bullying*.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Jadson. NASCIMENTO, Antônio Arthur Cruz. **Territorialidade cultural em tempos de globalização: uma análise da atuação do Estado e de centros culturais.** Revista Geografia e Pesquisa, Ourinhos, v. 9, n. 1, p. 61-65, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** São Paulo, Edições Loyola, 2007.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie. TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artemed, 2006.

BRANCO, Samuel Murgel. **Caatinga**: a paisagem e o homem sertanejo. 2ª Ed. São Paulo, Editora Moderna, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Palavra e contra-palavra**. In: Educação: Revista do Centro de Educação da UFAL.. n. 4, 1996

DURKHEIM, Emile. **As regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 13º Ed. São Paulo, Editora Nacional, 1987.

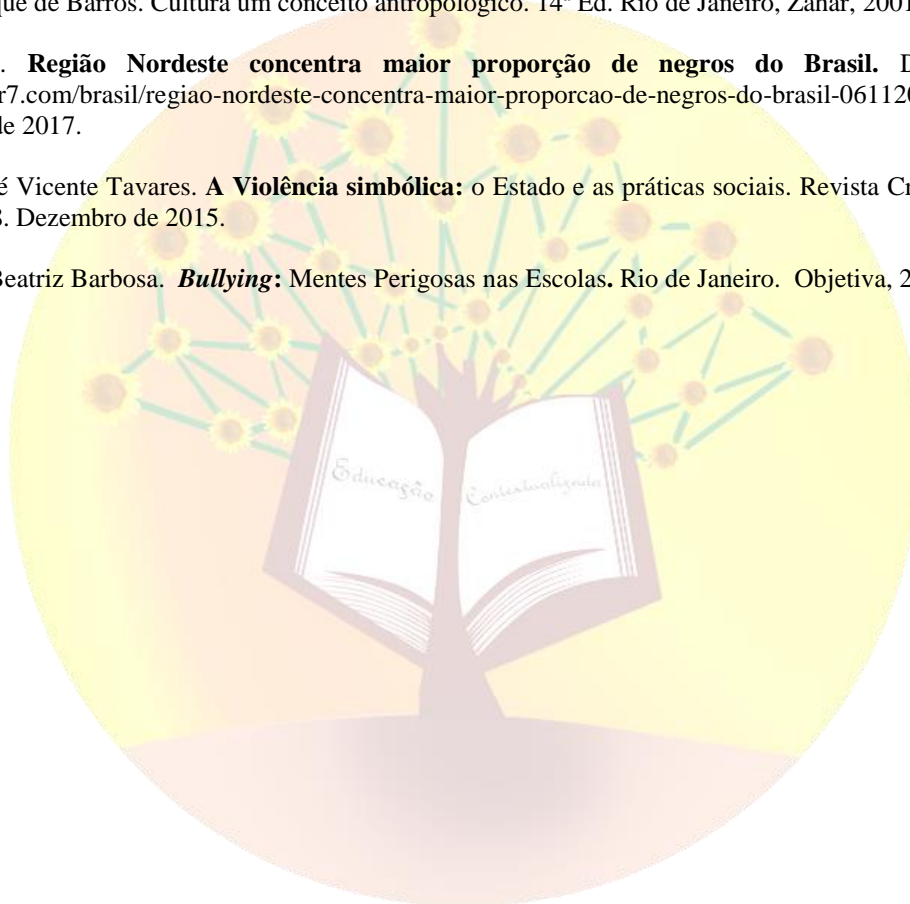
FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, Verus editora, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 14ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

PORTAL R7. **Região Nordeste concentra maior proporção de negros do Brasil**. Disponível em:< <http://noticias.r7.com/brasil/regiao-nordeste-concentra-maior-proporcao-de-negros-do-brasil-06112013>>. Acessado em 30 de jul. de 2017.

SANTOS, José Vicente Tavares. **A Violência simbólica**: o Estado e as práticas sociais. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 108. Dezembro de 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: Mentis Perigosas nas Escolas. Rio de Janeiro. Objetiva, 2010.



## CONSTRUINDO A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO MEDIANTE FORMAÇÃO DE AGRICULTORES FAMILIARES

Judenilton Oliveira dos Santos Souza;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Grupo de Agroecologia Umbuzeiro;  
judenilton@gmail.com.

Ana Vitória do Nascimento Lima;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Grupo de Agroecologia Umbuzeiro;  
anavnl.vitoria@gmail.com.

**Palavras-chave:** Semiárido. Comunidades. Terra. Tradição.

### INTRODUÇÃO

A construção da convivência com o semiárido parte da premissa que compreende todo o processo social, pois o semiárido não é apenas clima, vegetação, sol ou água. O semiárido é povo, arte, religião, política e história.

O Fundo de pasto consiste num sistema de ocupação coletiva de terras de uso comunitário, e áreas individuais de uso familiar. As famílias que moram na comunidade geralmente tem um grau de parentesco muito próximo.

Nessas comunidades pode-se observar uma cultura própria, trazida dos seus antepassados, como por exemplo: roda de São Gonçalo, danças e cantigas típicas das comunidades, e várias outras formas que expressam a cultura local. As comunidades de Fundo e Fecho de Pasto criam os animais soltos na caatinga. Além do criatório, as comunidades têm pequenos roçados, criação de abelhas e fazem o extrativismo das frutas nativas e plantas medicinais para uso comunitário e familiar. A preservação e o cuidado com o bioma caatinga faz parte do jeito das comunidades e famílias serem e viverem em seus territórios.

Com a organização social a comunidade ganha autonomia, força e visibilidade para lutar para garantir o acesso às políticas públicas. A lógica da agricultura familiar no que diz respeito a sua capacidade de reprodução, vai além de um exame puramente econômico. Devem ser observadas as buscas de “saídas” que fazem os atores da agricultura familiar, a tentativa de trabalhar com sistemas de produção com base ecológica, buscando a ocupação do trabalho familiar, considerando as condições de conforto e saúde da família e gerar renda econômica, observando primordialmente a garantia da terra e dos territórios.



A participação neste projeto de extensão com a proposta de trabalhar na perspectiva da convivência com o semiárido junto às famílias proporcionou uma experiência ímpar para a formação acadêmica, possibilitando um olhar realista sobre as comunidades tradicionais.

Desta forma, construir a convivência com o semiárido mediante processo de formação de agricultores familiares deve levar em consideração algumas questões como o processo participativo, valorizando o conhecimento local que é de fundamental importância. Através deste projeto foi criada uma ponte para o estudo e reflexão sobre estas comunidades.

As visitas nas comunidades tiveram como principal objetivo a discussão sobre a certificação das Comunidades Tradicionais de Fundo e Fecho de Pasto a partir da auto identificação e debate sobre o fortalecimento da organização social.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Compreender a formação do povo do semiárido se torna necessário para contribuir com o fortalecimento das comunidades. Entender as fragilidades das comunidades ajuda na compreensão do papel do extensionista nesses espaços, pois as famílias precisam dessa educação não formal que na maioria das vezes se obtém através da assessoria técnica. As comunidades de fundo de pasto constituem um modo de vida de um movimento social com identidade social, política e cultural, enraizada em um determinado território, que se fortalece à medida que se criam oportunidades políticas favoráveis à sua consolidação (Conti e Santos, 2015, p.11).

Segundo ALCÂNTARA e GERMANI, (2010):

A identidade de Fundo de Pasto como a de Fecho de Pasto é, também, uma identidade política, que possui o seu fundamento na história, mas que se firma no cotidiano da luta pela terra. É uma identidade marcada pelo sujeito histórico que alimenta e põe em evidência o sujeito de direito. (ALCÂNTARA e GERMANI, 2010, p. 04).

A auto identificação das comunidades tradicionais é um passo importante no reconhecimento da sua existência e do seu modo de viver. As comunidades e organizações sociais precisam pautar ações voltadas para os povos e comunidades tradicionais, a exemplo da criação de políticas públicas específicas para as Comunidades Tradicionais de Fundo e Fecho de pasto.

Na comunidade tradicional de Melancia município de Casa Nova- BA foi realizado 18º Festa da MANDIOCA da comunidade. Evento organizado por moradores locais com o apoio de organizações sociais, uma forma de demonstrar, fortalecer e viabilizar potencialidades locais e

regionais. O evento contou com palestras, exposições, atividades práticas, momentos culturais, enfim uma diversidade de sabores e saberes.

Foi debatido sobre a organização social, levando algumas provocações: para que serve uma associação? O que anima a comunidade a participar da associação? Em seguida foi debatido sobre a importância da organização social e o associativismo, e a situação de regularidade das associações.

Na construção da convivência com o semiárido a associação é um instrumento de fortalecimento e organização para a luta por melhores condições e qualidade de vida das pessoas de determinados grupos ou comunidade. Todos esses debates são importantes para a emancipação política e social das comunidades e fortalecimento da convivência com o semiárido.

A atividade realizada na comunidade de Sonhe/Uauá, foi uma busca ativa para provocar as famílias sobre o auto reconhecimento enquanto comunidade tradicional de fundo de pasto. Foi feito o levantamento das características que predominam na comunidade: ocupação coletiva de terras de uso comunitário; áreas individuais de uso familiar; grau de parentesco muito próximo; cultura própria, trazida dos seus antepassados; criam os animais soltos na caatinga; A partir deste debate a comunidade se auto reconheceu como Comunidade Tradicional de Fundo de Pasto e preencheu o formulário com as informações da comunidade para que a secretaria de promoção e igualdade racial – SEPROMI, que é a secretaria responsável para emitir o certificado, emita a certificação da comunidade.

O debate da certificação das comunidades tradicionais de fundo de pasto surgiu a partir da lei 12.910/2013 do Estado da Bahia, que trata da regularização fundiária de terras públicas, rurais e devolutas, ocupadas tradicionalmente por Comunidades Remanescentes de Quilombolas e por Fundo de Pasto ou Fecho de Pasto. Para a certificação a própria comunidade se auto identifica e auto reconhece como Fundo de Pasto preenche a documentação, solicita o certificado de reconhecimento à secretaria responsável, dentro de noventa dias é emitida a certidão de reconhecimento da comunidade.

A certificação é um passo importante no reconhecimento da existência e do jeito de viver das comunidades tradicionais.

## **CONCLUSÃO**

Muito se avançou na política de convivência com o semiárido, os agricultores/as tem se organizado e buscado parcerias como as instituições e assim debatido alternativas para a melhoria da qualidade

de vida no campo. Contudo, há questões estruturais, que vai além de uma assessoria técnica, acesso a água, programas sociais e de crédito, que é o avanço na educação contextualizada e na regularização fundiária, que é primordial para se viver com dignidade no meio rural.

A base para garantir um semiárido viável e próspero, com crescimento sustentável e sem agredir ao ecossistema, é o acesso à Terra em quantidade suficiente. O desenvolvimento deve ser integrado, não apenas na agropecuária, mas também no beneficiamento e comercialização, na diversificação de profissões, no comércio, no crédito, na saúde, na educação, na cultura, nos desportos e no lazer.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, D. M.; GERMANI, G. I. Revista de Geografia. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 27, n. 1, jan/abr. 2010, p.04.

CONTI, I. L. e Santos, J. M. **Comunidades tradicionais: lutas por terra e território no Semiárido brasileiro**. XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2015, Porto Alegre (RS), p.11



## DISCUTINDO A IDENTIDADE SURDA NO SEMIÁRIDO URBANO PETROLINENSE

Gabriela Lapa Teles Barbosa;  
PPGESA/UNEB;  
gabriela.lapa@hotmail.com.

Carla Conceição da Silva Paiva;  
PPGESA/UNEB;  
ccspaiva@gmail.com.

### RESUMO

Este trabalho apresenta as discussões iniciais de uma pesquisa de mestrado sobre as identidades surdas no semiárido urbano. Apoiando-nos em Hall (2005), Silva (2000), Woodward (2000) e Skliar (2013), compreendemos a surdez como marca de uma diferença cultural sustentada por diversos artefatos que, ao ser partilhada nos espaços urbanos tanto por surdos como por ouvintes, pode resultar na formação de identidades surdas para ambos, desconstruindo os conceitos oposicionais surdo/ouvinte e situando a identidade cultural surda na esteira das discussões mais atuais sobre o tema. A pesquisa, de natureza qualitativa, vem estudando os processos constitutivos do sinal-nome como um artefato de construção e representação de identidade em Juazeiro (BA), Petrolina (PE) e Salgueiro (PE).

**Palavras-chave:** Identidade. Cultura surda. Sinal-nome.

### INTRODUÇÃO

O que hoje se conhece como Semiárido Brasileiro (SAB) foi historicamente construído nas artes e na mídia como sinônimo de sertão, interior afastado dos centros urbanos, castigado pela seca, lugar de vaqueiros e da vida pastoril (ALBUQUERQUE JR., 1999; CARVALHO, 2013). As políticas públicas criadas para essa região a partir dos anos 1940 também ajudaram a consolidar esse tipo de discurso, colocando a seca e a falta de água como elementos centrais na vida dos seus habitantes, os quais seriam vítimas das intempéries do clima e do atraso econômico provocado por elas (CARVALHO, 2013).

Quando o discurso da convivência com o Semiárido emergiu para tentar desconstruir esse sertão e ressignificá-lo, trazendo a ideia de territórios semiáridos, no plural, para dar visibilidade à multiplicidade geográfica e de modos de vida existentes (CARVALHO, 2013), novos sujeitos passaram a ser reconhecidos como símbolos da identidade cultural da região, mas, ela continuou associada principalmente ao campo, como demonstra a produção de pesquisas de pós-graduação dentro do Programa de mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia. Embora proponha fomentar as discussões sobre a convivência com o SAB explorando as culturas locais, o Programa tem produzido dissertações que olham majoritariamente para o mesmo viés cultural: o da ruralidade, ilustrado nos trabalhos sobre comunidades



quilombolas (GOMES, 2017) e fundos de pasto (SILVA, 2017), educação no campo (MARTINS, 2017; ALVES, 2017), assentamentos rurais (RIOS, 2015) e cultura indígena (FLORÊNCIO, 2016), sugerindo uma dificuldade da Academia para pensar a semiaridez fora do campo.

O debate sobre os saberes considerados tradicionais no semiárido é importante para o movimento de descolonização do conhecimento e contextualização e compreensão desse novo território que vem sendo ressignificado. No entanto, também se faz necessário problematizar as relações de pertencimento e convivência que são estabelecidas dentro das cidades pelos mais diversos grupos culturais, pois eles também fazem parte da dinâmica de construção dos territórios semiáridos e sofrem processos de invisibilização, tanto por essa associação do semiárido ao rural como pela dinâmica social onde estão inseridos. É o caso dos surdos, estimados em quase 50 mil somente nos estados da Bahia e Pernambuco (IBGE, 2010).

“A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos” (STROBEL, 2008, p. 42). Isso acontece porque, historicamente, a surdez foi representada, principalmente, na mídia, na literatura e na educação, como deficiência; a falta de um ouvido funcional que fazia do surdo alguém incapaz de ter um corpo normal, de aprender a falar, comunicar-se e se desenvolver da mesma forma que as pessoas ouvintes (SACKS, 2010; DUARTE, 2013). Esse discurso norteou, por exemplo, os tratamentos de normalização difundidos nas clínicas e manicômios, e os métodos de ensino oralistas aplicados nas escolas de educação especial (SACKS, 2010), que tinham como objetivo corrigir a surdez.

A partir dos anos 1980, os movimentos sociais pelos direitos dos surdos começaram a desconstruir essa narrativa defendendo um novo discurso, o de reconhecimento da diferença e da identidade cultural dos surdos enquanto povo com modos próprios de ser, se comunicar e se relacionar com o mundo (STROBEL, 2016). Desde então, diversos estudos no campo da cultura e da educação têm se voltado para investigar essa identidade cultural. Comungando com esses interesses, esta pesquisa se aproxima daqueles que entendem a surdez como marca de uma identidade cultural situada no campo das invenções (LOPES E VEIGA NETO, 2006), produzida historicamente nas comunidades surdas para dar sentido à existência, por meio de artefatos e discursos com os quais os sujeitos podem identificar-se, construir suas subjetividades e exercer papéis sociais (LOPES, VEIGA NETO, 2006; STROBEL, 2016; PERLIN, 2004; KARNOPP, KLEIN, LAZZARIN, 2011).

“Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que podem ser surdas e não surdas, que vivem em um determinado local e partilham objetivos comuns” (PADDEN E HUMPHRIES, 2000 apud

STROBEL, 2016). Situamos a produção da existência surda nas comunidades por entender que é nestes espaços coletivos que se inventam, modificam e disseminam as tradições culturais que dão sustentação ao modo surdo de ser, funcionando como marcadores da diferença e da alteridade surdas (PERLIN, 2003; 2004; COELHO, 2011; STROBEL, 2016). Conforme afirma Strobel (2016), “Há grande diversidade de comunidades surdas, e cada grupo é organizado de maneira diferente, de acordo com os mesmos interesses, tais como raça, religião, profissão, etc.” (p. 32).

Uma dessas tradições é a maneira de nomear alguém usando uma identificação visual chamada de sinal-nome, sinal-pessoal ou nome gestual (SUELI RAMALHO, 2017). Segundo Holcomb (2011), ela surgiu da necessidade dos surdos identificarem melhor as pessoas de quem falavam, durante uma conversa, pois o nome em línguas oral-auditivas não passava informações visuais sobre o sujeito que o possuía, tornando difícil para o surdo associar o nome a um referencial imagético. “A comunidade surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no ‘batismo’”. (DALCIN, 2006, p. 205).

Relatos de surdos contidos na literatura científica apontam uma relação sentimental entre eles e essa maneira de nomear, que ultrapassa a simples funcionalidade contida na associação entre o sujeito e a imagem, conforme demonstra a pesquisadora surda Laborit (1994, p. 75): “os surdos teriam me chamado de flor que chora caso eu não tivesse tido acesso à sua comunidade linguística. A partir dos sete anos tornei-me falante e luminosa [...], o sol que vem do coração. Era um belo sinal” (LABORIT, 1994, p.75). No entanto, a tradição do sinal não envolve somente os surdos, pois, na medida em que ele funciona como identificador dos sujeitos dentro de uma comunidade surda, e essa, por sua vez, não é formada somente de surdos, os ouvintes que participam do mesmo espaço social também podem receber sinais.

Entendendo a identidade como performática, fluida, em constante transformação, e ligada a um eu fragmentado e também múltiplo (HALL, 2005; SILVA, 2000), e que quando falamos de grupos culturais, as tradições são elementos importantes para construção das identidades, esta pesquisa foi motivada pela percepção de duas lacunas nos estudos que envolvem as identidades surdas. A primeira está localizada na necessidade de verificar se as experiências de criação e adoção do sinal nome, enquanto tradição cultural vivenciada por surdos e ouvintes, tem influência na maneira como os sujeitos se veem e são vistos, enquanto a segunda articula atuação desse artefato na construção de identidades surdas, tanto em surdos quanto em ouvintes.

Para responder a estas provocações, objetivamos estudar os processos constitutivos da formação identitária, destacando como alguns artefatos como a Libras e o sinal-nome corroboram ou não para a identificação de surdos e ouvintes com a cultura surda; analisar as experiências dos surdos e dos ouvintes em duas comunidades surdas urbanas distintas, em relação à criação e adoção do

sinal-nome, priorizando a atuação desses elementos na construção de um modo de ser; identificar elementos semelhantes e divergentes na criação e adoção do sinal-nome entre surdos e ouvintes, revelando a multiplicidade de processos que envolvem a construção identitária das comunidades surdas.

## **QUE IDENTIDADE SURDA É ESSA?**

Para estudar o papel do sinal-nome na formação de identidades surdas, buscamos entender, primeiro, como a cultura e seus sistemas de produção de sentido se relacionam com a identidade. “A identidade é marcada por meio de símbolos. Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (WOODWARD, 2000, p.9).

Conforme observa Woodward (2000), a cultura articula os sistemas simbólicos – práticas, símbolos e discursos - que criam representações com as quais podemos nos identificar. É através dessas representações culturais que damos sentido à nossa existência, assumindo diferentes posições de sujeito, individuais e coletivas, que determinam quais bens, direitos e lugares de fala podemos acessar (Woodward, 2000). Fruto das práticas e dos discursos, elas não são neutras; estão imbricadas em relações de poder de determinadas culturas sobre outras. Por isso, a identidade é um fenômeno tanto simbólico quanto social (Woodward, 2000).

Mas, o que é identidade? Nesta pesquisa, elegemos a concepção construcionista formulada pelos Estudos Culturais pós-modernos conforme definido por Hall (2000):

Identidade é o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. [...] São, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1995; HALL, 2000, p. 112).

Na pós-modernidade, a ideia do sujeito racional e centrado em uma subjetividade absoluta dá lugar à compreensão da identidade como algo múltiplo, moldado a partir de diversos processos de identificação que estão em constante negociação, pois mudam conforme o sujeito é interpretado ou representado (HALL, 2005). Essa identificação surge “de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2005, p. 39), pois “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido às nossas experiências e àquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Nesse sentido, o sujeito pós-moderno não é, mas vive um estado constante de tornar-se (BUTLER apud SILVA, 2000), numa busca por preencher os seus espaços vazios (HALL, 2005).

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos, [...] estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p. 108).

O autor jamaicano contesta a ideia de que a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem, característica ou ideal comum a grupos ou pessoas no sentido de constituir a base para a fidelidade dessa ligação, um “eu verdadeiro que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum” (HALL, 1990 apud HALL, 2000, p. 108). Ele defende, segundo uma abordagem discursiva, que a identificação, embora advenha desses elementos comuns, nunca é completa, podendo ser ganhada ou perdida (HALL, 2000) justamente porque depende do equilíbrio entre a projeção pessoal da identidade do sujeito – o que eu quero ser – e as narrativas construídas pelos outros, ou por um grupo cultural, sobre ele.

As identidades parecem evocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. [...] Não um retorno às raízes mas uma negociação com as nossas rotas”. (Hall, 2000, p. 109).

Como se pode perceber, o Outro e o discurso assumem papéis fundamentais no processo de constituição das identidades, pois as representações criadas por eles constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar (WOODWARD, 2000), de modo que “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91). Quando olhamos para a história dos surdos, podemos observar, como aponta Sacks (1997), que as representações predominantes sobre a surdez e o sujeito em si estão ligadas à deficiência física, tendo sido criadas e sustentadas por discursos medicalizadores, dentro de uma compreensão oposicionista entre a falta e a normalidade, ou, em outras palavras, a ausência e a presença de um ouvido funcional (Skliar, 2013). A partir dos anos 1980, os movimentos sociais pelos direitos dos surdos ganharam notoriedade e força com um discurso contrário, defendendo a surdez como alteridade, marca de uma diferença cultural, relacionando a condição de ser surdo muito mais às experiências visuais, sentimento de coletividade e vivência em comunidade com outros surdos (STROBEL, 2016; GOMES, 2011).

Nesse contexto emergiram os Estudos Surdos, um “campo de pesquisa em Educação pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença” (SKLIAR, 2013, p. 05). Para muitos autores que trabalham nessa área, a cultura é compreendida como uma herança transmitida pelo



grupo social, através da aprendizagem e da convivência, que a ampliam e modificam, e que faz emergir a diferença entre os grupos (STROBEL, 2016), sendo a cultura surda produzida e transmitida nas comunidades organizadas geralmente em instituições, como as igrejas e as associações de surdos (STROBEL, 2016).

Nessa perspectiva, a surdez é entendida como “uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares” (LOPES E VEIGA NETO, 2006, p. 82). Autores como Strobel (2016) defendem que, nas comunidades, e principalmente no contato com o outro surdo, os sujeitos surdos desenvolvem suas subjetividades e se conectam com os costumes e tradições comuns (STROBEL, 2016). As identidades, por sua vez, são vistas como relacionadas ao grau de pertencimento do sujeito a essa cultura, sendo classificadas, conforme Perlin (2003), em identidade surda política, híbrida, flutuante, embaçada, de transição, de diáspora e intermediárias. De modo geral, elas são classificadas pelos diferentes graus de distanciamento ou envolvimento do sujeito com o que seriam os marcadores culturais surdos, a saber: a experiência visual, a comunicação por sinais, o não-uso de implantes cocleares, etc. (PERLIN, 2003).

Strobel (2016) aponta que o conhecimento e uso da comunicação por sinais é um dos principais artefatos organizadores destas identidades, pois é através delas que os surdos conseguem se relacionar com o mundo, sendo a comunicação visual a forma natural de comunicação dos surdos (Sacks, 1997). Mas Gomes (2011) alerta para o reducionismo que este discurso implica, ao limitar a diferença surda à similaridade linguística. Essa autora também atenta para o fato de que, na busca por tirar os surdos da posição de subalternidade determinada historicamente pela sociedade ouvinte, os novos discursos que se construíram acabaram biologizando a surdez e a cultura surda. “Quando falo de caráter biologizante da cultura, atendo-me a narrativas que colocam a cultura como algo inato do sujeito surdo. Ela é colocada como algo inerente ao sujeito surdo desde o seu nascimento” (GOMES, 2011, p. 128).

Para o surdo, a cultura surda significa a condição de ser, ao passo que para ouvintes, indica a condição de estar, inclusive, pela própria descrição biológica, ou essencial, ou experiência visual patenteada, a cultura surda é entendida como naturalizada para os surdos e compreendida como possibilidade de apropriação para os ouvintes. A opção de participar ou não do enredo cultural surdo é condição exclusiva do ouvinte, já para os surdos, além de naturalizada, ela é uma máxima para a constituição de sujeitos. Ainda podemos pensar a cultura surda para ouvintes de “fora pra dentro”, e para surdos de “dentro pra fora”. O que fortifica essa questão é a visão de que ouvintes são vistos como turistas em contextos culturais surdos, mas que também podem usufruir deste espaço, apesar de uma forma não nativa”. (GOMES, 2011, p. 129).

Gomes (2011) coloca, ainda, que a cultura e a identidade surdas vêm sendo construídas, nessas novas narrativas, como uma religião, no sentido de que resgata o surdo de dentro da sociedade ouvinte, fazendo-o despertar para a sua verdadeira essência cultural. “Há um sentido salvacionista

na cultura surda, e fica evidente que o contato surdo-surdo é o que faz acender, tocar, induzir essa ligação cultural (GOMES, 2011, p. 128).

## CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa vem sendo desenvolvida dentro do campo da educação, cultura e identidade surda, tendo como objeto de estudo os sinais-nome e as identidades surdas produzidas em comunidades surdas urbanas de Petrolina (PE), Salgueiro (PE) e Juazeiro (PE) e como sujeitos, os surdos e ouvintes que criam e recebem sinais-nome nestas comunidades. Trabalhamos à luz do paradigma da diversidade dos e nos territórios semiáridos, por entendê-los como territórios simbólicos e culturais “dimensionados pelos contextos peculiares de suas gentes e seus geoambientes” (CARVALHO, 2011, p. 62). Essa visão contrapõe-se ao discurso hegemônico do combate à seca propagado no início do século XX, do qual deriva o entendimento estereotipado sobre o semiárido como um lugar de fronteiras cartesianas delimitadas pela falta de água e povoado por um tipo humano homogêneo: o sertanejo que vive no campo com poucos recursos, sofrendo as intempéries do clima (CARVALHO, 2011; NETO, 2015).

A diversidade a qual nos referimos contempla a multiplicidade de modos de vida existentes nesse território simbólico onde os sujeitos, dentro e fora do campo, se reconhecem e constroem suas identidades. Buscamos uma visão de mundo descolonizadora, “de dentro”, que contemple as crenças e valores dos próprios sujeitos em contraponto às visões caricatas criadas pelo “outro, de fora”, como aponta Santos (2016) citando Martins (2004). Assim, a proposição do estudo está alicerçada, também, na ideia de valorização do pertencimento dos sujeitos urbanos e das comunidades surdas no espaço semiárido para proporcionar a eles dizibilidade e visibilidade, defendendo que o reconhecimento dessas identidades possibilita a contextualização de suas formas de comunicação e representação, fundamental a uma educação voltada para a convivência com o semiárido.

Concordamos com Reis e Pinzoh (2016) que a cultura, os contextos e os territórios precisam estar presentes nos processos educacionais, uma vez que “a educação nasce de nossas culturas” (BRANDÃO, 1989, p. 11 apud REIS; PINZOH, 2016, p. 5) e os processos, na maioria das vezes, são influenciados por visões alheias à dos sujeitos que vivem o mundo e o significam a partir da sua relação consigo e com os outros. Da mesma forma, não se pode falar em cultura fora do conceito de pluralidade, de reconhecimento das diferenças, para não incorrer em processos

discriminatórios ou preconceituosos de hierarquização cultural (REIS; PINZOH, 2016; SILVA, 2000).

Nesse contexto, as bases lógicas da investigação, que é qualitativa, conforme definição de Gil (2008), seguirão o método fenomenológico-hermenêutico, pois a pesquisa parte das experiências dos sujeitos com a criação e a adoção do sinal-nome, no cotidiano, para compreender o papel desse artefato nos processos de construção identitária de cada participante, sem isolar a experiência em si, mas considerando-a em correlação com outros aspectos. Como observa Josgrilberg (2015), esse olhar mais amplo é pertinente aos estudos fenomenológicos em educação, permitindo retomar fenomenologicamente uma abordagem das idades da vida em relação à apropriação do corpo e da linguagem.

Já os procedimentos técnicos serão norteados pelo método observacional, tendo como instrumento de coleta de dados a observação participante, a entrevista centrada na pessoa e a vídeo documentação, e como instrumento de análise de dados o estudo das unidades de sentido. Primeiramente, pretende-se observar como os sinais-nome são criados e usados em cada comunidade surda, atentando para os seguintes elementos, podendo incluir outros que demonstrem-se relevantes no decorrer das idas a campo: quem pode criar o sinal, quais componentes são usados para isso e em que momento da convivência com a comunidade surda as pessoas são batizadas. Em seguida, será usada câmera de vídeo para gravar/documentar os sinais-nome dos surdos e ouvintes participantes, e captar as entrevistas com esses sujeitos sobre as experiências que tiveram com a criação a adoção dos seus sinais, utilizando, conforme os ensinamentos de Souza (2012), “um conjunto de perguntas que trata o entrevistado como respondente, como um objeto de estudo nele ou nela mesma, explora o que ele ou ela faz do procedimento”. (SOUZA, 2012, p. 18).

Após a coleta, será feita uma comparação entre as comunidades estudadas a fim de identificar as semelhanças e divergências existentes entre a configuração dos sinais, os processos de criação e adoção deles e a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre identidade surda, relacionando-as às identidades assumidas pelos surdos e ouvintes participantes do estudo, de maneira a revelar os diferentes modos de ser surdo que podem ser construídos pelas experiências com o sinal-nome.

## **FINALIZANDO ESSA DISCUSSÃO**

Em se tratando dos surdos, as narrativas historicamente predominantes sobre as suas identidades estiveram ligadas à representação da surdez como deficiência e falta de um ouvido funcional

(STROBEL, 2016). Com a emergência dos movimentos sociais nos anos 1980, o discurso sócio antropológico começou a reivindicar novos lugares de fala para os surdos, defendendo representações não biologizantes, pautadas na diferença cultural e não na falta de uma normalidade. Contemporaneamente, o movimento surdo busca desomogeneizar-se, abrindo espaço para as diferentes demandas identitárias como as das surdas mulheres, surdos negros, surdos implantados, oralizados, etc. (Strobel, 2016), reconhecendo a complexidade que envolve a identidade, ao mesmo tempo em que revisam suas próprias concepções sobre o que é ser surdo. Para Hall (2000), esse movimento é a típica crise identitária característica das sociedades da modernidade tardia, e justamente por ter um impacto tão grande na organização dos sistemas culturais e sociais, o debate sobre as questões identitárias é tão importante.

Nessa esteira, a pesquisa em andamento buscará trabalhar as questões identitárias aqui apresentadas associando-as à tradição do sinal-nome, depois de estudar em campo as características desse costume surdo nas comunidades selecionadas. Espera-se entre os resultados a inserção da cultura surda no debate sobre os territórios semiáridos, que pode possibilitar o conhecimento das demandas de comunicação e representação dos surdos – os quais somam uma população de mais de 50 mil pessoas somente em Juazeiro-BA (IBGE, 2010) – para uma melhor contextualização destas nos processos de educação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., D. M. **A invenção do nordeste**. Recife/São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Cortez, 1999.

ALVES, R. S. O impacto da proposta curricular e ressignificação da prática pedagógica no âmbito das escolas do campo da rede pública municipal de ensino Juazeiro/BA. 2017. 199 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, L. D. Um sentido de pertencimento ao território semiárido brasileiro: a ressignificação da territorialidade sertaneja pela convivência. **Revista de Geografia**, v. 28, nº 02, Recife, 2011. p. 60-76.

\_\_\_\_\_. **Natureza, território e convivência: novas territorialidades no Semiárido brasileiro**. 1ª ed. Jundiaí, São Paulo: Palco Editorial, 2013.

COELHO, O. Conceptualizações da surdez, manifestações e marcas da cultura surda e os casamentos endógamos surdos. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.) **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, Rio Grande do Sul. ULBRA: 2011.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis. Arara Azul: 2006.

DUARTE, S. B. R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 20, nº 4, Rio de Janeiro, 2013. p.1713-1734.



FLORÊNCIO, R. R. Educação e letramento intercultural na aldeia de Assunção do povo Truká. 2016. 135 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo. Atlas: 2008.

GOMES, R. de F. M. Vozes no Silêncio: um estudo sobre identidade e memória de quilombo na perspectiva do letramento (Sítio Boa Vista – Afrânio/PE). 2017, 150f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro. DP&A: 2005.

HOLCOMB, T. K. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. Tradução: Iuri Abreu. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.) **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, Rio Grande do Sul. ULBRA: 2011.

IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acessado em 02/05/2017.

JOSGRILBERG, R. Fenomenologia e educação. **Notandum**, 38. Universidade do Porto, 2015.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.) **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, Rio Grande do Sul. ULBRA: 2011.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller Círculo do Livro, 1994.

LOPES, M. C.; VEIGA NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 03, p.81-100, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MARTINS, C. dos S. Educação do campo: alfabetização enfoque na educação contextualizada no município de Juazeiro/BA. 2017. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.

MARTINS, J. **Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semiárido**. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, Juazeiro-BA, 2004.

NETO, M. M. Convivência com o semiárido: nas fronteiras entre o novo que se legitima e o antigo que teima em ficar. **Novos Cadernos NAEA**, v. 18, n. 1, 2015.

PERLIN, G. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003.156 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. O lugar da cultura surda. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**, p. 73-82, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

REIS, E. dos S.; PINZOH, J. M. **O paradigma cultural: interfaces e conexões**. Curitiba: CRV, 2016.

RIOS, P. P. S. Relações de gênero no contexto semiárido: vivências no assentamento nova canaã (Pindobaçu-BA). 2015. 150 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Companhia de Bolso: 2010.

SANTOS, J. M. dos. Educação descontextualizada: desexplicando as explicações. In: REIS, E. dos S.; PINZOH, J. M. **O paradigma cultural: interfaces e conexões**. Curitiba: CRV, 2016.

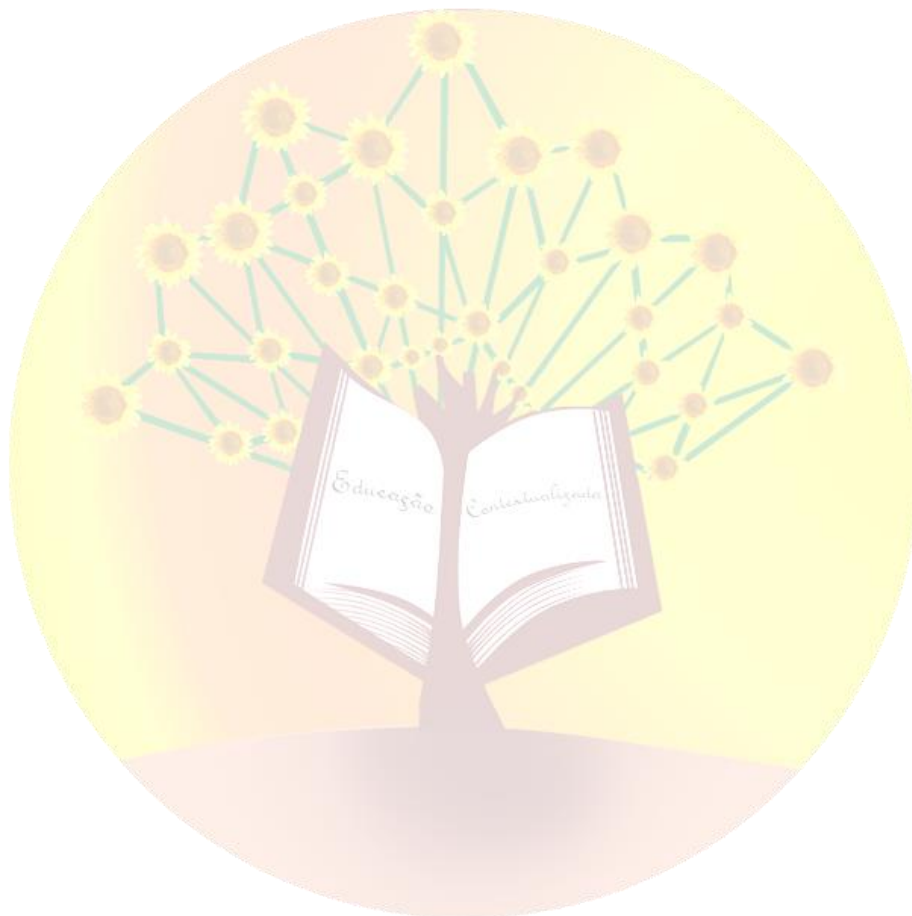
SILVA, A. O. da. Território tradicional de fundo de pasto de Bruteiro e Traíra: territorialidades contemporâneas e as lutas pela reapropriação social da natureza. 2017. 263 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes: 2000.

SOUZA, S. R. M. (Org.) **Fenomenologia e educação**. Salvador: Eduneb, 2012.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

SUELI RAMALHO. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2011. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sueli\\_Ramalho](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sueli_Ramalho). Acesso em 01/05/2017.



## JUVENTUDE E CIDADE: UMA DIALÉTICA DE SOCIALIZAÇÃO

Kleyton Gualter de Oliveira Silva;  
Licenciado em Ciências Sociais – UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco)  
Mestrando em Educação, Cultura e Território Semiárido – UNEB (Universidade do Estado da Bahia);  
kgualter@hotmail.com.

Cleiton de Oliveira Lima;  
Licenciado em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Coordenador Pedagógico da Escola Núcleo José Freire dos Santos (Brejo de Fora). Rede Municipal de Educação de Sento-Sé-Ba;  
galego.cleiton@hotmail.com

Guilherme Ernesto de A. Neto;  
Bacharel em Ciências Sociais – UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco),  
Mestrando em Ciências Sociais da UFCG - Universidade de Campina Grande-Ba;  
netoandrade25@hotmail.com.

### RESUMO

O desejo de produzir este trabalho nasceu da ocorrência sequencial de dois acidentes fatais envolvendo adolescentes entre 15 e 20 anos de idade, na cidade de Sobradinho-Ba, localizada no Submédio São Francisco, região do semiárido nordestino, com cerca de 22.000 (vinte e dois mil) habitantes. A análise transcende os fatos, sendo desenhada a partir de um aporte teórico-metodológico que transita entre a cooperação da pesquisa bibliográfica, autobiografia e relato de experiência. As letras que se acentuam na escrita, trazem para a zona principal da produção questões econômicas e sociais na sua complexidade, dialogando com conceito de identidade e socialização. Estes dois últimos, observando a dialogicidade do jovem com os espaços sociais e/ou a sua inexistência. Neste caso, as atitudes juvenis expressam pedidos de socorro inaudíveis, subjetivamente tratados como fricção, vida e morte, campo e cidade, jovem e adulto, uma cosmo leitura que permite perceber mundos, inclusos e não inclusos. Este desenho mostra a insensibilidade do humano, que mesmo diante de tragédias não tem a competência para transformar o meio social que vive. Esta perspectiva realça a necessidade de construir espaços de extrusão dos sentimentos na perspectiva de evitar reprises/*Déjà vu* dos mesmos acontecimentos, das tragédias. Um trabalho que cria argumentos para diversos desdobramentos de produções científicas futuras, apontando inicialmente a inexistência de espaços que poderiam incentivar a organicidade aos territórios, a construção identitária, o descumprimento das leis, principalmente do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

**Palavras-Chaves:** JOVENS. IDENTIDADE. ESPAÇOS DE EXTRUSÃO. SOCIABILIDADE

### INTRODUÇÃO

O espanto poeriu de uma sociedade que exala tristeza, principalmente, nas redes sociais, em condolências as duas fatalidades consecutivas, ocorridas com jovens, traduz o sentimento desconecto da modernidade com a vida, haja vista que, posteriormente a maior gama do fato será “varrido” para o submundo da história, entrando junto aos fatos na invisibilidade do esquecimento. Os acontecimentos em análise foram expressamente materializados na cidade de Sobradinho, norte da Bahia, com aproximadamente 22.000 (vinte e dois mil) habitantes. Esse sentimento ocorreu diante da trágica partida de 6 (seis) jovens, mortos por acidente de trânsito no ano de 2016. Essas

fatalidades nos provocaram pensar as fricções culturais existentes, tentando entender o que levou os jovens a caminharem por estradas tão perigosas e desconexas da sociedade?

Sobradinho, por exemplo, tem uma história cheia de particularidades. A cidade formada pelo agrupamento de pessoas dos diversos estados do país, cada ser que chegava trazia consigo um capital cultural amplo. Inicialmente foi arquitetada e erguida para abrigar os funcionários da empresa CHESF, Vila São Francisco, moradia dos técnicos e Vila Santana, moradia dos engenheiros. Uma hierarquização expressão principalmente pelas condições de vida, haja vista que, as pessoas dispunham de hospital, saneamento, escola, água tratada e segurança privada, guarnecida pelas cercas que os separam da outra vila ou aglomerado de pessoas dos diversos estados do país. Na vila São Joaquim, construída para além das fronteiras da CHESF, moravam os peões, trabalhadores da construção da usina, os agricultores que perderam suas terras inundadas pelas águas barradas pela represa, comerciantes e aventureiros, pessoas que viram na obra a oportunidade de ascensão social, ou seja, espaço onde agrupava a maior gama da diversidade cultural da cidade.

A dialética descrita realça as desigualdades construídas sobre a égide de uma hierarquização na construção da Barragem. Uma disputa de força que revela o favorecimento das classes determinadas pelas profissões, ser funcionário determinava o direito a uma infraestrutura de qualidade, enquanto os outros humanos não tinham direito a ter esses direitos. Esses fatos realçam a força do preceito que sistematicamente provocam a perder da identidade, da inorganicidade ao espaço que vivemos, despertando a cobiça de outros modelos, mesmo que exóticos e/ou fictícios. Esse desenho inicial traça uma descrição da vida social de um grupo de jovens aldeados em um bairro da pequena cidade do interior da Bahia, aspecto que podem servir como base para estudos futuros sobre a mesma temática. Aspectos de análise da fricção das culturas identitárias como espelho dos diversos problemas construídos, sendo que a ausência de políticas públicas específicas, direcionadas aos jovens, ações que caminham por tempos diferentes em um mesmo espaço, provocadoras e provocativas da drasticidade da vida. Contexto que agregam contradições, enfatizando a ineficiência da forma como tem sido conduzido o gasto do dinheiro público, enfaticamente em festas e invisibilidade as necessidades da vida.

As festas apontadas como quase que peculiar espaço existente para os jovens, sinônimo aos megaeventos, realça característica impositiva de padrões que exaltam o consumismo, incentivam um estilo de vida que requer um poder econômico alto e dispare da realidade da maioria dos jovens do lócus que estamos analisando. Paradoxalmente na gênese da cidade, mais especificamente na década de 80 e 90, os problemas eram maiores para os jovens, porém, os espaços de extrusão existiam em maior quantidade, nas ONG's – Organizações Não Governamentais, grupos de jovens



pertencentes à igreja católica, associação de estudante, grupos de teatros, bandas de rock, grupos de discussões políticas com e sem vínculo partidário. Enfim, uma gama de atividades que possibilitavam uma formação para além do contexto escolar, que fortaleciam mente e corpo para as agruras da vida.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A ideia principal deste trabalho perpassa a análise dos acidentes ocorridos na cidade de Sobradinho, adentrando os processos constitutivos das identidades juvenis, realçando a ausência dos espaços específico e com características para uma formação social mais densa e de qualidade para essa fase da vida. Assim, o trabalho revela uma análise bibliográfica que coopera com relatos com a autobiografia e relato de experiências dos autores, profissionais que possuem ampla experiência com instituições não governamentais, governamentais, escolas famílias agrícolas e organizações do governo de acolhimento de jovens em situação de risco e extrema pobreza.

A autobiografia possibilita analisar as construções identitárias, haja vista que, os autores deste trabalho viveram os períodos históricos da cidade, na vila São Joaquim. Sentiram na pele as ausências de políticas públicas ao longo da consolidação histórica de Sobradinho e foram protagonistas de diversas alternativas que proporcionaram a formação social transformou os jovens questionadores que eram nos seres humanos que são atualmente. Portanto, vislumbramos contribuir de forma valiosa com as reflexões sobre juventude, cidade, socialização e políticas públicas, para quem sabe esse trabalho possa chegar às mãos dos representantes do governo, pesquisadores e/ou responsáveis em fundamentar/reformular Políticas Públicas de atendimento à juventude. Que os argumentos possam contribuir na construção de atividades culturais e espaços de atendimento que considerem todas as particularidades aqui apresentadas, neste momento tão importante da vida.

A descrição densa sobre a história da cidade, vislumbrar mostrar suas problemáticas para o leitor, além de algumas particularidades do lócus deste estudo, considerado as especificidades dos sujeitos pesquisados e seu ambiente de vivência. Essa descrição dialoga com o trabalho do professor Oliveira (2012), referência nos estudos sobre juventude na região do semiárido. Para Oliveira (2012),

Nos últimos anos, a concentração de estudos e discussões sobre *juventudes* e sua localização ou ambiência – rural ou urbano – permeou a discussão de como os anseios desse grupo são atendidos, bem como a maneira sob a qual acontecem as políticas públicas de atendimento às necessidades básicas para o alcance e a concretização dos

projetos de vida de milhões de habitantes com idade entre 15 e 29 anos. O intuito de fortalecimento desta discussão temática motivou a busca pela compreensão acerca da identidade juvenil e sua relação com o contexto rural. (p. 13).

Neste norte, surgem elementos que direcionaram nosso olhar para a juventude que transita entre os espaços, campo e cidade, detalhe que contribui nos vislumbres de perceber as formas identitárias, além de desvendar como estão sendo e como estão sendo constituídas. O caminho auspicia para os processos de convivência nos espaços sociais das pequenas cidades da região do semiárido brasileiro, ausentes de políticas públicas e atividades direcionadas ao mundo juvenil. As atividades de esporte, de expressões culturais, teatro, música, dança e tantas outras expressões musicais, auxiliam/orientam os jovens na conexão com a vida social. Portanto, levando em consideração esses elementos apresentados, optamos por um percurso metodológico que pudesse proporcionar o contato com os sentidos e significados identitários, que proporcionasse sugestões de ações direcionadas a juventude, que vislumbressem uma melhor qualidade do conviver nestas nossas cidades, sem a perspectiva de encerrar, porém, materializar uma ideia inicial para pesquisas futuras com maior profundidade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia teve como base a pesquisa bibliográfica, cooperando com uma análise autobiográfica, pontuada a partir de reflexões sobre os relatos de experiências dos próprios autores. Neste aspecto dos relatos de experiência, vale ressaltar que todos os autores possuem experiência profissional com trabalhos em organizações não governamentais, governamentais, escolas família agrícola e de atendimento a criança, adolescente e jovem, em situação de risco ou pobreza extrema. Além da caminhada profissional dos autores, utilizamos as experiências dos mesmos enquanto jovens que viveram situações similares, sem a culminância da fatalidade, porém, na situação de protagonistas de atividades esportivas, culturais e política, ações que deram certo com eles e podem apontar um caminho de possibilidade para outros jovens que curtem uma temporalidade diferenciada.

Foram diversos encontros discursivos, encontros que possibilitaram as avaliações apresentadas ao leitor. Um trabalho com sentido ensaísta, que soa nosso pensamento a respeito da ausência de espaços na cidade, locais direcionados aos jovens, de extrusão das pulsões, de externalização dos sentimentos e de apoio mútuo. Nesse caso, entendemos os jovens como seres humanos entre 16 e 24 anos, moradores da cidade de Sobradinho, norte da Bahia, residentes da vila São Joaquim, espaço construído a partir do aglomerado de hábitos, costumes, crenças, formados pelo

relacionamento e modo de vida de pessoas oriundas dos diversos Estados do país para construir a Barragem. Jovens de tempos diferentes, alguns escolheram ser protagonistas e outros que esperam erguer do Estado ações para uma melhor qualidade de vida.

## **RESULTADOS: A SONORIDADE INAUDÍVEL.**

Os resultados preliminares deste trabalho poderão contribuir com pesquisas futuras sobre a mesma temática, a partir da perspectiva de pensar a juventude durante o processo de socialização. Neste caso, apresentamos tempos diferentes para o mesmo processo histórico da mesma cidade. O conceito de jovem na aparece sozinho neste trabalho, perfaz o caminho na sua relação com a cidade. O signo retrata uma etapa da vida que deveria ser pensada como momento de escolhas, de conexões mais profundas com o espaço, com a sociedade, portanto, requer cuidados. Os jovens são seres humanos que carecem de cuidados, respeito e atenção. Uma complexidade densa, de uma temporalidade que ganha ênfase pela ausência de espaços específicos para externalização dos sentimentos mais profundos, vazio que lhes prendem, gritando introspectivamente, internalizando seus conflitos íntimos, as lutas neuronais, hormonais, além das diversas ranhuras da vida. Como afirma Leal (2014) os espaços criados para a convivência sadia de adolescentes e jovens, permitem uma formação para autonomia, perpassando as atividades educativas da escola e possibilitando uma

(...) aprender com o desenvolvimento da própria consciência, com atividades pertinentes ao período em foco e que permitem aos adolescentes superar as condições de desenvolvimento anterior e constituírem-se como indivíduos independentes, livre para o exercício pleno de sua nova condição, capazes de transformar a rebeldia em responsabilidade, em desafio para conhecer cada vez mais o que permite a sua humanização. (p. 7).

Essa reflexão nos levou a pensar alguns aspectos apresentados pelo filme, “Céu de Sueli”, que externa, ficcionalmente contexto similar a vida juvenil que estamos tratando. Na trama, Sueli, uma jovem cria um plano inusitado: rifar o próprio corpo. Para além dos acontecimentos a complexidade construída na trama sinaliza a loucura, o tédio e força do fluxo da vida juvenil, que ociosos vão criando atividades que aliviem a intensidade enérgica e criem sentido para o percurso da vida. A mercê das oportunidades, os jovens, ficam à deriva, prezo as ideais construídas sobre a égide da mente, em uma sociedade construída sobre o reflexo daqueles mais favorecidos, como foi o caso da cidade de Sobradinho, tendo como exemplo as vilas São Francisco e Santana. Neste sentido, poderíamos pensar que

Na ambiência complexa que se cria, o filme busca mostrar um conjunto de experiências que devem ser a porta de entrada para a compreensão do que é ser jovem numa cidade pequena – um espaço ora inflacionado de signos, ora totalmente ausente deles. [Neste fluxo a personagem Suely] (...) Como em *Madame Satã*, a resposta para essa incompatibilidade entre o indivíduo e o meio é dada pelo corpo. (OLIVEIRA JR. 2016) **grifos nossos**

Portanto, a produção cinematográfica apresenta um protagonismo diante da diversidade de pedidos de socorro soados por jovens e os adolescentes esparzidos cotidianamente nas cidades do país similares a Sobradinho. Sobre esse desenho, nos questionamos se é possível pensar a estrutura de socialização dos jovens das pequenas cidades apenas com uma análise, como essa que nos propomos realizar? Acreditamos que sim, porém, carece que o caminhar prossiga insistentemente em outros trabalhos. Aprofundando, inclusive nos aspectos históricos da gênese de Sobradinho, explicitando, que o Estado favoreceu uma camada social, filha dos funcionários da empresa, negando a outra, virilmente proibida de adentrar nas “terras” que a empresa ocupava. Assim, sobre esse pensamento, o fluxo social da vida expressaria a matriz complexa, na perspectiva Oliveira (2014),

Vivemos num mundo de grandes e significativas transformações. Tais transformações também atuam sobre as identidades. Segundo Hall (2005), as identidades são marcadas por mudanças na maneira como se concebe os sujeitos e a interação desses com o mundo social. Não é mais entendida dentro da vertente do projeto da modernidade em que o sujeito se constitui ao longo da vida de forma fixa, imutável. Diante disso apresenta a ideia de que “as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (Hall, 2005, p. 08). O autor utiliza-se dessa concepção com o propósito de ampliar as discussões sobre o termo “descentração” e a contradição que sua utilização pode ocasionar. Dessa forma, avança para a discussão das mudanças estruturais e as transformações na sociedade moderna ao final do século XX, inserindo neste contexto o termo de modernidade tardia e/ou pós-modernidade no qual retoma a concepção de que as identidades estão descentradas, deslocadas, fragmentadas, deixando de ser estáveis, fixas, momento esse marcado pela descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos. (p. 114).

Neste caso, estamos tomando o exemplo do professor Oliveira (idem) que insistentemente vislumbra alcançar os resultados da análise sobre a adaptação dos jovens que transitam entre o campo e a cidade, aspecto bem parecido com a vida dos jovens que moram em Sobradinho, principalmente, para os que residem na vila São Joaquim. Este contexto realça os motivos da exclusão das identidades negadas, intensamente influenciados por um sistema que lhes trata como seres estranhos, peças optaram por aspectos que não se encaixem na engrenagem social vigente e homogeneizante.

Assim, podemos destacar que é deste espaço que soam os sons externados pelos jovens, inaudíveis por serem aglutinadores destas identidades negadas. Inaudíveis por não aderirem fielmente ao



sistema social predominante e/ou por terem adotado identidades estranhas ao fluxo normal das vidas. Desta forma as sonoridades externam suas necessidades, expressões que não são audíveis pelas políticas publicas governamentais, posicionamento que maximizam a inorganicidade aos espaços de naturalidade, das escolas, da vida social, das imagens da vida familiar, aglomerado de sentimentos que parecem esmagar o corpo e a mente, deixando as tensões cotidianas algo, muitas vezes, insuportável.

## **AS INSTITUIÇÕES E AS RELAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS DAS CIDADES**

A vila da resistência, São Joaquim, grosseiramente apelidada por “Cai Duro”, haja vista a quantidade de ocorrência de homicídios que ocorriam durante a construção da usina hidroelétrica. Trata-se de um codinome que persiste, mesmo com a diminuição dos índices de crimes da cidade. Como afirma Albuquerque Jr (2012) este tipo de batismo, advêm de nomes depreciativos dados por vizinhos para demarcar a diferença, estabelecer a fronteira entre um grupo e outro, marcavam negativamente o inimigo. Neste norte, a linha demarcava o território dos grupos que viam na ocupação das áreas degradadas para fornecimento de areia e barro para a obra, uma forma de se abrigarem e construírem ou reconstruir suas vidas. Na vila da resistência faltava o que sobrava nas duas vilas chesfianas: água, energia elétrica, saúde, segurança e escola, aspectos que materializava a diferença.

O Estado acreditava que Sobradinho tinha prazo de validade. Pensavam os governantes que, com o fim da construção da hidroelétrica tudo viraria uma cidade abandonada. Com o fim da obra, os homens “peões” das empresas, seguiram para outras cidades em busca de obras, sinônimo de trabalho. Muitos não retornaram, deixando mulheres/esposas e filhos morando nas condições precárias e na situação de abandono. Diante da situação de deriva, as famílias compulsoriamente matriarcais passaram a receber incentivos das Organizações Não Governamentais – ONG com financiamento estrangeiro e instituições religiosas. As instituições vislumbravam criar condições para garantir um crescimento harmonioso e saudável para as famílias sobreviventes daquele caos. Nesta época ergueram-se várias associações, de mulheres, de estudantes, grupos de jovens, hortas comunitárias e espaços de convívio diário com atividades de arte educação, esportiva, de saúde e educação escolar, basicamente sobre a égide da autonomia construída e incentivada por essas instituições.

Sobre esse desenho estruturante a cidade ergueu-se e emancipou politicamente, em 1989, desligando da cidade de Juazeiro-Ba. A emancipação política possibilitou a autonomia, porém, para eleger estrangeiros, alienígenas aos espaços e as necessidades do povo, haja vista que, parecia

retornar a velha fórmula de distribuição de verba pública injusta e inadequada que a Chesf usava. Assim, o poder de administrar os municípios conduzia a cidade com festas gigantescas, regradas com gastos mirabolantes e pautadas na tradicionalidade ou preservação desta. Neste norte, as formas administrativas foram ganhando contornos: micaretas, carnavais, festas juninas, aniversário da cidade com megaeventos. Gerando contradições que seguem negando a existência da fome extrema, além da carência de serviços de qualidade essenciais a vida.

Sobre essa ótica as políticas públicas invisibilizaram e invisibilizam a carência por atividades de qualidade direcionadas aos jovens, exemplarmente realizadas pelas Ong's, pelas associações, pelos grupos de jovens, pelas bandas de rock, grupos de teatro e espaços de discussões políticas. Ações educativas que deram certo até 2006, quando o Brasil saiu da zona extrema de pobreza e deixou de receber vários recursos estrangeiro, tendo em Sobradinho extinguindo alguns programas importantes, especificidades que contribuía com a formação dos jovens. Essas ações foram garantias de direitos expressas no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo 59, “Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”, atividades que não tiveram continuidade adequada pelo poder público. Assim, os jovens passaram a peregrinar pela cidade em busca de atividades que ocupassem os espaços de externalização das tensões cotidianas. Na ausência de território “adequado” conectaram-se impavidamente aos processos de entretenimento dos “adultos”, os megaeventos festivos, comumente realizados com uso de dinheiro público.

## **OS SONS INAUDÍVEIS EM ESPAÇOS ALDEADOS**

Os aspectos destoantes entre os megaeventos e as necessidades essenciais para vida estão ligadas a negação das individualidades juvenis e as reais necessidades para vida. Neste caso tratam-se de atividades que impulsionam o sentimento de ter, bombardeia as mentes com produtos que prometem preencher lacunas da vida, criando desejos subjetivos. Esse conjunto de coisificações do humano ocupa espaços na vida social de forma imensurável, inexoravelmente enfraquece o protagonismo, tão comum na década de 80 e 90. Construção que amplia a exclusão e a instabilidade do comportamento dos jovens, exaltando principalmente a virtude de torna-se um consumidor ativo.

Assim, por mais paradoxal que isso possa parecer, o sistema de consumo enquanto lógica social tem nos megaeventos um forte aliado na guerra mercadológica, fruto da expansão da força colonizadora dos espaços, das mentes e dos corpos. Aproveitando-se da ausência de

compatibilidade e organicidade dos seres humanos com seus territórios, vão transformando a sociedade e seus desejos, em pilheria financeiras. Nesta lógica, os humanos vinculam os sentimentos de pertencimento ao poder de ter, mandar e/ou consumir, até mesmo, outros humanos. Como diz Galeano (1993)

A vida é uma coisa que acontece enquanto você está ocupado fazendo outras coisas, dizia John Lennon. Em nossa época, marcada pela confusão dos meios e dos fins, não se trabalha para viver: vive-se para trabalhar. Uns trabalham cada vez mais porque precisam cada vez mais do que consomem; e outros trabalham cada vez mais para continuar consumindo mais do que precisam. (p. 13).

Esse aspecto é bem comum no desenho social atual da cidade de Sobradinho, realça alguns aspectos das atitudes, da relação e da inserção dos jovens em estilos de vida, fluidos e frágeis. A intensidade sem a ocupação dos espaços públicos, sem a diversidade cultural, política, educativa e formativa, antogonônicas as complexas formas de difusão de valores que vem subordinando o “Ser” ao “Ter” no processo das identidades dos jovens no Brasil. Como afirmava Fromm (2009) “somos uma sociedade de gente visivelmente infeliz: sós, ansiosos, deprimidos, destrutivos, dependentes. – gente que se alegra quando matou o tempo que tão desesperadamente tentamos poupar”. Assim, concluímos que antes da criminalização da juventude, cabe pensar sobre a segregação socioespacial, a invisibilidade da juventude e a criminalização da pobreza.

Reconfigurando as palavras anteriores, não podemos nos prender apenas ao que alcançamos com os olhos, as nossas construções e possibilidades precisamos ir além, pois, o que a sociedade produz tem um efeito auto regulador, Shopenhauer (2006), nos alerta que, festas e entretenimentos trazem sempre em seu interior um vazio, contradiz de modo flagrante a miséria e a pobreza de nossa existência. Uma ausência de vínculos com o passado e o presente, que torna os jovens seres humanos que caminham sozinhos, a deriva, em meio à multidão.

Em teoria, a dinâmica atual da vida não fortalece a nossa aproximação como seres humanos. Na prática, serve principalmente para saturar e massificar o esquecimento das reais necessidades para melhorar as condições atuais e cobrar maior qualidade de vida. Neste universo, os jovens ao construíram mundos individuais, desenham uma realidade virtual que não condiz com vida cotidiana que levam. Sozinhos, nas suas ilhas são reis, na vida real, são prezas fáceis para as armadilhas do cotidiano, recheados de fatalidades, sem fugas, porém, com muitos fatos escrupulosos e sentimentos ruins.

## CONCLUSÃO

Diante das análises das discussões promovidas por este trabalho, podemos concluir que o estudo carece de continuidade. Sobre a necessidade de construir outros espaços condicionantes e direcionados aos jovens, propomos uma investigação mais profunda sobre os trabalhos das Ong's, das associações, dos grupos de jovens, dos espaços políticos, aspectos que apontem no passado, atividades que podem servir de base. Ações formativas de participação política, social, artístico cultural para os jovens do presente, que garantam um crescimento mais saudável e em condições favoráveis para continuidade da vida.

Neste sentido, vale lembrar que a cidade tornou-se um espaço estranho para os jovens, organizada com uma estrutura que não possui espaços culturais, esportivos de qualidade, de formação política ou qualquer outra atividade que contradiz aos modelos impostos pelos megaeventos, que massificam a ausência ou a intensa mudança de identidade. Esse sentimento produz o não pertencimento, criando uma inorganicidade na a qual leva a perda de vínculos, que conduz a maioria dos jovens a repetirem as histórias dos seus pais, indo para outras cidades em busca de trabalho.

Portanto, afastadas todas as responsabilidades dos “adultos humanos” e aplicada à sentença “divina” de morte aos jovens envolvidos nas fatalidades, retomam o fluxo tranquilo da vida na pequena cidade do interior. Apagam-se as luzes do problema, esqueceram as perdas, pois, não há um pós-fato, uma avaliação ampla dos acontecimentos, um questionamento das atitudes inconstantes que possam ter levado os jovens a atitudes tão imprudentes, chegando aos acidentes. Negou-se novamente a possibilidade de criação de espaços democráticos e coletivos de criação de políticas públicas de auxílio aos sobreviventes, àqueles que resistem, coexistem, sobrevivem na matriz socialmente predominante.

Essa ausência de discussão dos problemas sociais é comum nas diversas cidades da região do semiárido, aspecto que carece de outras pesquisas e análise científicas, pois, poderiam revelar outros problemas das diversas cidades da região do semiárido. No episódio aqui tratado o debate silenciou-se pouco tempo após o episódio, sem respostas. Assim, os jovens se foram deixando marcas de dor, apenas nas vidas dos seus familiares e amigos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Edições MMM, 2012.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF; Senado, 1988.  
\_\_\_\_\_, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. Brasília, DF; Congresso Nacional, 1990.



GALEANO, Eduardo H. **Ser como Eles**. Rio de Janeiro: Renan, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FROMM, Erich. **Ter e Ser**. Disponível site: site: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/erich\\_fromm\\_ter\\_ser.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/filosofia/erich_fromm_ter_ser.pdf)>. Acesso em 14 jul. 2017.

LEAL, Zaíra F. de R. Gonzalez. **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Juventude rural**: constituição dos processos identitários. Petrolina: IF Sertão Pernambucano, 2012.

\_\_\_\_\_. **Jovens no semiárido baiano**: experiências de vida e formação no campo. Salvador. 2014.

SHOPENHAUER, A. **Aforismo para a sabedoria da vida**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.



## MEMÓRIAS DE BREJÃO DA CAATINGA: DAS ONDAS DO RÁDIO, AO WHATSAPP.<sup>26</sup>

Antônio Carlos Severo de Souza<sup>27</sup>

**Palavras-Chave:** Brejão da Caatinga. Rádio. Televisão. Tradições.

### INTRODUÇÃO

A utilização da eletricidade foi rapidamente difundida, principalmente a partir dos últimos 25 anos do século XIX (GUSMÃO *et al.*, 2002).

Brejão da Caatinga, povoado situado a 64 quilômetros da sede de Campo Formoso é um lugar simples, pacato, de um povo humilde e acolhedor que surgiu de uma área de terra conhecida como Nascente D'água do Salitre, como base de apoio para tropeiros e caixeiros viajantes no final do século XIX (SOUZA, 2011).

Conta a história que no dia 28 de setembro de 1869, um mascate de nome Mariano Francisco de Souza Cruz Jacobina, comprou do senhor Manoel Guimarães, um pedaço de terra que registrou como Nascente D'água do Brejão. Era uma área exuberante, um rio de águas cristalinas, solo fértil, e por ter árvores de grandes sombras, os tropeiros que ali passavam paravam para descansar.

De recanto de descanso a povoado, as famílias se reuniam nas portas de suas casas para trocaram ideias e “prosearem” sobre os assuntos do cotidiano, ao som das notícias, pois ligavam os seus rádios à pilha, único meio de comunicação e o instrumento de informação, às 19:00h, para ouvirem “A voz do Brasil”, programa criado por Armando Campos (amigo do então Presidente Getúlio Vargas), no ano de 1935, para transmitir os principais informativos oficiais da época (CANUTO, 2016).

Na época da minha meninice a única Emissora de Rádio situada num raio de 200km<sup>2</sup> era a Emissora Rural a Voz do São Francisco, instalada na cidade de Petrolina, Estado de Pernambuco, de propriedade da Igreja Católica e teve um papel relevante para toda Comunidade do Vale do São Francisco, considerando que o povo da região de Campo Formoso (Brejão da Caatinga) costumava levar seus entes queridos para tratamento médico na cidade de Juazeiro – Bahia e a única forma de informar a família sobre o estado de saúde do paciente era através dos recados pelas ondas da

---

<sup>26</sup> Artigo inicialmente produzido como exigência parcial da Disciplina: Estudos Culturais e Mídias, do curso de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios do Semiárido, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade e apresentado no VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro e IV Colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco. Diversidades e Direitos em Territórios Semiáridos. 2017.

<sup>27</sup> Aluno especial do PPGESA, 2017.01.

referida emissora. A Emissora Rural levava informações, recados, programas musicais e noticiários abordando os fatos regionais, estaduais e nacionais, transformando em um importante vetor para o desenvolvimento de todo Vale do São Francisco.

Mesmo durante o dia, aquelas pessoas se reuniam sob a sombra do Velho Pau Mole e sintonizavam seus rádios na Emissora Rural, de Petrolina-Pe; Rádio Clube de Pernambuco, de Recife; Sociedade da Bahia, de Salvador; Rádio Globo do Rio de Janeiro e Nacional de Brasília, Rio de Janeiro e de São Paulo, escutavam os sucessos da Jovem Guarda, as rádios-novelas e os Noticiários.

A rua era o lugar de construir os “laços sociais” e as crianças brincavam ao som das “cantigas de rodas”. Foi através do rádio de pilhas que soubemos da tomada do poder pelos militares, da morte de artistas famosos à época, das conquistas sociais, Brasil tricampeão da Copa do Mundo de Futebol, realizada no México, entre outras maravilhas transmitidas pelo Motorradio, Philips, Philco, etc.

Semelhantemente a outros lugarejos do interior baiano, Brejão da Caatinga, como era agora conhecido, cresceu e a energia elétrica a motor chegou; era ligada às 18:00h e desligada às 22:00hs após a primeira piscada às 21:30hs e a segunda faltando 10 min para às 22hs. Era prefeito na época, Dr. Manoel Nunes da Cunha Regis. Eram os idos da década de 1970(SOUZA,2011).

Mesmo com energia elétrica a motor, a rotina continuou, pois o único meio de se saber sobre as notícias do Brasil era através do Rádio através de seus noticiários durante sua programação musical e a noite no horário das 19:00h no programa “A VOZ DO BRASIL”. Este programa foi criado com o objetivo de levar notícias sobre o poder executivo e fomentar a devoção cívica e o gosto pela boa música, servindo como instrumento de comunicação governamental e de propaganda ideológica (OPPERMANN, 2016).

Em 1993, uma novidade que mudaria totalmente as rotinas das famílias do lugar: chegou a Energia “Elétrica de Paulo Afonso”, como se dizia; entretanto a Energia era gerada e distribuída a partir da Hidroelétrica de Sobradinho.

A geração de energia elétrica é um elemento indicativo das possibilidades de desenvolvimento econômico e para Brejão da Caatinga era a oportunidade do uso de eletrodomésticos e em particular, da televisão.

Foi colocado um aparelho televisor no Centro da Praça, passando a modificar o espaço e local de encontro. Amigos, comadres, familiares, que dantes se reuniam em torno do rádio, agora se reúnem em praça pública para juntos descobrirem, em preto e branco, as novidades do Brasil (SOUZA, 2011).

Assim, em conformidade com Latour (2012), o aparelho televisor configura-se como um actante que modifica a situação vigente por fazer com que os atores sociais estabeleçam novas conexões.

Para esse autor, os objetos também agem, ao produzirem efeitos conduzidos pela ação humana, estando entrelaçados em rede e justificando a mudança de hábito daquela comunidade.

## **BREJÃO DA CAATINGA**

Parafrazeando Pero Vaz de Caminha (1500), em relação ao Brasil, “tudo que ali plantava, dava”, o que se aplica ao jovem lugarejo de Brejão da Caatinga.

Localizada na região do semiárido do Município de Campo Formoso, surgiu de uma área de terra conhecida como Nascente D’água do Salitre, que mascate Mariano Francisco de Souza Cruz Jacobina registrou como Nascente D’água do Brejão. Instalando-se com sua família, em casa de pau a pique, sobrevivendo da agricultura e a pecuária.

As chuvas eram regulares e os fazendeiros da sede de Campo Formoso levavam seus rebanhos bovinos para serem alimentados naquela região. A agricultura era de subsistência, mas sinal de terra fértil. Assim, outras famílias foram sendo agregadas e, em 1918, já existiam vinte e seis casas, um cemitério e uma pequena Capela (SOUZA, 2011).

Na década de 30, houve a Primeira Grande Seca do Nordeste brasileiro e a comunidade passou por grande privação (ANTUNES, 2016). Não se produzia o mínimo necessário e as poucas pessoas que tinham certo poder aquisitivo não encontravam produtos para comprá-los, devido à dificuldade de importá-los de outras regiões da Bahia.

Foi nesse período que o Prefeito de Campo Formoso, o Sr. Artur de Oliveira Regis e um seu irmão de nome João Regis, conhecido como Nozinho Regis, implantaram e implementaram um Projeto para exploração do salitre, fomentando naquela região o único meio de sobrevivência até que voltassem as chuvas (SOUZA, 2011).

Após o período crítico da seca, as águas voltaram a cair, impulsionando a agricultura. O povoado conheceu uma inesperada onda de progresso econômico passando a produzir cana-de-açúcar, algodão e sisal, o que dá, até hoje, a Campo Formoso o primeiro lugar, no ranking nacional, em produção dessa fibra (FERREIRA, 2016). Consequentemente a criação de engenhos, uma usina de descaroçamento do algodão, que pertencia às empresas da família Regis foi instalada no lugar.

Os anos se passaram, os períodos de chuvas ficaram incertos. Mesmo assim, nos anos 60 e 70 se produzia muito Milho, Mamona, Feijão de Corda e Sisal. Sisal, “planta santa”, (grifó nosso), pois logo após as primeiras chuvas, suas folhas se abrem oferecendo condição de sua fibra ser retirada através dos “motores de sisal, aquecendo assim a economia local (COLHEITA, 2016).



Na Década de 40, período da Segunda Guerra Mundial, houve uma efervescência populacional, que por lá passava e pernoitava, indo e vindo para uma localidade denominada Mimoso, Garimpo de Cristal de Rocha, que produziu milhões de toneladas do referido quartzo transformando a economia, principalmente da sede do Município (BRASIL, 1946).

A partir dos anos 90 foi introduzido na região do Brejão da Caatinga a Cultura da Irrigação, com água extraída de poços artesianos e cacimbões abertos no leito do rio salitre, seco. Seco porque após a construção de uma barragem no antigo Povoado de Ouro Branco, pela Prefeitura de Jacobina, o Rio Salitre morreu. A cultura da agricultura irrigada começou com a plantação de cebola e hoje produz além da cebola, tomate, cenoura, maracujá e hortaliças.

### **O RÁDIO E SUAS INFLUÊNCIAS EM COMUNIDADES SERTANEJAS**

O rádio sempre foi um veículo muito importante para a informação, comunicação e formação de um povo. Antes do rádio, sabemos que comunidades viviam completamente isoladas, recebendo notícias escritas por cartas, de quando em quando e quando dava certo, levadas em lombos de jumentos, pelas estradinhas empoeiradas. Com o surgimento do rádio e a possibilidade de acesso ao respectivo aparelho para sintonizar nas emissoras, essa realidade mudou, pois a partir daí a população passou a receber noticiários com horários pré-estabelecidos, diariamente, bem como a conhecer outros gêneros musicais e ouvi-los também diariamente.

O rádio foi responsável e fomentador das paixões platônicas e das reais também. Ao “pé de um rádio” famílias e amigos se reuniam por horas a fio, ouvindo músicas e comentando sobre a lida do dia e “As Notícias da Candinha”, principalmente no turno da noite. Durante o dia, no trabalho árduo sob o sol escaldante, em suas frentes de trabalho na roça, parecia fluir melhor com menos dureza, ao som das páginas musicais. As senhoras donas de casa, também as moças feitas, o tempo parecia passar mais rápido ao lavar e passar roupas, enquanto ouviam músicas em seus radinhos de pilhas.

Até os dias de hoje o rádio continua sendo um importante veículo de comunicação, levando mensagens aos lugares longínquos, informando às populações sobre os fatos ocorridos nos Centros Urbanos bem como informando Programações Públicas Administrativas, a serem realizadas em lugares distantes e mensagens de familiares (URIBE, 2006).

## **METODOLOGIA**

O discorrer deste artigo está fundamentado em produções bibliográficas que abordam a Teoria Autor-Rede (TAR) e a importância da memória cultural de um povo, revelando as transformações vividas pelo povoado do Brejão da Caatinga, ao longo dos anos, pela influência das mídias sociais. Além de dados notificados, muito do senso comum daquela comunidade é relatada para apreciação dos acontecimentos do passado. Para Geertz (1998, *apud* BONELLA, 2006), o senso comum deve ser tratado como um conjunto organizado de pensamento deliberado e não algo que se aprende casualmente. Possui total convicção de seu valor e validade, estando sujeito a julgamentos históricos e questionamentos.

De acordo com Silva (2016), para a compreensão das transformações pelas quais a cultura de um povo tem passado no decorrer do tempo, é preciso conhecer como era antes, estabelecendo parâmetros para definição dos aspectos e grau em que a cultura foi transformada.

Falci (2014) afirma que um dos modos de pensar os lugares da memória está relacionado com as formas de registro dos acontecimentos, que auxiliam a desenvolver a narrativa dos fatos dentro de um tempo que faça a mediação conseguida através dos recursos como: arquivos, documentos e rastros.

Segundo Latour (2012), toda ação gera um rastro polissêmico e potencialmente recuperável, necessitando da intervenção de um ator em constante movimento para garantir sua existência. Para esse autor, os mediadores presentes nas redes de memória agem transformando a própria memória através de interações coletivas.

A memória coletiva, que reflete o conhecimento codificado de um grupo através do tempo sobre o que se considera importante, atua no processo de manutenção e atualização do senso comum, reforçando sentimentos de pertencimento e definindo fronteiras socioculturais a partir de um processo permanente de enquadramento, em que se evidenciam quadros ou pontos de referência comuns a várias lembranças individuais (BONELLA, 2006).

## **HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UM MENINO CAATINGUEIRO E O RÁDIO**

Em minha tenra idade, tudo era tão difícil e tudo era tão bonito e bom.

Minha pequena infância foi vivida no Povoado de Brejão da Caatinga, até os nove anos na casa dos meus pais biológicos, na Praça do Comércio, em frente frondosa “Velha Árvore do Pau Mole”; aquela que dava uma magnífica sombra para os seus moradores se encontrarem, para fazerem a

resenhas das notícias que corriam boca-boca enquanto ouviam músicas e noticiários nos rádios a pilha, para aqueles que por ali passavam e paravam os seus veículos. Onde os jovens e adolescentes combinavam os horários para irem tomar banho no rio, fazerem as pescarias; “caçar os passarinhos” com seus badogues e espingardas de chumbo.

Era também sob as sombras daquela árvore, que os mais idosos se juntavam para contar suas “histórias”, de quando a Coluna Prestes por ali passou; sobre a presença do Grupo de Lampião naquele povoado e sobre como mataram os seis Soldados de Polícia, que tiveram a infelicidade de serem surpreendidos pelo Bando.

Corria para baixo daquela árvore, quando as tropas do exército, no movimento pós 64 por ali passaram e pediram informações sobre algumas pessoas que eles estavam procurando (não lembro os nomes dos perseguidos). Lembro-me daqueles jeepões e *pickups* com os grossos pneus, diferentes, que chamavam a minha atenção.

Lembro minha tia Maria Severo da Cruz, irmã de minha mãe. Na primeira quinzena de Junho, mais precisamente nos quatro dias de festividades de Santo Antônio, ela aproveitava o caminhão do seu irmão Antônio Severo Filho, o Ferreira, que seguia para a cidade levando cargas de mamona, e ia para Campo Formoso, para passar os festejos na cidade. Lembro-me como se fosse hoje que quando ela retornava para casa, os sobrinhos, entre eles eu, corríamos ao seu encontro com a esperança de receber as tão aguardadas lembranças: apitos, bola de sopro, saquinhos de bombons, pirulitos, etc., mimo que se repetia no final do ano, no período do Natal. E na noite do dia vinte e três de junho, quando se comemora o São João, todas as famílias acendiam fogueiras em suas casas, preparavam comidas típicas sempre a base do milho.

Meus pais não compravam fogos para nós, mas nosso tio Maximiliano Severo (tio Massú) comprava e nos dava, caixas de cobrinhas, traques, fósforos de cores e chavinhas e nos divertíamos ao pé da fogueira ouvindo forró de Luiz Gonzaga, Dominguinhas, Trio Nordestino, Pedro Sertanejo, Jackson do Pandeiro Abdias e sua Gente, Marinês e sua gente, Carmélia Alves, Anastácia, Zé Gonzaga, Zenilton, Clemilda e outros, através do velho rádio de pilhas. Através dele, o Rádio, ouvíamos as músicas natalinas, nos intervalos musicais, tudo era muito bonito e bom, nosso imaginário voava.

Na comunicação por rádio, a locução é a parte primordial para o desenvolvimento do vínculo afetivo entre emissor e ouvinte. Elementos inerentes à locução provocam um emaranhado de sensações nos ouvintes, tais como, alegria, tristeza, senso de justiça e indignação. O locutor conseguirá uma empatia com a audiência no momento em que consegue despertar imagens sensoriais ou sinestésicas e imagens sensitivas como caminhar, sentar, correr e debruçar-se (VALLE, 2016).

Eram as quatro vezes que tínhamos oportunidade de receber roupas e calçados novos, dos nossos pais, nas festas Juninas, Natalinas e período da Semana Santa e festa da Padroeira, no mês de agosto.

Então, nas noites escuras, onde as casas eram iluminadas por candeeiros Placa, candeeiro Aladim e o do Zé gás ou fifós feitos de lata de óleo, pavio de algodão e alimentado a querosene, brincávamos na rua, não muito longe da porta de casa, improvisando faróis com pedaços de flechas de sisal (molhávamos a extremidade com óleo diesel e tocávamos fogo) para iluminar nossas brincadeiras.

Esperávamos ansiosos pelo período da Lua Cheia, pois aquela praça do Comércio ficava tão iluminada que parecia prateada, cenário convidativo e apropriado para nós, meninos travessos, nos soltarmos. Não tínhamos carrinhos industrializados, quando muito eram feitos por algum carpinteiro carrinhos de rodas para puxarmos e na maioria das vezes eram improvisados com latas de óleo.

Enquanto brincávamos nossos pais conversavam com os compadres e amigos, sentados nas calçadas ou sentados nos bancos toscos de madeira. Essa conversa durava no máximo, até as 21:00h pois logo mais às quatro da manhã meu pai já estava de pé, ouvindo o velho rádio, sintonizado na Rádio Nacional, ouvindo o programa de Música Caipira, enquanto fazia o café e esperava clarear o dia.

Havia e há até os dias de hoje, os festejos da Padroeira do Povoado em 15 de agosto, onde eram armadas as barracas fechadas em suas laterais e cobertas com palhas de taboa e o arrasta-pé, ao som das sanfonas. Era realizado no interior do mercado e com o passar do tempo salões particulares foram surgindo e as festas deixaram de ser realizadas no interior do velho mercado, no qual recentemente foi instalado o Museu Algaroba.

Lembro-me daqueles finais de tarde de sexta-feira quando os feirantes e mascates chegavam da cidade de Campo Formoso e ali pernoitavam para no dia seguinte fazerem a feira no Povoado de São Tomé e de lá retornavam no final de sábado para fazerem a feira de Domingo em nosso povoado.

Quando os feirantes e mascate chegavam, o encontro deles com alguns moradores de Brejão acontecia embaixo do velho Pau Mole ou no nosso famoso barracão, assim chamado por nós crianças, mas para os adultos era chamado de Mercado, construção em alvenaria coberto com telhas de barro e que servia para os feirantes e mascates guardarem suas mercadorias.

O Rádio durante muitos anos foi o único meio de acesso às notícias que o Sertanejo teve e com os moradores de Brejão da Caatinga não foi diferente. É fato que nem todos tinham acesso, pois nem todos tinham condição de comprá-lo, porém as pessoas se agrupavam embaixo das árvores,



principalmente de duas árvores chamadas de “Pau Mole”, sendo uma localizada na Praça denominada do Comércio que ficava localizada de um lado na frente da casa do Sr. Hermógenes e do outro lado da casa do Sr. Ângelo de Souza (Ângelo Beldoega) e outra na localidade chamada Rua do Pão, em frente à casa do Sr. Odilon Pereira, para ouvirem músicas e noticiários, isso durante o dia, a noite se reuniam nas casas dos amigos, principalmente aquelas pessoas com idade mais madura e nesse caso era para ouvirem “A Voz do Brasil” e se informarem sobre o que estava acontecendo na Bahia, no Brasil e no mundo.

Outras pessoas, aquelas que tinham o referido aparelho, mesmo indo e voltando para suas roças montadas em seus animais seguiam com seus rádios ligados.

Lembro que no ano de 1964, então com apenas 07 anos de idade, estava eu na casa dos meus pais adotivos, Elizeu Severo da Cruz e Eurídice Severo da Cruz e através do rádio tomávamos conhecimento do que estava acontecendo no país, com a tomada do poder pelos militares.

Os anos passaram e certa feita tomei conhecimento de que um determinado político, candidato a Deputado, chegou na casa do Sr. Ermírio Martins, morador do Alagadiço do Brejão, fazendo promessas com relação ao perdão da dívida agrícola daquele ano, pois a seca tinha sido “danada”, e o mesmo Ermírio, ouvidor assíduo do Programa A Voz do Brasil, lhe respondeu *“você está fazendo promessa boba, pois eu escutei antontem no rádio, que o Governo Federal já perdoou a nossa dívida”, por isso você pode ir embora porque mentiras tem as pernas curtas.*”.

Isto revela que o nordestino, morador no sertão da Bahia e de Campo Formoso, não estava isolado por completo das notícias urbanas, pois contava com o seu rádio de pilhas, para através dele, receber notícias e decisões ocorridas no Poder Central, através do programa noturno “A VOZ DO BRASIL”. Sendo assim, aquele candidato foi fazer uma promessa para depois ganhar o crédito de algo que o Governo Central já tinha decretado em benefício dos agricultores, que tiveram suas lavouras perdidas por falta suficiente de chuvas.

Com a chegada da luz elétrica a motor, as festas passaram a ser realizadas num grande salão, onde funcionou a usina de beneficiamento de algodão, ao som de bandas e nos últimos anos a festa passou a ser realizada em praça pública com bandas eletrônicas patrocinadas pela Prefeitura e Deputados.

A partir de 1996, as Antenas Parabólicas nas Residências, mudam novamente a estrutura de ajuntamento das pessoas.

O que inicialmente era agregador dos amigos e uma ponte para as redes sociais da época, passa agora a separar em famílias no interior de suas residências para assistirem os Noticiários e Novelas, e alguns poucos amigos convidados a se reunirem.

Tal fato revela, como afirma Latour (2012), que grupos fixos não existem, somente a formação dos mesmos. Relacionar-se com um ou outro grupo é um processo constante, constituído por laços incertos, frágeis, controvertidos e mutáveis, criando os movimentos associativos.

Percebeu-se que a chegada da Energia a Motor impulsionou mudanças de hábitos da população; subsequentemente a energia gerada pela CHESF e distribuída pela COELBA, e com esta a Televisão, a Telefonia Fixa, a instalação do Centro Digital de Cidadania de Brejão da Caatinga e *lanhouse* particular cada uma a seu tempo.

Recentemente, instalou-se também *Internet* via rádio nas residências; o que tem tornado possível sintonizar a Rádio FM NUPORANGA – 98 FM, através da WEB, ficando a Comunidade de Brejão da Caatinga mais informada e a Telefonia Móvel, com o recurso do WhatsApp, tornou-se um facilitador para a classe estudantil realizar suas pesquisas, permitindo a comunicação eficiente da população com os Centros Urbanos.

Entendemos que a eletricidade foi o elemento que estabeleceu o marco para o progresso e a modernidade de Brejão da Caatinga, criando novas redes de comunicação, construindo e desconstruindo, agregando e reagregando novos grupos e redes sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento educacional, cultural e comercial. Enfim, ofertando mais possibilidades de serviços e bem estar ao seu povo, contudo modifica as estruturas sociais e as relações entre as pessoas, tornando-as mais fechadas e isoladas em suas casas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida é dinâmica e a sociedade também. Energia elétrica possibilita alterações inimagináveis nos hábitos, costumes e no dia-a-dia das pessoas e em Brejão da Caatinga não foi diferente. A comunidade teve acesso a maiores informações não só através do ouvir mas também do visual e isso foi possível com a chegada da Televisão que abriu um novo mundo para todos nós, oferecendo noticiários e mostrando fatos, exibindo telenovelas, inicialmente em preto e branco, anos depois com todo seu colorido, lançando modas e tendências e isso influenciou não só as pessoas da cidade mas também ao povo do campo.

E, sendo dúvida ajudou a modificar, desconstruir e construir a identidade de nossa gente. Como, infelizmente o nosso povo não tinha uma consistente formação, com senso crítico, com exceção de poucos, principalmente pré-adolescentes, adolescentes e jovens talvez acreditassem que o mostrado na Televisão era sempre real, bom e correto, e simplesmente passaram a copiar tais comportamentos causando-lhes muitos prejuízos às suas vidas.

Por outro lado com a chegada da energia elétrica e os novos meios de comunicação, a população, independentemente da idade passou a ter acesso a mais informações e conhecerem outras formas de se comunicarem, alargando suas possibilidades de crescimento como pessoas e agigantando suas esperanças de dias melhores. Porém, entretanto, todavia ainda há necessidade de mais pesquisa e estudo sobre o tema para analisar os prejuízos e os verdadeiros ganhos destes elementos comunicacionais, o que pretendemos com a continuidade desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, L. **Os 10 maiores períodos de seca no Brasil.** Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/superlistas/os-10-maiores-periodos-de-seca-no-brasil/>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BONELLA, M.B.S. Discussão sobre senso comum, memória coletiva e autoridade jornalística. **Rev. Do Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 2, n. 12, p. 119-132. 2006.

BRASIL. Decreto n. 20.772, de 19 de março de 1946. Dispõe sobre autorização ao cidadão brasileiro Agenor de Freitas Jatobá a lavrar Jazida de quartzo no município de Campo Formoso, Estado da Bahia. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**. São Paulo, v.2, p. 645, mar. 1. Trim., 1946. Legislação Federal e Marginália.

CANUTO, L.C. **Em 1935 surgiu A hora do Brasil, mais conhecida como A voz do Brasil.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIO-CAMARA/422859-EM-1935-SURGIU-A-HORA-DO-BRASIL,-MAIS-CONHECIDA-COMO-A-VOZ-DO-BRASIL.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

**COLHEITA DO SISAL.** Disponível em: <http://sisalverde.blogspot.com.br/2011/02/cultura-do-sisal.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

FALCI, C.H.R. Relações entre a teoria ator-rede e a construção da memória cultural em ambientes programáveis. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2014, Belém. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [www.compos.org.br](http://www.compos.org.br)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

FERREIRA, J.O. **Conhecendo Campo Formoso.** Disponível em: <http://ambientalcampoformoso.blogspot.com.br/2012/08/conhecendo-campo-formoso.html>>. Acesso em: 30 de junho de 2016.

GUSMAO, M. V, PIRES, S. H, GIANNINI, M, CAMACHO, C., PERTUSIER, F., PESSOA, R., LOREIRO, E., OLIVIERI, M. O programa de eletrificação rural "Luz no Campo": resultados iniciais.. In: ENCONTRO DE ENERGIA NO MEIO RURAL, 4., 2002, Campinas. **Proceedings online...** Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000022002000200035&lng=en&nr=m=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000022002000200035&lng=en&nr=m=abn)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social:** uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Bahia: EDUFBA, 2012.

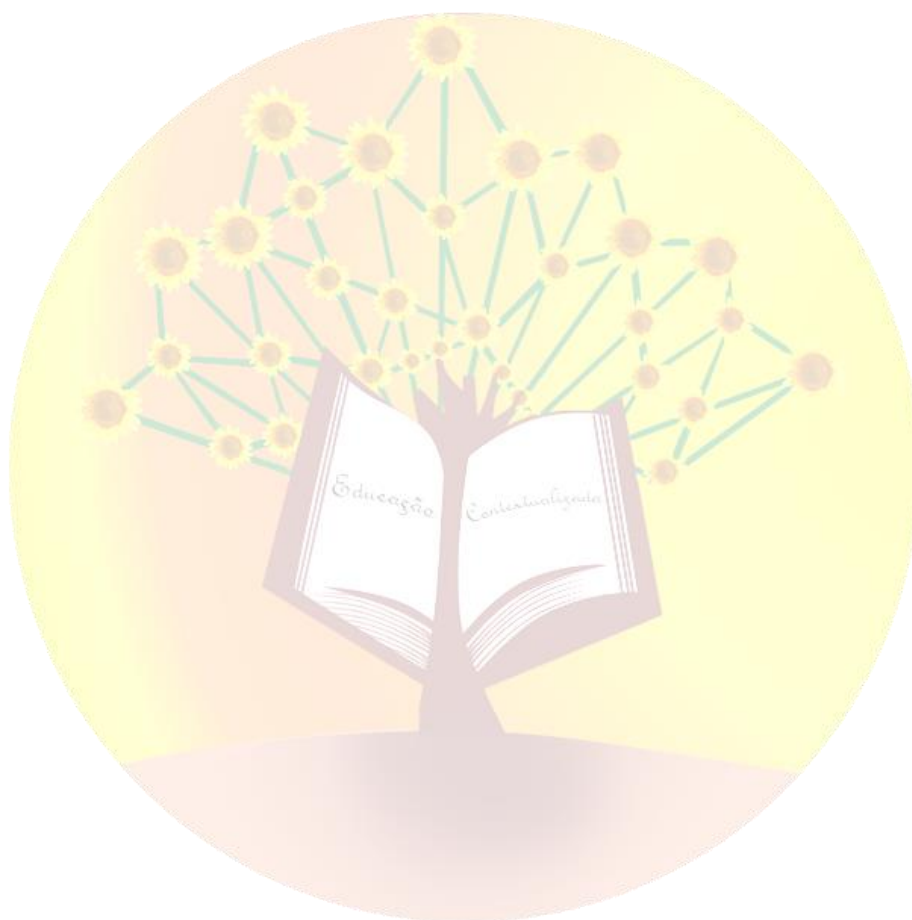
OPPERMANN, A. **Em Brasília, 19 horas.** Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/brasil-19-horas-597375.shtml>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SILVA, S.B. **A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo.** Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SOUZA, A.L.P. **Brejão história viva da caatinga.** Campo Formoso: 2011.

URIBE, E.V. O rádio digital e o rádio em internet: além das transformações tecnológicas. **Unirevista**, v. 1, n.6, p. 1-13. 2006.

VALLE, L.R. **Os diálogos mentais na comunicação radiofônica: possibilidades da linguagem radiofônica.**  
Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/91205226885382576454163983336033638306.pdf>>.  
Acesso em: 30 jun. 2016.  
**Modalidade:** Resultado de pesquisa





# O PAPEL DA EFAS/SOBRADINHO NO PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS JOVENS ATINGIDOS PELA BARRAGEM

Guilherme Ernesto de Andrade Neto;  
Mestrando em Ciências Social pela Universidade Federal de Campina Grande/UFCG-  
netoandrade25@hotmail.com.

Kleyton Gualter de Oliveira Silva;  
Licenciado em Ciências Sociais – UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco)  
Mestrando em Educação, Cultura e Território Semiárido – UNEB (Universidade do Estado da Bahia);  
kgualter@hotmail.com.

Cleiton de Oliveira Lima;  
Licenciado em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Coordenador Pedagógico da  
Escola Núcleo José Freire dos Santos (Brejo de Fora). Rede Municipal de Educação de Sento-Sé-Ba;  
galego.cleiton@hotmail.com.

## RESUMO

Neste trabalho apresentamos algumas reflexões sobre como a Escola Família Agrícola de Sobradinho, por meio da pedagogia da alternância, assim como, da educação contextualizada vem contribuindo no processo de construção identitária de jovens oriundos das comunidades atingidas pela Barragem de Sobradinho. Considerando que, a construção da Barragem 1972/1978, significou uma ruptura traumática com os modos de vida que constituíam suas identidades, causando conflitos que afetam as novas gerações, uma vez que, essas foram alijadas do contato com as tradições dos seus antepassados. Através da análise de algumas ferramentas pedagógicas utilizadas pela EFAS-Sobradinho, assim como, do exame de algumas entrevistas realizadas com os alunos, definimos enquanto objetivo: compreender quais instrumentos pedagógicos, mobilizados pela escola estudada, colaboram no processo de construção das identidades desses jovens do campo. Compreendemos identidade não enquanto uma estrutura imutável, mas como um construto sócio histórico, em permanente construção. Nesse sentido, ponderamos que, a atuação da EFAS pode contribuir de forma determinante, no processo de construção das identidades desses jovens.

**Palavras-chave:** Escola. Identidade. Juventude rural.

## INTRODUÇÃO

Pretendemos no presente trabalho, discutir como a Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS), através do ensino contextualizado, ministrado a partir da pedagogia da alternância, vem contribuindo no processo de formação identitária dos jovens oriundos das antigas comunidades, atingidas pela construção da Barragem de Sobradinho, em meados dos anos 70.

A construção da citada barragem causou uma drástica descontinuidade nos modos de vida de milhares de famílias. Essas, deslocadas de seus contextos, ainda sofrem com os traumas causados pela retirada compulsória de suas antigas localidades. Após quarenta anos, as rupturas ocasionadas por esse processo ainda afetam essas populações, principalmente, as novas gerações. Essas, cindidas das tradições seculares de seus ancestrais, foram alijadas dos signos culturais, imprescindíveis no processo de construção de suas identidades.

Considerando tais aspectos, tomamos a educação contextualizada da EFAS/Sobradinho, concretizada por meio da pedagogia da alternância, para refletirmos sobre como, tal proposta pedagógica, vem contribuindo no processo de formação identitária dos jovens atingidos pela Barragem de Sobradinho, que estudam na unidade de ensino.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A construção da Escola Família Agrícola de Sobradinho está estreitamente relacionada a um amplo conjunto de mudanças nas estruturas sociais/produativas do Submédio São Francisco (SMSF). Tais transformações foram induzidas, por um longo projeto de modernização, concretizado por diversas instituições públicas, que atuam na região desde a década de 1950.

Em todo caso, o citado projeto fora intensificado na década de 70, pela atuação de dois aparelhos estatais, a saber, a Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF), assim como, a Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco (CHESF). A partir da atuação dessas instituições, observa-se no SMSF a emergência de um processo averiguado em outras regiões do país: a expulsão sistemática das populações do campo (PALMEIRA, 1989, p.89).

Com a atuação da CODEVASF a região rompeu definitivamente com suas antigas formas de produção. Essas se caracterizavam pela agropecuária, pelos plantios de subsistência, cultivados nas áridas terras de sequeiro. Para tanto, em meados dos anos 70 a instituição iniciou um processo de expropriação das terras ocupadas há séculos pelos caatingueiros. Nas quais eles praticavam o extrativismo, plantavam, bem como, criavam caprinos (GONÇALVES, 1997, p. 154).

Nas citadas áreas foram implantados os perímetros públicos irrigados. O acesso aos lotes nesses espaços deu-se mediante credenciamento, que envolveu tanto famílias de colonos, quanto empresas. Todavia, os caatingueiros foram alijados da possibilidade de se tornarem proprietários desses lotes irrigados.

Sobretudo porque eram concebidos pelo Estado como primitivos, incapazes de compreender a racionalidade técnica, exigida pela produção de frutas, produzidas para abastecer um robusto complexo agroindustrial, que havia se estabelecido na região no início da década de 1980. Contraditoriamente, muitos passaram a trabalhar como diaristas, nas terras que ocupavam (BOCHE, 1996, p. 42).

Com relação à Barragem de Sobradinho, inicialmente, planejou-se apenas a construção de uma grande represa, para regular o inconstante fluxo das águas do Rio São Francisco. Pois, seu volume oscilava consideravelmente de acordo com os meses do ano. Nos períodos de seca tinha-se uma

vazão de aproximadamente 900 m<sup>3</sup>/s. Nos períodos chuvosos a mesma poderia chegar a 13.000 m<sup>3</sup>/s. Para os técnicos da CHESF, essas drásticas mudanças poderiam comprometer o funcionamento permanente da Usina Hidroelétrica de “Paulo Afonso” (SIGAUD, 1989: 88).

Não constava no projeto inicial a instalação de mais uma Usina Hidroelétrica, apenas a construção de uma ampla represa. Porém, o alto custo com petróleo inviabilizou a construção de novas usinas termoelétricas. Com isso, o Estado fora obrigado a repensar sua política energética. Desse modo, no início dos anos 70, com a finalidade de adquirir autonomia no setor, o Ministério de Minas e Energia decidiu construir a Usina Hidroelétrica de Sobradinho.

Sua construção tornou-se a maior obra de infraestrutura do Nordeste na época. A represa ocupou uma área de aproximadamente 4.214 Km<sup>2</sup>, o que possibilita armazenar 34 bilhões de m<sup>3</sup> de água. Sem contar na produção de energia, estima-se que operando no regime máximo a Usina produza 1.050 MW. Dessa forma, além da produção energética, a construção da represa aumentou prodigiosamente a oferta de água no SMSF, fatores que viabilizaram a construção dos citados perímetros irrigados pela CODEVASF (SIGAUD, 1989, p. 84).

Curiosamente, todas as decisões relativas à construção da Barragem de Sobradinho foram tomadas à revelia das famílias agricultoras, habitantes das inúmeras localidades, inundadas pelo empreendimento. Essas viviam nas margens do Rio São Francisco, mobilizando três estratégias fundamentais para manutenção do grupo doméstico: pesca, criação de caprinos, além dos diversificados cultivos de vazante. Atividades, estreitamente relacionadas, com os ciclos naturais de enchentes e vazantes do Rio São Francisco.

Isso porque, a corrida energética empreendida pelo Estado desconsiderou essas famílias. Não por acaso, em 1972, quando as obras foram iniciadas, ainda não havia definição acerca de como seria realizado o processo de transferência das mesmas, tão pouco do local onde seriam realocadas.

A construção da Barragem de Sobradinho atingiu um contingente de 72.000 pessoas. Essas formavam 12.000 famílias, consideradas pelo Estado, um empecilho a ser removido. Inicialmente, a Chesf assegurou que elas seriam realocadas nas bordas do imenso lago. Todavia, os levantamentos realizados pela estatal apontaram que as margens da represa não comportariam o citado contingente (SIGAUD, 1989, p.102).

Diante deste impasse, fora criado um novo projeto para assentamento das famílias. O plano fora transferi-las para o Projeto de Colonização PEC/Serra do Ramalho, localizado no município de Bom Jesus da Lapa, há 700 km das margens da represa de Sobradinho. Porém, das 12000 famílias, apenas 4.000, mediante um processo de negociação, aceitaram a transferência para o projeto em 1976.

Desse modo, 8000 famílias resistiram à transferência, para elas a Chesf loteou áreas relativamente distantes das bordas do Lago de Sobradinho, nas quais foram construídas as inúmeras comunidades atualmente localizadas nas margens da represa, entre os municípios de Sobradinho/BA e Sento Sé/BA.

Em face da precariedade dos locais escolhidos para a construção das comunidades, muitas famílias resolveram tentar a sorte nos grandes centros urbanos. Assim, o advento da represa significou uma diáspora para as populações ribeirinhas. Essas, deslocadas violentamente das margens do Rio São Francisco, acabaram perdendo as conexões ancestrais cultivadas no espaço.

As famílias que optaram pela permanência nas comunidades construídas próximas as margens da represa foram abandonadas pelo poder público. Sem contar que, o deslocamento compulsório inviabilizou suas antigas estratégias produtivas. As vastas terras da zona úmida, com grande potencial forrageiro, utilizadas para criação dos rebanhos foram inundadas, as ondas do grande lago dificultaram a pesca artesanal, além de tais aspectos, a supressão das terras aluviais pela construção do lago, extinguiu a agricultura de vazante (ANDRADE NETO, 2015, p. 495).

Passados quatro décadas, poucas coisas mudaram nessas comunidades. Em muitas, os equipamentos públicos construídos pela Chesf: escolas, chafarizes, estradas vicinais ainda são os mesmo de quarenta anos atrás. Muitas, localizadas a alguns km da Usina não dispõe de energia elétrica, assim com, utilizam água salobra de poços artesianos. Para ter acesso a atendimento médico precisam acessar as sedes dos municípios, pois as comunidades não contam com postos de saúde.

Além dos citados aspectos ocorreram mudanças radicais nas técnicas de trabalho desses grupos domésticos. Se antes eles aproveitavam as férteis terras da vazante, para o cultivo de alimentos diversos, atualmente produzem com maior intensidade a cebola, a partir do uso indiscriminado dos agrotóxicos. Desse modo, constataram-se mudanças significativas, na relação das famílias com o meio ambiente (ANDRADE NETO, 2015, p. 498).

Tal contexto oferece poucas oportunidades para os mais jovens. Nos mesmos, os conflitos causados pelo deslocamento parecem se manifestar com maior intensidade. Pois, a ruptura imposta pelo deslocamento negou lhes parte significativa das tradições de seus antepassados, signos imprescindíveis no processo de construção das identidades. Além disso, são jovens do campo, instruídos por escolas localizadas fisicamente nas comunidades, mas que trabalham com a mesma matriz curricular das unidades de ensino urbanas.

Tantas contradições se conformam na construção de uma subjetividade deslocada, sem muitas perspectivas de vida. Não raro, esses jovens encontram trabalho nas plantações de maconha do



narcotráfico, comuns na região. Para muitos, essa acaba sendo a única possibilidade que lhe fora apresentada. (IULIANELLI, 2000, p. 2015).

Considerando tais aspectos, pretendemos no presente trabalho, discutir como a EFAS-Sobradinho contribui no processo de construção da identidade desses jovens. Pensamos a identidade enquanto um construto sócio histórico, que não pode ser compreendida enquanto uma essência imutável. Assim, ponderamos que a Barragem de Sobradinho alterou profundamente, a identidade das famílias retiradas violentamente de seus espaços. Tentaremos demonstrar como a proposta pedagógica da escola, possibilita a retomada, em parte, de identidades que passaram por um processo de “descentração”. (HALL, 2005, p. 9).

## **METODOLOGIA**



O presente trabalho fora resultado da mobilização de distintas técnicas de pesquisa, todas próprias da metodologia qualitativa. Iniciamos com as observações em lócus, pois tínhamos que confeccionar um relatório etnográfico, proposto como trabalho final da Disciplina Estágio I, do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNIVASF. Tais observações foram realizadas entre os meses janeiro/março de 2016.

O estágio nos oportunizou conversar com professores e alunos sobre a história da instituição, como o surgimento da mesma estava ligada a construção da Barragem de Sobradinho, um marco no processo de modernização das bases produtivas no SMSF, que impôs as famílias de muitos alunos consideráveis mudanças. Desse modo, entendemos a “missão” da instituição: oferecer uma formação de qualidade, que dialogasse com a realidade das comunidades desses jovens.

Nesse ponto, a discussão sobre as origens de tais comunidades são fundamentais, pois possibilita aos estudantes, compreender suas origens, retomar certos aspectos de suas identidades culturais, que lhes foram negados pelo supracitado projeto de modernização do Estado. Para fomentar este debate, bem como, para compreender como a instituição concretiza sua proposta de educação contextualizada, nos valem da pesquisa documental. Assim, tomamos como objeto de análise tanto a matriz curricular do ensino básico da escola, quanto os planos de estudos desenvolvidos pelos jovens, em suas comunidades.

Por fim, entrevistamos cerca de seis jovens estudantes. As entrevistas foram realizadas a partir da elaboração prévia de um roteiro semiestruturado. Optamos por essa modalidade de entrevista, por considerar que a mesma concede certa liberdade para o entrevistado articular suas ideias, ao passo

que nos possibilita, enquanto entrevistadores, destacar nas perguntas aquilo que consideramos fundamental no processo de pesquisa.

## **RESULTADOS**

A Igreja Católica historicamente atuou na organização política das populações do campo. No SMSF, a atuação da instituição fora imprescindível no processo de articulação das comunidades atingidas pela Barragem de Sobradinho, com vistas à reivindicação de direitos que lhes foram negados, assim como, da construção de alternativas que possibilitassem as famílias melhores condições de vida.

A construção da Escola Família Agrícola de Sobradinho fora resultado desta luta. Em 1987, Dom José Rodrigues iniciou um trabalho de articulação entre as comunidades, com o objetivo de construção de um espaço capaz de oferecer aos jovens, oriundos das antigas localidades atingidas pela Barragem de Sobradinho, uma formação que dialogasse não apenas com as tradições que lhes foram negadas, mas com os contextos nos quais esses jovens estão inseridos.

Assim, em 1990 fora iniciado o processo de construção da Escola Família Agrícola de Sobradinho. Como supracitado, o advento da instituição tornou-se possível graças à sinergia entre Igreja Católica, principal idealizadora do projeto, as comunidades que entraram com a mão de obra necessária, além do financiamento das instituições internacionais.

No ano seguinte a escola foi inaugurada, desde então vem contribuindo no processo de formação da juventude do campo, sobretudo atuando na construção das identidades desses jovens. Vejamos nos próximos parágrafos algumas estratégias pedagógicas mobilizadas pela escola, que contribuem no processo de formação identitária desses jovens.

### **O QUE SÃO AS EFAS?**

As Escolas Família agrícola são unidades de ensino que se caracterizam por adotar a pedagogia da alternância. Isto é, durante o período de 15 dias os alunos permanecem integralmente na escola. Estudando tanto as disciplinas do currículo básico, quanto matérias específicas voltadas para o trabalho no campo. Passado esse tempo, eles retornam para suas comunidades.

No retorno as comunidades esses jovens deveram socializar os conteúdos discutidos nas aulas com os/as agricultores. Sobretudo, as técnicas desenvolvidas especificamente para potencializar os recursos do semiárido nordestino. Além disso, são incentivados a levantar temas de interesse

coletivo. Assim, partindo desses temas construir projetos de intervenção. Na tabela abaixo, tentamos sistematizar os temas levantados pelas turmas, no ano letivo corrente.

Ano/Fundamental	Temas
6º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História das famílias</li> <li>• Papel da família na vida dos filhos</li> <li>• Convivência com a família</li> <li>• Alimentação/ saúde familiar</li> <li>• Captação/uso da água</li> </ul>
7º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação da terra</li> <li>• Técnicas de convivência com o semiárido</li> <li>• Manejo da caatinga</li> <li>• Os animais que criamos</li> <li>• Planejamento da propriedade</li> </ul>
8º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da comunidade</li> <li>• Manifestações culturais</li> <li>• Relações e formas de trabalho</li> <li>• Meio ambiente/agroecologia</li> <li>• Produção beneficiamento/comercialização</li> </ul>
9º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juventude</li> <li>• Organização coletiva</li> <li>• Movimentos sociais</li> <li>• Pluralidade/outras profissões</li> </ul>

Nesse sentido podemos ponderar que tal estratégia didática possibilita o envolvimento desses jovens com questões sociais relevantes para suas comunidades. Sem contar que, além de levantarem os problemas, eles são motivados a encontrar soluções para os mesmos. Não por acaso, o senso de certa responsabilidade com a comunidade, aparece em boa parte das entrevistas realizadas. Vejamos o fragmento de uma delas:

Antes de vir estudar aqui eu sonhava em morar na cidade, dizia: quando completar 18 anos vou para São Paulo trabalhar. Hoje ir para São Paulo não é mais meu foco. Pretendo terminar o curso em agropecuária, para ajudar outros jovens da minha comunidade. Contribuir para que eles vivam melhor no Semiárido (Entrevista com E. R. dos Santos. EFAS-Sobradinho 23/03/2017).

Observa-se na fala do jovem entrevistado, o quanto a ferramenta pedagógica mobilizada pela escola fora capaz de fortalecer seus elos com a comunidade. Se antes o mesmo partilhava o, por vezes ilusório sonho de vencer na vida nas capitais, atualmente pretende permanecer entre os seus, construindo novas possibilidades. O que em certa medida, indica a construção de vínculos identitários mais sólidos entre jovem/comunidade

Em outra entrevista, observa-se uma análise mais ampla acerca da mentalidade do jovem rural, estudante da EFAS:

Outra coisa que eu posso observar nos jovens do campo são os interesses deles pelo conhecimento. Muitos estão saindo de suas comunidades, para buscar oportunidade de ensino em outros lugares, mas voltam para suas comunidades para passar o que aprenderam para os outros (Entrevista com D. M. da Silva. EFAS-Sobradinho 24/03/2017).

Não se quer dizer com isso, que esses jovens estejam restritos as suas comunidades de origem. Antes de tudo, a unidade de ensino está comprometida com uma boa formação, em torná-los profissionais capazes de atuar nos diversos contextos. A vontade de permanecerem nas comunidades desvela-se quanto se percebem enquanto sujeitos, capazes de ensejar mudanças em suas realidades.

Outro aspecto que constitui uma proposta pedagógica conectada com a realidade desses jovens são as disciplinas que compõem a base diversificada. Principalmente, as que atendem a dimensão produtiva do trabalho no campo. Na tabela abaixo estão dispostas as disciplinas da base diversificada para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino básico.

Disciplina: Iniciação á Zootecnia	Carga horária: 160 horas/aula
Disciplina: Iniciação a Agricultura	Carga horária: 160 horas/aulas
Disciplina: Orientação para o lar	Carga horária: 80 horas/aula
Disciplina: Convivência c/o Semiárido	Carga horária; 160 horas/aula
Disciplina: Língua estrangeira	Carga horária: 160 horas/aula
Disciplina: Programa de saúde	Carga horária: 160 horas/aula

Essas disciplinas são fundamentais, uma vez que, qualificam o jovem para a atividade profissional no campo. Desse modo, pensando o trabalho enquanto um dos elementos estruturantes da ontologia humana. Podemos compreendê-lo, enquanto um dos elementos constitutivos da identidade, assim, a construção da base diversificada torna-se mais um instrumento pedagógico, mobilizada no processo de formação identitária desses jovens, como afirma Oliveira (2012),

É nesse ambiente, portanto, que surgem os protagonistas das histórias de vida apresentados nesse trabalho de pesquisa com algumas sinalizações para a construção de políticas públicas adequadas aos desejos e projetos desse grupo etário e social. Essa juventude, que outrora retirava o sustento da terra junto à família ou mesmo enfrentando o duro início do trabalho com o peso da responsabilidade, ainda na infância, continua muito viva e presente nos dias atuais, todavia com atitudes que levam a uma nova forma de significar esses valores diferentemente de gerações passadas. (OLIVEIRA, 2012, p. 20).

Neste norte, o pensamento do professor Adelson, apresentado na citação anterior, destaca os sons externados pelos jovens e inaudíveis ao sistema social predominante, principalmente, por serem aglutinadores de identidades negadas por esse sistema. Sonoridade que externa os conflitos pela



adoção de identidades estranhas ao fluxo normal das suas vidas, inorganicidade maximizada pela dominação dos espaços urbanos, inclusive nas comunidades do campo, o que torna a vida um aglomerado de sentimentos conflituosos, deixando as tensões cotidianas algo, muitas vezes, insuportáveis.

Portanto, por mais paradoxal que isso possa parecer, o sistema social aproveitando-se da ausência de compatibilidade e organicidade dos jovens com seus territórios, vão transformando as sociedades em aglomerado de pessoas. Esse fluxo perde força com a ação da EFAS, possuidora de ferramentas pedagógicas com um trabalho formativo que objetiva despertar nos jovens um espírito coletivo, tanto para as comunidades, espaços de atuação dos estudantes, como para instituições articuladas com a escola.

## CONCLUSÃO

Até aqui, discutimos como um amplo projeto de modernização vem impactando as populações do campo no SMSF. Pontuamos que tais transformações, principalmente, a construção da Usina Hidroelétrica de Sobradinho, causaram graves transtornos à parte destas populações. Pois no processo de construção da represa, milhares de famílias tiveram que deixar suas localidades, espaços com os quais mantinham ligações ancestrais.

Ponderamos que as descritas transformações significaram para essas famílias, um drástico deslocamento identitário. Pois alterou as formas como elas trabalhavam a terra, as relações que mantinham com o meio ambiente, enfim, romperam definitivamente, os laços simbólicos, que as famílias mantinham com seu lugar de origem.

Assim, mesmo tendo passado quatro décadas, sinalizamos que os traumas de tal processo se manifestam na subjetividade conflituosa de jovens que perderam suas raízes. A partir daí tecemos algumas reflexões acerca de como algumas estratégias pedagógicas, mobilizadas pela Escola Família Agrícola de Sobradinho, contribuem no processo de construção identitária desses jovens. Possibilitando que esses se percebam enquanto jovens do campo, conscientes do papel transformador que podem exercer em suas comunidades.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, Guilherme Ernesto. **Trabalho Políticas Públicas e Meio ambiente**. In: RAMOS, Paulo Roberto (Org.). Anais do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar. Juazeiro: Editora Franciscana, 2015.

BLOCHE, Didier. **As Frutas Amargas do Velho Chico**: irrigação e desenvolvimento no Vale do São Francisco, São Paulo: livro da terra, Órfão, 1996.

CORREIA de Andrade, M. **Produção de energia e modernização do Vale do São Francisco**. Revista de Economia Política, Vol. 4, n.º 1, janeiro-março/1984.

GONÇALVES, Esmeraldo P. **Opara**: formação historiográfica do Submédio São Francisco. Petrolina: Gráfica Franciscana, 1997. 183 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

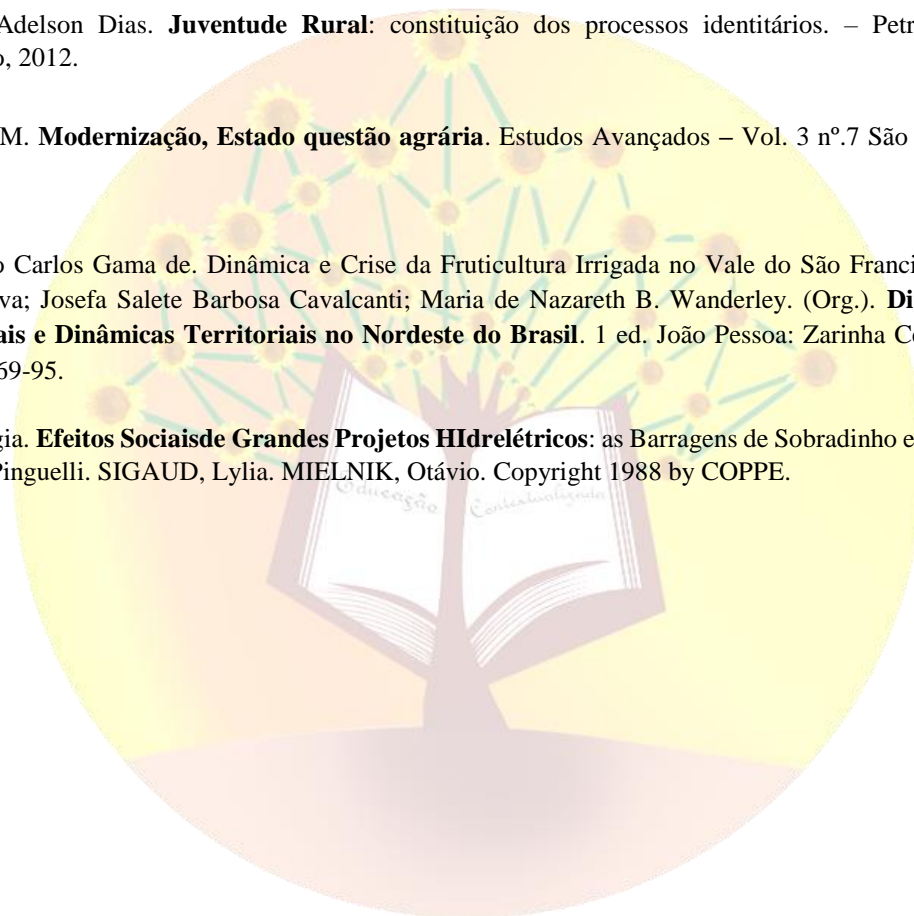
IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. **O gosto bom do bode**: juventudo, sindicalismo, reassentamento e narcotráfico no Subnédio. In RIBEIRO, Ana Maria Motta. IULIANELLI, Jorge Atílio –Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

OLIVEIRA, Adelson Dias. **Juventude Rural**: constituição dos processos identitários. – Petrolina: IF Sertão pernambucano, 2012.

PALMEIRA, M. **Modernização, Estado questão agrária**. Estudos Avançados – Vol. 3 n.º.7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

SILVA, Pedro Carlos Gama de. Dinâmica e Crise da Fruticultura Irrigada no Vale do São Francisco. In: Aldenôr Gomes da Silva; Josefa Saete Barbosa Cavalcanti; Maria de Nazareth B. Wanderley. (Org.). **Diversificação dos Espaços Rurais e Dinâmicas Territoriais no Nordeste do Brasil**. 1 ed. João Pessoa: Zarinha Centro de Cultura, 2009, v. 1, p. 69-95.

SIGAUD, Lygia. **Efeitos Sociais de Grandes Projetos Hidrelétricos**: as Barragens de Sobradinho e Machadinho. In: ROSA, Luiz Pinguelli. SIGAUD, Lygia. MIELNIK, Otávio. Copyright 1988 by COPPE.



## PROCESSOS COMUNICACIONAIS DE CAATINGUEIROS DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO, MEDIADOS PELO TRABALHO E PELA LINGUAGEM.<sup>28</sup>

Aurilene Rodrigues Lima<sup>29</sup>

Elis Rejane Santana Silva<sup>30</sup>

Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim<sup>31</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar algumas pistas dos processos comunicacionais produzidos por catingueiros do sertão do São Francisco, mediados pelo trabalho e pela linguagem. A questão norteadora é pensar o modo como essa população cria processos comunicacionais a partir dos seus modos de existência. Para tanto, nos valem das obras do professor e pesquisador Esmeraldo Lopes: “Vozes do Mato” (1992) e “Caatinga e Catingueiros” (2012), da tese da professora Maria Rita do Amaral Assy (2014) sobre “A força inventiva das vozes ignoradas”, assim como de pesquisas já realizadas por mim, sobre o modo de vida de catingueiros e beiradeiros dessa região (2004; 2016). Compreendemos que os processos comunicacionais criados e praticados pelos catingueiros do sertão do São Francisco se constituem de materialidades próprias, como forma de continuarem existindo e não se vinculam somente ao que se diz, mas, especialmente ao como se diz. Ela se faz no ritmo das coisas, no dizer fazendo, uma comunicação em movimento. Os autores que fundamentam este artigo, acerca dos processos de comunicação, linguagem e mediações, são: Adilson Citelli, M<sup>a</sup> Immacolata Lopes, Bakhtin e Martin-Barbero.

**Palavras-chave:** processos comunicacionais. Mediações comunicacionais. Catingueiros. Produção da existência.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva discutir o modo pelo qual, catingueiros do sertão do São Francisco cria processos e mediações comunicacionais a partir de seus modos de existência. Nesse sentido, é possível pensar que essa população cria e pratica expressões comunicacionais próprias como forma de continuar existindo e assim, produzem o seu modo catingueiro de ser, ou seja, a sua mediação identitária. Para tanto, nos valem das obras do professor e pesquisador Esmeraldo Lopes: *Vozes do Mato* (1992) e *Caatinga e Catingueiros* (2012), assim como de pesquisas já realizadas por mim, sobre o modo de vida de catingueiros e beiradeiros dessa região.

Quem são esses catingueiros? De acordo com Assy (2014, p.38), essa é uma gente ignorada e por isso, “não é fácil compreendê-la como um grupo social, nem como um povo. Essa gente parece

<sup>28</sup> Artigo solicitado pela disciplina: Comunicação e Educação: estratégias Mediadoras da Linguagem, ministrada pelo professor Dr. Adilson Odair Citelli, do PPGCOM-ECA/USP e apresentado no VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro e IV Colóquio de Pós-graduação do Vale do São Francisco. Diversidades e Direitos em Territórios Semiáridos. 2017.

<sup>29</sup> Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –DCH III Doutoranda em Ciências da Comunicação – DINTER USP/UNEB. aurilene\_rl@bol.com.br

<sup>30</sup> Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –DCH III Doutoranda em Ciências da Comunicação – DINTER USP/UNEB. elisseco@gmail.com

<sup>31</sup> Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –DCH III Doutoranda em Ciências da Comunicação – DINTER USP/UNEB. eliasimeia@yahoo.com.br

solta, sem grupo, sem vínculo, sem passado nem futuro, sem continuidade... Só mesmo aceitando sua existência ignorada para vê-la”.

De acordo com o sociólogo, historiador e professor Esmeraldo Lopes (2012), a caatinga e seus habitantes, os catingueiros, mesmo sendo objeto de discussões ‘intelectuais’, de referências em obras literárias e de justificativas de programas governamentais, continuam desconhecidos em quase todas as suas especificidades.

No imaginário social brasileiro, a caatinga é um lugar seco, inóspito, sofrido e os seus habitantes, os catingueiros, subdesenvolvidos, rudes, ignorantes. Essas são as imagens dos homens, mulheres e crianças veiculadas nas matérias jornalísticas, em grande parte das obras literárias e dos discursos que dão sustentação aos programas de governos. “... cenário de pobreza, habitado por eternos sofredores. Determinismo”. (LOPES, 2012, p. 1)

Na busca de compreender a caatinga e os catingueiros, para escrever um tratado sobre essa gente, o professor Esmeraldo (*op. cit.*) se fez os seguintes questionamentos: “E os catingueiros, como veem a si e a Caatinga? Como explicam os sentidos de suas ações no mundo que herdaram, constroem e reconstroem e que constitui o palco da trama de suas vidas? ... E como reagem às ações, às técnicas e aos objetos carregados na esteira dos empreendimentos modernizantes?”, Nessa perspectiva, também pergunto: Como os catingueiros do sertão do São Francisco, criam e praticam os seus processos comunicacionais?

As hipóteses, que norteiam esse trabalho, consideram que:

- Os povos catingueiros do sertão do São Francisco construíram processos comunicacionais próprios, em decorrência de terem sido ignorados historicamente, em meio a processos de colonização em que a ausência do Estado foi estratégica nesse processo;
- As tramas comunicacionais de catingueiros do sertão do São Francisco se constituem de materialidades próprias, como forma de continuarem existindo, através de novos processos reflexivos e novos modos de enunciação;
- As mediações comunicacionais criadas e praticadas pelos catingueiros não se vinculam somente ao que se diz, mas, especialmente ao como se diz. Ela se faz no ritmo das coisas, no dizer fazendo, uma comunicação em movimento.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

### CAATINGUEIROS E CAATINGA - A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE



O livro “Caatinga e Catingueiros<sup>32</sup>” (LOPES, 2012) traz uma descrição densa dessa população. De acordo com esse pesquisador, os catingueiros nem sempre existiram, se fizeram ao estabelecer relações com esse ambiente, através do conhecimento de seus aspectos naturais, pela fixação em uma determinada área. Antes era um lugar de passagem, provisório. Com a estabilidade das pessoas a caatinga passou a ser um lugar de trocas simbólicas e de experiências que foram se reproduzindo com o passar dos anos. Compunham esse ambiente, “...senhores prepotentes e desvalidos de bens, de dignidade e de segurança” (p. 8). O mundo era ali, onde tudo começava e terminava: caatinga e catingueiros. Ou seria, catingueiros e caatinga?

A caatinga é uma área enorme, são quase novecentos mil metros quadrados, percorrendo nove estados brasileiros, mas, somente agora está sendo visto como um bioma importante e obtendo o reconhecimento de que os catingueiros que nela vivem são povos tradicionais.

Segundo Lopes (*ibidem*), a denominação caatinga pode se vincular tanto às catingueiras existentes nesse território, quanto ao significado indígena do nome mata acinzentada. O fato é que esse é um bioma exclusivo do Nordeste brasileiro, caracterizando-se por algumas espécies comuns à vegetação, o tipo de solo, o índice pluviométrico e a temperatura, sem que haja uma homogeneidade dessas características. No entanto, há a predominância de arbustos, dispersão de árvores de grande porte, serras, serrotes, cactos, coroa de frade, xique-xique, mandacaru e uma grande variedade de plantas rasteiras e na minha percepção um converseiro danado entre homens, mulheres, mata, bicho e entre todos eles.

Para esse autor, há no modo de ser do catingueiro a imagem da caatinga, que se alterna entre os tempos seco e verde. “...E os catingueiros mudam de tom e transformam em notícia o que foi, e tentam esquecer o que virá para mergulhar, sem rescaldo de tristeza, na fartura do verde do tempo bom. (*idem*, p. 23)

Quando chove, tudo muda, a caatinga e os catingueiros. Tudo fica verde rapidamente, riachos cheios, mata fechada e o converseiro dos catingueiros no vai e vem da labuta do dia a dia. Quando a seca chega, tudo para, um pouco. O cotidiano é mais lento, é tempo de usar o que guardou do tempo verde, de cuidar mais dos animais, de se lamentar e planejar o que virá.

A organização da produção na caatinga é estruturada de um modo geral pela existências de cacimbas, poços cavados no chão; chiqueiros para a criação de pequenos animais; currais para o gado; pequenos roçados para o tempo de chuva e a casa da família.

---

<sup>32</sup> Segundo o autor, a relevância dessa obra está no fato de que esse é um registro do que nunca foi registrado; a exposição do modo de vida de um povo muito comentada, mas, desconhecida e sobretudo dizer ao Brasil que existe uma gente que se identifica como catingueira.

Para caracterizar melhor os catingueiros, irei me deter naqueles que habitaram e habitam a região do sub-médio São Francisco, conforme trabalho desenvolvido por mim (2016) e pelos pesquisadores acima citados.

Esse território foi inicialmente habitado pelos índios Cariris, após terem sido expulsos do litoral pelos índios Tupis, conforme Lopes (1997). Eles viviam nos lugares onde era possível pescar, caçar e colher frutos, como as serras, os brejos, as ilhas e às margens do Rio São Francisco (Opara<sup>33</sup>, na língua indígena).

No processo de colonização dessa região, eram deixados em cada curral “um casal de escravos, dez novilhas, um touro, um casal de equinos e também animais domésticos”. (CALMON *apud* LOPES, 1997). Esses escravos, índios ou foragidos, tornavam-se vaqueiros. “A vaqueiragem despistava a atenção do colonizador e deixava o vaqueiro atuar”. (ASSY, 2015, p.3). Nessa atuação, outro modo de vida se fazia.

Por outro lado, Lopes afirma que havia um processo de dominação severo, no contexto do período colonial, mantido pelos fazendeiros tradicionais e seus herdeiros, produzindo nos catingueiros “...posturas de temor, de atenção e de respeito semi-servil, a quem em posição de mando” (p. 46), processo esse legitimado pelos catingueiros em situação de dominação e nela se afirmando, quando se encontravam na condição de dominadores.

## **A ORGANIZAÇÃO DA VIDA E DAS FORMAS DE TRABALHO DOS CAATINGUEIROS**

(LOPES, 2012 p.57), descreve a história da vida na caatinga em quatro fases: “o tempo presente, o tempo dos mais velhos, o tempo dos antigos e o tempo do princípio dos tempos”. Esses tempos, são descritos pelo autor como o tempo do dia a dia, da lida diária, das circunstâncias do tempo presente, tendo como referência o tempo dos mais velhos; o tempo de outras eras, das histórias e estórias do povo antigo, do começo dos tempos, tempo de Deus, que já deixou assim. Nesse processo, outros elementos são incorporados no cotidiano, mas, sem uma mudança significativa do modo de vida. Tempos esses, sempre mediados pelos elementos da seca e da chuva. É o tempo portanto, que faz a caatinga e os catingueiros e não o espaço somente.

Atualmente, além da caatinga e dos catingueiros, tem o progresso, os conflitos e a luta pela terra. LOPES (1992, p. 33), assim, descreve a “Irrigação”:

---

<sup>33</sup>Opara significa tonto, perdido, sem rumo. Era assim que os índios viam o seu rio.

... O mundo sem mato, molhado, rico invadindo o mundo do mato. O mundo do mato, seco, de longe vê o mundo sem mato molhado. Plantação! Plantação! O rio sugado, chupado, tonto, inchado, minguido. Enchente sem chuva, vazante com chuva. Desorientação. Sobradinho. O beiradeiro espremido, desprezado sem vida, no fim, acabado. Criatório? Lá longe no mato de longe... pouquinho. Vaqueiro na roça, na rua. Trabalho por dia, empreita, meação. Cavalo amarrado, guardado, couros pendurados. Dia de festa. Festa de vaqueiro, corridas de argolinha, vaquejada. Alegria, aboios, encontros, apostas, prêmios. Vaqueiro de diversão. O mato sem boi, cerca no mato, mato sem gente. As roças no mato. O mato estrangeiro, vendido, comprado.

Novas transformações são impostas a essa região. Está sendo proposta a criação de um parque de preservação nacional, Boqueirão da Onça. Segundo o pesquisador da UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco, prof. José Alves Siqueira Filho<sup>34</sup>, a região do Boqueirão da Onça, que envolve os municípios de Umburana, Sento Sé, Sobradinho, Campo Formoso e Juazeiro, possui as maiores cavernas do hemisfério sul, uma flora repleta de espécies raras e espécies ameaçadas de extinção, a exemplo da Onça pintada. Construir o parque possibilita também uma melhora da qualidade do ar, a regulamentação do regime hídrico das chuvas, além de favorecer o ecoturismo. Inicialmente a proposta era a criação de um parque de um milhão de hectares, mas, essa proposta foi inviabilizada. De acordo com o professor, por causa dos reassentados da barragem de Sobradinho, que já tiveram de deixar as suas casas uma vez e que com essa proposta teriam que abandoná-las de novo.

Outra transformação já em andamento nessa região é a instalação da indústria eólica. Ainda segundo o professor, as máquinas para a construção do parque nas serras, destruíram 200 quilômetros de caatinga virgem, alterando significativamente o habitat dos animais. A vida das pessoas também está sendo modificada no sentido da organização espaço/tempo e nas relações de sociabilidade e de convivência com a natureza. No povoado de São Jose, município de Sento Sé, não há somente onças, araras, veados, mas, a principal descoberta da indústria: o vento. Os melhores ventos do Brasil para produção de energia eólica. Muito vento e muito barulho também, vindo do movimento que os aerogeradores fazem.

No povoado de Quixaba<sup>35</sup> foi recém descoberto uma grande jazida de ametistas, sendo esse garimpo considerado a “Serra pelada da Bahia”.

Nessa perspectiva, estou me colocando o desafio de pensar os “Processos comunicacionais de Catingueiros do Sertão do São Francisco, atravessados por outros mundos”<sup>36</sup>

Nesse sentido, quais processos comunicacionais estão em curso na vida dessa população e que possibilitam o enfrentamento às mudanças impostas pelos projetos de desenvolvimento, a exemplo

<sup>34</sup> Em entrevista ao Jornal À Tarde, no endereço <http://atarde.uol.com.br/bahia>. Acessado em 27/05/2015

<sup>35</sup> Quixaba é um povoado de Sento-Sé BA para onde foram relocados uma parte da população atingida com a construção da barragem de Sobradinho. As entrevistas citadas neste trabalho, foram realizadas com esses moradores, no ano de 2001.

<sup>36</sup> Proposta da tese de doutoramento USP/UNEB

da construção da barragem de Sobradinho, da implantação de parques eólicos e o projeto do parque de conservação nacional?

## **PROCESSOS COMUNICACIONAIS DE CAATINGUEIROS DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO, MEDIADOS PELO TRABALHO**

O livro do professor Esmeraldo Lopes (2012), nos apresenta algumas pistas sobre os processos comunicacionais desenvolvidos pelos catingueiros, a partir das observações e das entrevistas feitas por ele. Embora, essa questão não seja tratada pelo pesquisador dentro da perspectiva colocada por mim, irei me deter em algumas dessas evidências.

Ao descrever o modo de vida dos catingueiros, esse autor relata:

... os caatingueiros aprenderam a falar, a se movimentar e a agir, a partir do visto, do experimentado: “Isso aí, aqui acontece assim”, e, em resposta a uma pergunta de característica geral, costumam responder contando uma história em cima da coisa acontecida... Todos os vaqueiros sabem que uma rês adulta, por comum, bebe vinte litros de água por dia, mas, se se perguntar a um deles quantos litros de água uma rês bebe, a resposta virá: “Depende do porte da rês. Pode até beber mais dependendo da temperatura, da distância do pasto, pode beber até trinta... (p. 72).

Os catingueiros sempre têm uma explicação específica, experimentada sobre algo que lhe é perguntado “...Á pergunta: Como é que faz para abrir uma cacimba? Vem a resposta: “Uma vez eu trabalhei abrindo uma e foi desse jeito...” (p.72).

No livro “Vozes do Mato” (1992), o professor e pesquisador Esmeraldo Lopes, registra algumas memórias dos povos catingueiros, a partir de três temas: “Coisas daqui”; “Coisas que vêm de longe” e “Progresso”. Escolhi alguns trechos do texto intitulado “O Moirão”, para pensar aspectos dos processos comunicacionais criados e praticados pelos catingueiros:

*“... O nome diz quem é o homem. Os homens se agarram ao nome. O nome é a história da família de cada um. Cada um tem que cumprir a lei da história do nome. O homem sem nome é que nem enjeitado: ninguém dá pelo zelo da honra. Não se mancha o nome da família de “homem”. No terreiro, no “campo”, na mesa e em todo lugar, os velhos falam da necessidade de respeito e ensinam o proceder da guarda da honra do nome. A família todinha. Sermão em pedacinho, todo dia, todo dia. Se alguém pular fora, ai, ai! No mundo da vida do povo daqui, tudo tem seu dono. Ninguém pode achar nada. Tudo tem dono. O objeto no mato, o animal sem sinal, o dinheiro rolando no chão tem dono com certeza. [...] A palavra é perigosa. Falar o que não se deve é complicado demais. [...] - Ouviram?!”*

A palavra para os catingueiros, existe. Está na alma, no corpo, no caráter. Tem história e pertencimento. “Você é filho de quem?”. “Esse é fulano de fulana”. Ninguém pode “renegar” o



seu nome, ao contrário, deve lutar, defendê-lo. Tudo isso é ensinado todos os dias, “tim tim por tim tim”. Faz parte do trabalho e dá trabalho. A palavra, pode.

Para Citelli (2008, p. 25), “... o mundo existe. Do mesmo modo a linguagem, com a sua enorme capacidade de gerar significações, traz consigo a possibilidade de atualizar, inventar, narrar, descrever, compor a experiência”. Portanto, precisa ser compreendida como prática social, simbólica, interativa e performativa, o que significa dizer que “... não pode ser reduzida ao estatuto simbólico; sempre alguma coisa dela transborda, recusa-se a funcionar como signo...e todavia exige interpretação...” (ZUMTHOR, 2007, p. 67).

## METODOLOGIA

### MEDIAÇÕES COMUNICACIONAIS QUE SUSTENTAM A LÓGICA COMUNICACIONAL DO FENÔMENO EM ESTUDO

Estou considerando na realização deste trabalho (em curso) que as tramas comunicacionais estabelecidas através das conversas, das notícias que circulam, dos documentos que tramitam, vão produzindo modos de existência no contexto do modo catíngueiro de ser e de fazer. Busco assim, como Martín Barbero (*idem*, p.278), encontrar o caminho do movimento social na comunicação, a comunicação em processo.

Tomo como modelo a proposta de mapa noturno desse autor, com a perspectiva de questionar a “... dominação, produção e trabalho – mas a partir do outro lado: as brechas, o consumo e prazer. Um mapa que não sirva para a fuga e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos” (*idem*, p.288).

A professora Maria Immacollata Vassallo de Lopes, no texto *Mediação e recepção. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação* faz uma análise da evolução dos mapas propostos por Martín Barbero, no livro *Dos meios às mediações* tomando como ponto de partida, que a comunicação é hoje, uma questão de mediações. (LOPES, 2014, p. 66).

Nesse sentido, a professora Immacolata Lopes estabelece algumas relações entre as mediações e a recepção, tomando como base a definição de Martín Barbero (1992, p.20) segundo a qual:

As mediações são esse “lugar” de onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção: o que a {mídia} produz não responde unicamente a requerimentos do sistema industrial e a estratégias comerciais, mas também a exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver.

As mediações, portanto, se fazem nas práticas sociais, no cotidiano das pessoas, produzindo múltiplas mediações, sendo este, o lugar da investigação. (LOPES, 2014, p. 68).

Para este trabalho, estamos utilizando a proposta do segundo Mapa metodológico das Mediações, apresentado por Martín-Barbero, *apud* Lopes (2014, p. 71), onde a autora destaca que é nesse modelo que as Teorias das Mediações transcendem a Teoria da Recepção para uma Teoria da Comunicação.

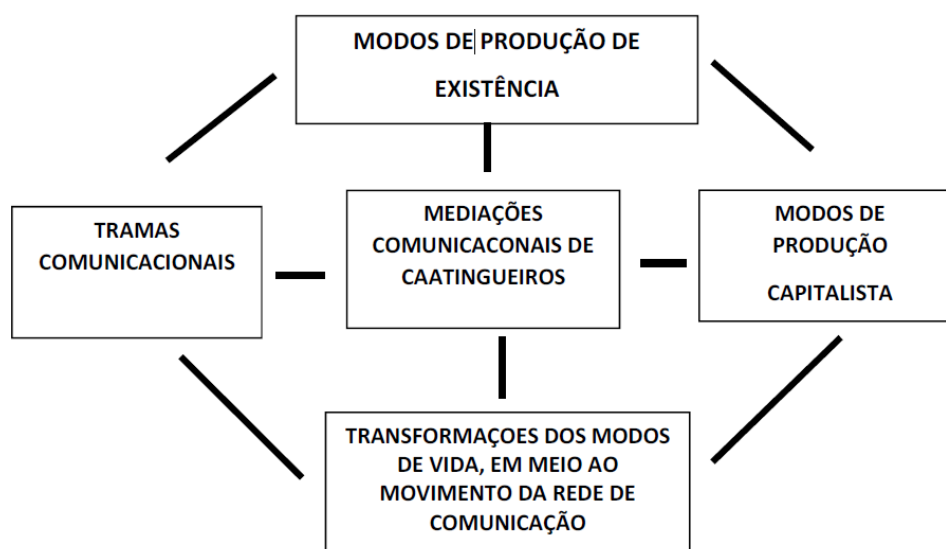
Nesse mapa, há um deslocamento das mediações culturais da comunicação para o das mediações comunicativas da cultura, ou seja, parte-se da cultura, para a comunicação.

A mediação é um espaço entre a cultura, a comunicação e a política que coloca em relação dialética as lógicas da produção e do consumo, os formatos industriais e as matrizes culturais. O esquema também se move em dois eixos: o diacrônico ou histórico de longa duração – entre as matrizes culturais e os formatos industriais; e o sincrônico, entre a lógica da produção e as competências da recepção. A novidade é que estas quatro dimensões básicas da mediação são articuladas por múltiplas mediações. (*idem, ibidem*, p. 72).

Entre essas dimensões se articulam diferentes regimes de institucionalidade, várias formas de socialidade, mediados pela tecnicidade e pela ritualidade.

Entendemos, no caso do nosso trabalho, que a **institucionalidade** está relacionada com as tramas comunicacionais que envolvem o cotidiano dos catingueiros e os aparatos discursivos empresariais; a **tecnicidade**, ao lugar da existência, dos saberes e das práticas comunicativas; a **sociabilidade** as interações, mediadas pela comunicação, produzindo novas formas de comunicação e a ritualidade com o modo como as redes de comunicação se articulam, se movimentam, como a seguir:

### O MAPA DAS MEDIAÇÕES COMUNICACIONAIS



Adaptado de Immacollata Lopes, 2012.

As mediações comunicacionais dos povos catingueiros do sertão do São Francisco se referem a modos e estratégias de comunicação que essas pessoas criaram/criam, praticaram/praticam, a partir das quais produzem modos de existências.

## RESULTADOS

Este trabalho nos apresenta algumas pistas sobre os processos comunicacionais criados e praticados pelos catingueiros, tendo o trabalho como atividade humana fundante do ser humano. Nesse processo, a comunicação desenvolvida por catingueiros, se faz no ritmo da produção de sua existência, atividade linguageira, marcando os tempos e os espaços vividos, modelando uma prática social determinada, comandando a vida social concreta.

A categoria trabalho é fundamental para pensar a sociedade contemporânea e a comunicação, sendo potência e alienação.

Nesse sentido, quais processos comunicacionais estão em curso na vida dessa população e que possibilitam o enfrentamento às mudanças impostas pelos projetos de desenvolvimento, a exemplo da construção da barragem de Sobradinho, da implantação de parques eólicos e o projeto do parque de conservação nacional?

Quais as estratégias comunicacionais são utilizadas? Como se dá a trama comunicacional? Como se estabelecem os modos de enunciação dos conflitos? Como acontecem as transformações das condições de vida do lugar em meio ao movimento da rede de comunicação? Como os processos

reflexivos são acionados pela rede de comunicação? Como se estabelece o fluxo das informações no campo pesquisado?

Essas questões nos fazem pensar que os povos catingueiros do sertão do São Francisco construíram estratégias comunicacionais próprias, em decorrência de terem sido ignorados historicamente, em meio a processos de colonização em que a ausência do Estado foi estratégica nesse processo.

As tramas comunicacionais dos catingueiros do sertão do São Francisco se constituem de materialidades próprias, como forma de continuarem existindo, através de novos processos reflexivos e novos modos de enunciação; os processos comunicacionais criados e praticados pelos por essa população não se vinculam somente ao que se diz, mas, especialmente ao como se diz. Ela se faz no ritmo das coisas, no dizer fazendo, uma comunicação em movimento.

O conceito de mediações adotado neste trabalho aponta alguns caminhos possíveis para a compreensão dos processos e dispositivos comunicacionais que circulam na vida cotidiana dos catingueiros, em meio às tramas comunicacionais, aos enunciados discursivos e às redes de comunicação estabelecidas através das conversas, das notícias, dos documentos que tramitam, buscando assim, como Martín-Barbero (idem, p.278) encontrar o caminho do movimento social na comunicação, a comunicação em processo.

A proposta de mapa noturno é inicial e deverá ser modificada. Parti da compreensão que os processos institucionais estão relacionados com as tramas comunicacionais em curso e com os aparatos discursivos empresariais e governamentais; a tecnicidade estaria ligada aos processos de produção da existência, através dos saberes e das práticas comunicativas, como gestos, imagens, palavras, vozes; a socialidade com as interações, amigos, parentes, representantes da comunidades, produzindo novas formas de comunicação e a ritualidade com o modo como as redes de comunicação se articulam, se movimentam, no tempo e no espaço da comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao estabelecer as hipóteses e os objetivos pude perceber como uma questão tão específica e tão particular de estudo pode ter um alcance bem maior do que o proposto, como campo de atuação. De fato, pensar os processos comunicacionais de determinada cultura pode contribuir com os vários modos de pensar e fazer comunicação, relacionados com essa cultura e com outras semelhantes.



Este trabalho tem nos possibilitado entender mais claramente o sentido do trabalho como atividade humana fundante do ser humano. Na relação homem/natureza, catingueiro/caatinga, surge a história desse homem/mulher, população sertaneja.

Nesse processo, a comunicação desenvolvida por catingueiros, se faz no ritmo da produção de sua existência, atividade linguageira, marcando os tempos e os espaços vividos, modelando uma prática social determinada, comandando a vida social concreta.

## REFERÊNCIAS

ASSY, Maria Rita do Amaral. **A força inventiva da voz ignorada**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo, Hucitec, 2009

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácios, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015

CITELLI, Adilson. **Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos**. In: Revista Matrizes. PPGCOM/ECA/USP. Ano 2, nº 1, 2008.

LIMA, Aurilene Rodrigues. **O lugar das pessoas nos projetos de desenvolvimento do sertão da Bahia**. Revista ComSertões, UNEB/DCH III, 2016

LOPES, Esmeraldo. **Caatingueiros e Caatinga – A agonia de uma cultura**. Maceió: Gráfica Grafipel, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vozes do Mato**. Juazeiro: [s.e], 1992

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Mediação e recepção. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação**. Matrizes – Revista do Programa de Pós-Graduação de Ciências da Comunicação da USP. São Paulo: 2014, v8, nº 1

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## SINAIS DE ASSINATURA DE CAPRINOS E OVINOS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO

Adriana Olívia da Silva;  
Centro de Cultura e Assistência Social da Paróquia de Jaguarari;  
adriel.olivia@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Bem viver. Comunidades Tradicionais. Fundo de Pasto.

### INTRODUÇÃO

Este relato versa sobre uma experiência vivenciada durante uma oficina sobre os sinais de assinatura de caprinos e ovinos em Comunidades Tradicionais de fundo de Pasto, realizada como metodologia da pesquisa de campo intitulada Território Tradicional de Fundo de Pasto de Bruteiro e Traíra: Territorialidades Contemporâneas e as Lutas Pela Reapropriação Social da Natureza, realizada com a participação de moradores das Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto de Bruteiro, Ipueira dos Brandões, Traíra, Ipueira Grande, Mocó e comunidade de Riacho do Mocó, Jaguarari, Bahia, Semiárido Brasileiro. A oficina tinha por pretensão identificar os sinais de assinatura dos animais de cada família e comunidade, como também refletir sobre a importância dessa prática para a perpetuação do modo de vida dos povos tradicionais de Fundo de Pasto.

A oficina aconteceu em duas etapas. Na primeira, visita domiciliar a algumas famílias de Traíra, Ipueira, Grande, Mocó e Riacho do Mocó e numa segunda etapa encontro entre associados da comunidade de Bruteiro e Ipueira dos Brandões.

Por meio dessas duas etapas foi possível perceber que os sinais de assinatura dos animais: Mourão e diferença são materialidades imbricadas das imaterialidades de ética e cuidado possibilitadoras do Bem Viver.

O Bem Viver, para José de Souza Silva (2010), deve ser fortalecido enquanto paradigma em detrimento das metas de desenvolvimento traçadas por uma lógica modernizante capitalista e colonialista. Na figura 27, temos um exemplo destes sinais de assinatura dos animais: Forquilha e boca de lagarta por baixo, o mourão da família Gomes Araújo da Comunidade de Traíra.

**Figura 1: Sinais de assinaturas de animais**



Estes códigos, invisíveis para aqueles que passam pela estrada vicinal de Santa Rosa de Lima, ou pelas outras várias estradas onde os animais aparentemente estão soltos, pois não estão envoltos em cercas, são pautados na confiança e na solidariedade de um povo que construiu sua história nos moldes da convivência com a caatinga.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O mourão é um sinal de assinatura dos animais que é feito na orelha direita de forma que todos os que encontrarem determinado animal saibam que este é pertencente a um morador de uma determinada comunidade, ou a uma determinada família. Para identificação do proprietário, é feita uma marca na orelha esquerda, identificando o dono como indivíduo ou o casal<sup>37</sup> proprietário, de determinado animal, destarte:

Entre as técnicas constituintes do *laboro*, o recorte nas orelhas dos animais utilizado para sua identificação é um dos mais importantes. O *sinal* é um recorte feito à faca nas orelhas da *criação*. Geralmente, mas pode haver exceções, na orelha direita é recortado o *mourão* da família, que é transmitido por herança de pai para filhos, netos e bisnetos. Na orelha esquerda, mas nem sempre, fica a *diferença*, o *sinal* que identifica cada dono em particular. [...] O *sinal*, portanto, denota propriedade, pertença a um indivíduo, a uma família e a um território. Assim cada *sinal* é designado por um nome, tanto para o individual, a *diferença*, quanto para o *mourão*. (ZAMBRINI, 2012, p. 384).

Ademais, através do mourão, um morador de Ipueira Grande pode identificar que certo animal pertence a alguém que reside no Bruteiro, por exemplo, e procede da melhor forma possível,

<sup>37</sup> Uma observação curiosa é que os casais mais velhos compartilham o mesmo sinal de diferença, ou seja seus animais pertencem ao casal. Dentre os mais jovens, alguns modificaram esta prática, usando um sinal de diferença para cada indivíduo.

cuidando deste animal, por conseguinte manda recado para o dono e faz a devolução, como explica a comunitária de Traíra: “são tão honestos que se vier um cabrito pra lá, eles vem trazer, ou manda o dono ir buscar”, e o comunitário de Bruteiro: “vem na hora, se for gente boa vem na hora” (COLERINHO, 2016). De certo, expressa-se nestas atitudes o cuidado como sentido relacional da vida (BOFF, 2013), possibilitando “o viver com o outro”, “conviver”, “bem viver”. Outrossim, o mourão e a diferença são materialidades presente na orelha dos animais que estão imbricadas da imaterialidade dos valores éticos e espirituais, presentes na atitude do cuidado constante.

Para Boff (2013, p. 35), o “cuidado é uma atitude de relação amorosa, suave, amigável, harmoniosa e protetora para com a realidade pessoal, social e ambiental”. Realidades com as quais o sujeito está envolvido “afetivamente” e por isso são preciosas (BOFF, 2013, p. 35). Nesse sentido, quem prima pelo cuidado “mostra que o outro tem importância porque se sente envolvido com sua vida e com seu destino” (BOFF, 2013, p 29). Ele também argumenta que “o cuidado revela que não somos seres independentes. Somos profundamente ecodependentes, portadores de uma carência fundamental que é suprida pelas pessoas, pela cultura e pelos recursos e serviços da natureza” (BOFF, 2013, p. 37).

Deste nodo a oficina oportunizou o encontro reflexivo sobre a importância desse modo de vida, dos seus saberes e princípios.

## CONCLUSÃO

Sumariando, compreende-se que quando um animal de uma família de Traíra é encontrado no Bruteiro ou na Ipueira Grande, por exemplo, é identificado pelo mourão e pela diferença, e posteriormente é cuidado e devolvido ao dono, revela-se um jeito de viver em que todos são dependentes uns dos outros, ou melhor, ecodependentes. Dessa forma, o cuidado e os sinais de assinatura de animais operam como códigos da ética e do bem viver.

Reforçando essa explicação, a simbologia dos sinais que assinam o animal: mourão e diferenças, está fundamentada em valores e princípios éticos provenientes de uma lógica oposta à dominante e que tem, no cuidado e na justiça, seus principais sustentáculos. Dentro dessa lógica, a orelha assinada funciona como defesa das materialidades (o criatório) e das imaterialidades (a ética do cuidado e da justiça). Nesse caso, aparentemente os bodes estão soltos, mas estão interligados por um fio invisível que os conecta à localidade e ao seu proprietário.



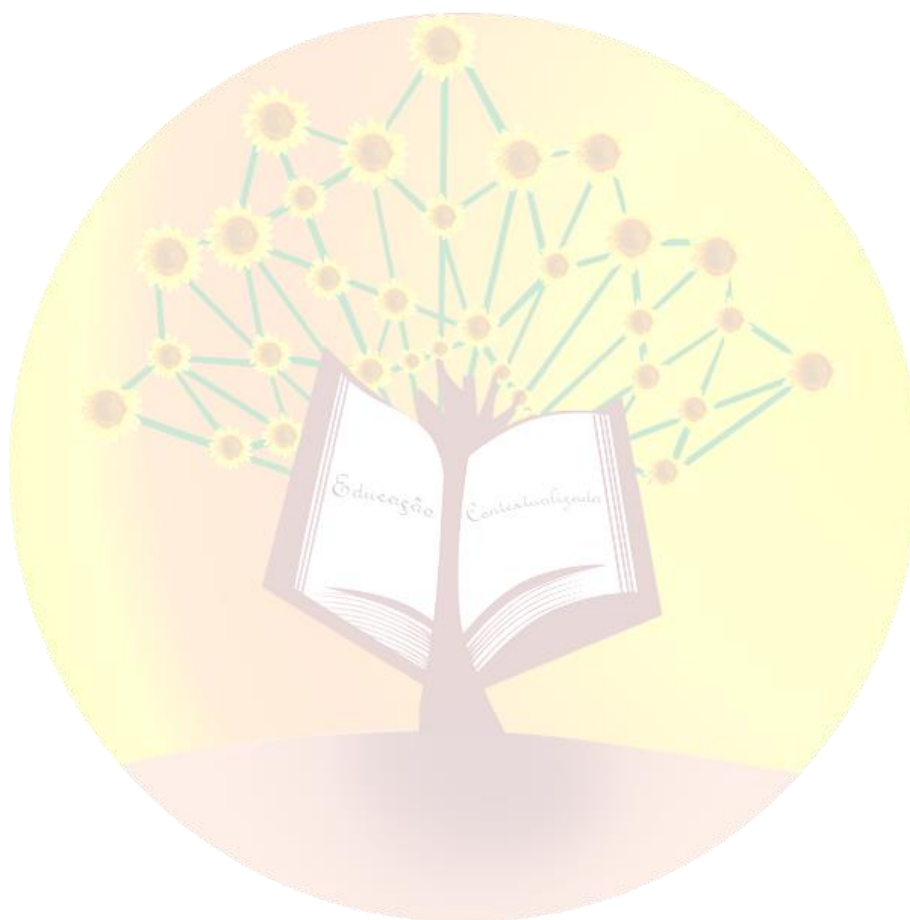
## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Ética e Ecologia, desafios do Século XXI**. Vídeo (2010). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6YFTh2yEPlk>. Acesso em: 12.08.2016.

\_\_\_\_\_. **O Cuidado Necessário**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZAMBRINI, Ariane Vasques. **Sinais, Veredas e Pontos de Referência: Uma Reflexão Semiótica das Relações entre Criação, Caatinga e Criadores no Sertão de Pernambuco**. Anais do Seminário de Antropologia da UFSCAR, Ano 1, Edição 1, Ppgas- Ufscar, 2012.

SILVA, José de Souza. **Aridez Mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no semiárido brasileiro**. PB: Embrapa, 2010.



## Capítulo

# 4



### **Ementa**

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências multidisciplinares de Educação e Comunicação Social, bem como do uso das tecnologias sociais nos processos educativos como possibilidades abertas para tratar os novos conteúdos discursivos e imagéticos sobre os povos e os seus territórios, destacando o papel exercido pelos meios de comunicação, escola e movimentos sociais na formação intelectual dos sujeitos em territórios culturais diversos.

## **MINHA VIDA, MUITAS HISTÓRIAS: Uma proposta educomunicativa para classes de EJA/EAD do SESI em Juazeiro - BA.<sup>38</sup>**

Amanda kátia Santana Alves<sup>39</sup>

Maria Sindelânia da Silva Alves Pereira<sup>40</sup>

Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim<sup>41</sup>

### **RESUMO**

Este artigo é fruto de uma pesquisa de caráter qualiquantitativo, tendo como suporte a pesquisa bibliográfica e documental favorecendo investigar a problemática da pesquisa que se constituiu da seguinte questão: Quais as dificuldades do aluno trabalhador em classes de EJA/EAD? Realizada ao longo dos estágios supervisionados III e IV na instituição SESI em Juazeiro-BA, constituindo o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. A pesquisa bibliográfica e documental contribuiu para a construção do referencial teórico, ampliando a compreensão sobre a junção das duas modalidades de ensino EJA e EAD. Através de entrevista estruturada (munido de smartphone com questões pré-estabelecidas), questionário misto para análise de perfil dos sujeitos e observação *in loco*, foi realizada a coleta de dados. O estudo demonstrou que a maior dificuldade para os alunos trabalhadores está em manusear o computador e as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Diante da análise dos dados e das dificuldades detectadas foi criado o curso de aperfeiçoamento na plataforma do SESI e o tutorial básico para o estudante. Conclui-se que a construção do produto midiático contribuiu para potencializar as habilidades dos alunos na utilização das ferramentas da plataforma, bem como, promover a exploração de recursos básicos para a utilização do computador/internet, recursos esses imprescindíveis para possibilitar a autonomia do aluno trabalhador de EJA/EAD.

**Palavras-chave:** EJA/EAD. Aluno trabalhador. Computador /internet. Autonomia.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo parte da pesquisa desenvolvida nos Estágios Supervisionados, durante os anos de 2016 e 2017, como parte integrante e essencial no curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir da nossa experiência de estágio em uma turma da EJA – Ensino Fundamental I, proporcionada pelo Componente Curricular Estágio Supervisionado I, no 5º período noturno, tivemos nosso primeiro contato com o público dessa modalidade. Assim, despertou em nós, interesse por este público, pois observamos que havia uma grande dificuldade de aprendizagem, apesar de existir uma relação professor-aluno favorável.

---

<sup>38</sup> Memorial realizado a partir da pesquisa desenvolvida na Instituição SESI em Juazeiro-BA, como parte integrante e avaliativa no curso de Licenciatura Plena de Pedagogia DCH III – UNEB, como elemento constitutivo de Trabalho de Conclusão de Curso, realizado em 19 de julho de 2017.

<sup>39</sup> Graduanda do curso de Licenciatura Plena de Pedagogia DCH III – UNEB. amandakatia02@hotmail.com.

<sup>40</sup> Graduanda do curso de Licenciatura Plena de Pedagogia DCH III – UNEB. sinda-alvespereira@hotmail.com.

<sup>41</sup> Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –DCH III. Doutoranda em Ciências da Comunicação – DINTER USP/UNEB. eliasimeia@yahoo.com.br.

No sexto período, no componente curricular Educação a Distância, tivemos uma experiência dentro deste campo da educação, onde fizemos uso de uma plataforma virtual de aprendizagem, além do estudo teórico sobre o tema.

Foi durante o estágio III que surgiu o problema desta pesquisa: **quais as dificuldades do aluno trabalhador em classes de EJA/EAD?** Tendo como objetivo geral mapear as dificuldades do aluno trabalhador em classes de EJA/EAD, cujos objetivos específicos desenvolvidos foram: discutir a EJA na contemporaneidade; caracterizar as propostas de ensino em EJA/EAD; descrever o perfil do aluno trabalhador em classes de EJA; discutir a proposta do SESI para as classes de EJA/EAD; verificar os processos de dificuldades dos alunos no curso. Tais objetivos possibilitou desenvolver um olhar mais sensível de pesquisador, de modo a conhecer, construir e interpretar os elementos que surgiram durante a pesquisa. Nesse processo pretendíamos ainda buscar alternativas que contribuíssem para a melhoria das dificuldades detectadas.

No estágio IV ampliamos o objetivo geral, propondo-nos a analisar as dificuldades do aluno trabalhador em classes de EJA/EAD e como objetivo específico construir um produto midiático que contribuísse para a melhoria das dificuldades detectadas. O mesmo foi realizado em dois momentos: 24 a 28/04/2017 e 22 a 29/05/2017.

No próximo tópico apresentaremos os pensamentos dos teóricos que fundamentaram nossa pesquisa o que contribuiu para um aprofundamento sobre o tema.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

### Educação de Jovens e Adultos

“Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior (...).” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 14). Diante dessa afirmação, um consenso universal, está consolidado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de forma implícita a garantia do direito a educação para jovens e adultos.

Há tempos a educação de jovens e adultos esteve relegada a uma prioridade secundária, no entanto, a UNESCO é uma das organizações que tem desenvolvido ações importantes no campo da educação e em especial na educação de jovens e adultos, por considerar o grande valor da educação e acreditar que é através dela que acontecerá o desenvolvimento social e econômico dos países. A



UNESCO tem como missão: “Promover a alfabetização e uma educação de qualidade para todos, ao longo da vida, insistindo com particular ênfase na igualdade de gênero, nos jovens, assim como nos grupos mais vulneráveis e marginalizados da sociedade [...]” (UNESCO, 2010, p.11)

No Brasil, o problema da alfabetização se apresenta desde o período do império, mas é no período republicano que esta dificuldade, que atingia a maioria dos brasileiros na época, começa a ganhar visibilidade, principalmente no meio político e entre os intelectuais. Em ambos os lados, a alfabetização era tida como meio de aumento intelectual e moral do país. No entanto, somente a partir de 1947 com a implementação das primeiras políticas públicas, destinadas à alfabetização de jovens e adultos, tiveram início outras campanhas com este mesmo intuito, contudo sem muito sucesso.

A partir da década de 60, do século XX, a luta pela alfabetização de adultos começa a se intensificar com os vários movimentos de educação e cultura popular com sua base filosófica, pautada na ideologia de Paulo Freire, hoje considerado o patrono da educação brasileira. Nesse mesmo período Freire sofreu repressão e exílio pelo golpe militar de 1964 que se instaurou no país, interrompendo assim as ações do Plano Nacional de Alfabetização no qual era coordenador. (UNESCO, 2008)

Na década de 70 teve início à campanha do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), caracterizado por ser um modelo de alfabetização de adultos que buscava o controle dos jovens e adultos, indo de encontro com os princípios filosóficos de Paulo Freire que acreditava numa educação capaz de torná-los cidadãos críticos, autônomos e politizados.

Nesse mesmo período, a sociedade civil organizada que lutava pela redemocratização do país, em especial no campo educacional, desenvolveu ações educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos, estas ficaram conhecidas como educação popular, que adotavam às concepções freirianas. (UNESCO, 2008). Diante desse contexto, a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos.

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou várias conferências que discutiam a educação em geral. Tais conferências abordam o tema da educação de adultos na tentativa de erradicar o analfabetismo que é uma marca registrada dos países subdesenvolvidos, dentre estes o Brasil. Dentre essas conferências a CONFITEA VI, apresenta uma visão geral da educação de jovens e adultos no Brasil:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos

sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (CONFITEAVI, 2016, p. 28).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de uma política educacional mais eficaz, voltada para a educação de adultos, e que esta possa ser efetivada e garanta ao aluno adulto o cumprimento dos seus direitos previstos nas leis vigentes no país. Que esta possa ser entendida como um direito e não como uma oportunidade de melhores condições de vida para este adulto.

### **Educação de Jovens e Adultos a Distância**

*“A educação hoje não pode ser apenas privilégio de alguns, pois é exigência de novas formas de vida.”*  
Edmundo Isidoro dos Santos (2003).

Ao longo dos anos, principalmente nos Séculos XX e XXI, o mundo vem passando por diversas transformações que implicam profundamente na organização de concepção da sociedade, envolvendo nesse processo as esferas política, econômica e social. Diante desse cenário de transformações emergem transições importantes que afetam profundamente a sociedade, como o advento da sociedade do conhecimento, e a globalização. (BEHRENS, 2000).

O acesso às informações de forma rápida e fácil através da internet se tornou algo comum entre as pessoas de diferentes níveis de idade e conhecimentos. É possível perceber que desde a segunda metade dos anos 90 os ambientes de trabalho, estudo e lazer vêm sendo significativamente impactados pela incorporação das tecnologias, da informação e da comunicação. Esses impactos têm sido percebidos particularmente no mundo do trabalho nas relações que permeiam a educação e a construção de conhecimentos. Neste sentido, Niskier destaca que:

Dentre as características fundamentais do mundo contemporâneo, destacam-se o volume de informações e a hipervelocidade com que são veiculadas, acarretando transformações profundas em todos os níveis do conhecimento humano. É a era da comunicação por satélites, dos computadores, da hipermídia, da derrubada de fronteiras e limites de espaço e tempo entre as nações e os homens. (NISKIER, 1999, p. 13).

No entanto para Dowbor (2001, p. 3) “Não se trata de inundar as escolas e outras instituições de computadores como que caído de paraquedas.” O autor menciona ainda ser necessário: “[...] organizar a assimilação produtiva de um conjunto de instrumentos poderosos que só poderão funcionar efetivamente ao promovermos a mudança cultural [...]”. Do mesmo modo Niskier afirma:

Não podemos nos contentar com a construção de uma sociedade elitizada, fazendo apenas o uso automático de tantas máquinas colocadas a serviço do homem. Elas precisam ensinar também a aventura do raciocínio, da reflexão, da crítica. Sem isso, estaremos condenados a sair de um analfabetismo para outro, este muito mais grave, porque eletrônico. (NISKIER, 1999, p. 22).

Vimos que não se pode conceber a educação institucional desvinculada ao uso das novas tecnologias como meio potencializador do conhecimento. Tocando ao professor ser um mediador desse conhecimento para seus alunos, bem como aquele que irá direcionar e orientá-los a melhor maneira de explorar essas tecnologias em benefício do seu próprio aprendizado.

Esse contexto, marcado pelo crescente aumento da capacidade de tráfego de elementos multimídia nas redes de computadores, pela popularização da internet, e aumento de pesquisas e criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) estão criando condições técnicas e tornando atraente o mundo da Educação a Distância. Ao mesmo tempo estão provocando novos desafios em relação aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, às metodologias de ensino, à postura dos docentes e discentes e especialmente à forma de ensinar e aprender.

A educação de jovens e adultos vinculada à educação a distância está garantida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 - artigos 32º, 37º e 80º, no Decreto nº 5.622 de 19/12/05 que regulamenta o art.80 da Lei nº 9394/96 - artigos 1º, 2º, 18º, 19º, 30º, 31º, 32º e da Resolução CEB nº01/00 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - artigos 10º e 13º.

É importante ressaltar que o Art. 1º do Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Sendo assim, a modalidade de ensino EAD torna-se atraente ao adulto trabalhador que não concluiu os estudos na idade certa, pela flexibilidade que a mesma oferece, além de promover a inclusão desse adulto num mundo tecnológico.

Desta forma, observa-se a crescente tendência dessa nova modalidade que se apresenta EJA/EAD, em especial para o aluno trabalhador que busca uma oportunidade de conclusão dos estudos, objetivando uma melhor qualidade de vida.

A partir do levantamento bibliográfico realizado sobre as modalidades EJA e EAD, mostraremos a seguir como se deu a coleta de dados na instituição pesquisada, necessários para responder a questão de pesquisa.

## **METODOLOGIA**

No que concerne à metodologia caracteriza-se, enquanto sua natureza, como uma pesquisa básica, pois reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna no conhecimento. (GIL, 2010). Traz uma abordagem de caráter qualitativo, por levar em consideração a relação dinâmica e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. (PRODANOV; FREITAS 2013).

A pesquisa ainda apresenta uma abordagem de caráter quantitativa, pois segundo Prodanov e Freitas: “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las.” (2013, p. 69).

Quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa exploratória, pois nos proporcionou maior aprofundamento na questão problema a partir da proximidade com os sujeitos envolvidos na referida pesquisa. Conforme Gil (2010, p. 27) “[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”. Para tanto, coube nessa pesquisa o levantamento bibliográfico através de livros, materiais disponibilizados pela internet, publicações em anais de eventos científicos, artigos científicos, revistas. No que concerne à pesquisa documental utilizamos material interno da instituição ao qual possibilitou conhecer a proposta da mesma junto ao tema da pesquisa.

Quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa participante, pois caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

Os instrumentos utilizados para realização da pesquisa de forma geral foram: entrevista estruturada (munido de smartphone com questões pré-estabelecidas), questionário misto para análise de perfil dos sujeitos, observação na vida real.

No primeiro momento da coleta de dados foi realizada uma entrevista estruturada (munida de smartphone e questões pré-estabelecidas) destinada ao público alvo da pesquisa. Os atores dessa entrevista foram selecionados de modo aleatório, 03 alunos trabalhadores do Ensino Fundamental II e 09 alunos trabalhadores do Ensino Médio, visto que o curso está aberto também para a comunidade. Fizeram parte ainda do público entrevistado, três professores/tutores, e um coordenador.



No segundo momento da coleta de dados foi aplicado um questionário socioeconômico, constituído de 23 questões acerca da vida pessoal, familiar e social dos alunos, suas trajetórias escolares e perspectivas para o futuro. Num total de 27 alunos responderam ao questionário. Os dados foram tabulados a partir do programa da Microsoft Excel 2010.

Como elemento importante para nossa pesquisa fomos a campo construir e aplicar o produto midiático onde buscamos proporcionar aos alunos participantes, desenvolver uma aprendizagem significativa capaz de torná-los sujeitos autônomos e independentes. Para Peters a autonomia:

Ela não apenas concede aos estudantes a ocasião de desdobrarem iniciativas no planejamento e na organização do seu estudo, revelando atividades especiais como, inclusive, os *obriga* a isso. Com efeito, eles podem e têm que decidir *onde e por quanto tempo, quanto, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo* irão estudar. Com isso assumem maior responsabilidade de seu próprio estudo do que outros estudantes. (2011, p. 156).

Dessa forma criamos um curso com o tema, “Minha vida, muitas histórias” onde as experiências de vida dos alunos participantes serviram como meio motivador para explorarem as ferramentas disponíveis da plataforma de aprendizagem do SESI, “*Time to Know*”. A escolha do tema representou fator importante, pois os conteúdos trabalhados estavam direta ou indiretamente relacionados às experiências de vida desses alunos. Pretendíamos com isso, incentivar estes alunos a valorizarem-se mais como pessoa e desenvolverem uma criticidade maior sobre sua realidade. Assim, essa autonomia a qual Peters se refere seria possível a partir do momento em que os alunos enxergassem no curso oferecido, um degrau a mais para alcançar seus objetos de desejo.

O curso se desdobra também em um viés de caráter educ comunicativo quando proporciona a este aluno trabalhador ser sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, proporcionando a estes a interação no ambiente virtual, com as ferramentas e também com outros, seus iguais. Neste sentido, Soares (2008, p. 147) define o conceito de ecossistema comunicativo,

[...] na perspectiva da gestão comunicativa, onde o ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus fasciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.

E sobre a Educomunicação Soares ainda salienta:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 24).

O curso buscou desenvolver uma metodologia baseada numa abordagem humanista, pois está centrada no aluno através de suas experiências de vida. Vivências estas, vistas aqui como tema motivacional para desenvolver na prática o domínio mais aprofundado dessas ferramentas. Dessa forma corroboramos com Rogers (2010) que afirma que a aprendizagem só acontece quando o aluno está interessado em aprender e quando a descoberta tem um significado pra ele. “A aprendizagem é auto iniciada. Mesmo quando o ímpeto ou o estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de alcance, de apreensão e compreensão, vem de dentro”. (ROGERS, 2010, p.37). O período de aplicação do curso foi de 22 a 29/05/2017 com carga horária de 20 horas. Para cada dia promovemos atividades para que eles procurassem utilizar essas ferramentas. O curso consistiu em um meio pelo qual os alunos iriam descobrir como as ferramentas funcionam (chat, glossário, fórum, tarefas, apresentações virtuais e outras) existentes na plataforma de aprendizagem, bem como, a exploração de recursos básicos para a utilização do computador/internet (salvamento de arquivos, uso do Power Point, plataforma YouTube, Wikipédia, hiperlink, aplicativo nuvem de palavras e outros, recursos esses imprescindíveis para possibilitar a autonomia do aluno trabalhador em um ambiente virtual de aprendizagem - AVA . Por fim, produzimos o Tutorial Básico do AVA – Estudante, a fim de dar suporte na realização das atividades do curso, e para avaliar o processo de aprendizagem e finalização do curso oferecido aplicamos um *quiz* de caráter prático e objetivo. Desse modo, o produto midiático proveniente da pesquisa consistiu na construção e aplicação do curso de aperfeiçoamento na plataforma SESI “Time to Know” com o tema, “Minha vida, muitas histórias” e do Tutorial Básico do AVA – Estudante.

## RESULTADOS

Pelo exposto, vimos que o aluno trabalhador busca na modalidade de ensino EJA/EAD um caminho para a conclusão do ensino médio. Por outro lado, a flexibilidade oferecida por esta modalidade representa para este aluno uma característica essencial à escolha do curso EJA/EAD por ser o que melhor se adequa a sua realidade.

A pesquisa revela ainda que a maioria dos alunos admitem usar o computador, tem acesso à internet em casa, e que os mesmos acreditam que o computador/internet facilitam sua aprendizagem no curso. Outro fator da pesquisa se refere ao primeiro contato do aluno com o computador/internet que mostrou-se ser ainda muito recente (0 a 5 anos). No entanto, a maioria ainda, não utiliza o computador/internet para atividades além do curso.

Contatamos que a dificuldade do aluno trabalhador em classes de EJA/EAD é o manuseio da ferramenta computador/internet onde 58% dos entrevistados confirmam esta afirmativa, vale ressaltar que 17% não responderam essa questão.

Outro fator que comprova essa afirmação é que 41% dos entrevistados revelaram precisar de treinamento para cursar a EJA/EAD, sendo que há um indicador de um possível aumento nessa porcentagem, visto que 22% dos entrevistados não se manifestaram. Dessa forma, conclui-se que a maior dificuldade para os alunos trabalhadores em classes de EJA/EAD está em utilizar as ferramentas dos programas e mais do que isto, está em manusear o próprio computador.

## CONCLUSÃO

A pesquisa em estudo permitiu analisar as dificuldades do aluno trabalhador em classes de EJA/EAD através da execução dos objetivos específicos. Durante todo o processo de construção desse estudo, através da coleta de dados junto aos atores da pesquisa constatou-se que este aluno trabalhador encontra na modalidade de ensino EJA/EAD uma forma de concluir seus estudos e realizar seus objetivos de vida, devido à facilidade de acesso ao conhecimento que ela proporciona, bem como a flexibilidade que ela oferece.

Entendemos ainda que a pesquisa é relevante para a área educacional, haja vista a junção das duas modalidades [EJA/EAD], representa um espaço novo de aprendizagem para o aluno, em especial o aluno trabalhador. Haja vista, sua contribuição na formação dos sujeitos de modo a elevar a escolaridade, bem como na vida pessoal e profissional. Contribui ainda para inserção e atualização desse sujeito que se encontra numa era tecnológica em constante mudança.

Diante da pesquisa realizada para compreensão da EJA na contemporaneidade, traçamos a trajetória dessa modalidade de ensino nos diferentes tempos até chegar à contemporaneidade. Apresentamos alguns autores, organizações e leis instituídas a favor da educação de jovens e adultos. No entanto o avanço nesse campo educacional ainda se mostra insuficiente ao constatarmos a necessidade de efetivação e criação de políticas educacionais voltadas para este público.

De modo semelhante à educação de jovens e adultos, a pesquisa expõe a Educação a distância num contexto de uma sociedade, denominada “sociedade do conhecimento” onde é associada ao avanço tecnológico que possibilita a disseminação da educação de forma democrática e flexível. A pesquisa traz algumas leis e diretrizes voltadas para a educação a distância, contudo se mostram ainda insuficientes.

Ao construir o perfil do aluno trabalhador foi possível conhecer as especificidades desse público, o que favoreceu para que pudéssemos buscar métodos e teorias que contribuíssem para o desenvolvimento de um dos objetivos da pesquisa que foi construir um produto midiático que contribuísse para a melhoria das dificuldades detectadas. Dificuldades estas, detectadas a partir de entrevistas estruturadas junto a esse aluno.

Cabe ressaltar a importância da análise documental da proposta do SESI sobre a modalidade de ensino EJA/EAD que nos deu um conhecimento maior sobre o tema.

Diante do exposto, foi possível responder a nossa questão de pesquisa: Quais as dificuldades do aluno trabalhador em classes de EJA/EAD na realidade da instituição SESI em Juazeiro-BA? O estudo demonstrou que a maior dificuldade para os alunos trabalhadores em classes de EJA/EAD está em utilizar as ferramentas dos programas e mais do que isto, está em manusear o próprio computador.

Baseado nas dificuldades detectadas, concretizamos o nosso último objetivo específico que foi a criação de um curso de aperfeiçoamento da plataforma AVA “Minha vida, muitas histórias”, tendo a plataforma do SESI “*Time to know*” para desenvolver o curso. Para tanto, construímos também o tutorial “Tutorial Básico AVA – estudante.”

Para materializar o curso utilizamos a metodologia que se baseia numa abordagem humanista, pois está centrada no aluno através de suas experiências de vida. Desse modo, nosso referencial teórico que corrobora com a metodologia desenvolvida por nós foi: Carl Rogers, Otto Peters, Ismar Soares. A pesquisa vem mostrando que essa nova modalidade de ensino EJA/EAD representa um campo amplo de atuação profissional para o Pedagogo. Diante dessa realidade que vem se formando, torna-se necessário trazer para a Universidade, discussões e aprofundamentos sobre essa modalidade a fim de contribuir para a formação do Pedagogo possibilitando acompanhar as mudanças no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas – SP: Papirus, 2002.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos**. UNIC / Rio / 005 – Agosto 2009, p.4. Disponível em: < <http://www.dudh.org.br/236declaração/>> Acesso em 01 de nov. de 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas** / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. –Brasília: MEC, 2016. 379 p., il. Disponível em :< <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf> >Acesso em: 03 de dez.2016.



SANTOS, Edmundo Isidoro dos. **Educação Urgente**. Um esboço sobre a alfabetização de adultos. Jacobina, Bahia, Tipô Carimbo, 2003. 100p.

BRASIL. Decreto nº 5.622/2005, art.19. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, 2013. P.360. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192)> Acesso em: 08 de set. 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento os desafios da educação**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010. 200p.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999, 22. Cap.1, p.19-29.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Rio Grande do Sul. Editora Unisinos, 2011, 402p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 11 de set. 2016

SANTOS, Edmundo Isidoro dos. **Educação Urgente**. Um esboço sobre a alfabetização de adultos. Jacobina, Bahia, Tipô Carimbo, 2003. 100p.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação**. São Paulo, (23): 16 a 25, jan./abr, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/amanda.alves/Downloads/37012-43550-1-PB.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2017

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil : 2012/2013** / organizadores: João Cláudio Garcia R. Lima, José Marques de Melo.- Brasília : Ipea, 2013. 4 v. 1 Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_panoramadacomunicacao2012\\_2013\\_vol04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_panoramadacomunicacao2012_2013_vol04.pdf)> Acesso em: 05 de Jun. 2017.

UNESCO. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>> Acesso em: 03 de dez. 2016.

UNESCO. O que é? O que faz? 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>> Acesso em: 01 de dez. 2016.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers / Fred Zimring**: tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il- (Coleção Educadores) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>> Acesso em: 05 de Jan. 2017.

## INDICADORES DE EDUCOMUNICAÇÃO NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO: O ACERVO DOM JOSÉ RODRIGUES DE JUAZEIRO DA BAHIA

Francisco de Assis Silva;  
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP;  
assis-francisco@bol.com.br.

### RESUMO

A educação e a comunicação estão entrelaçadas através da educomunicação. O Diretório de Comunicação da Igreja Católica no Brasil é um documento que revela, em um ecossistema comunicativo, indicadores de educomunicação. Busca-se identificar a existência desses indicadores no Acervo Bibliográfico Dom José Rodrigues de Souza de Juazeiro da Bahia. A pesquisa bibliográfica e exploratória envolvendo o Diretório e o Acervo servirá para responder a questão: O que hoje é colocado como indicadores de educomunicação no Diretório de Comunicação da Igreja Católica no Brasil, já estavam presentes na igreja, evidenciados no acervo e podem ser proponentes de uma proposta de educomunicação, no sertão do São Francisco? Espera-se identificar no acervo a legitimação de práticas educacionais e a partir dele propor o desenvolvimento de uma proposta de educomunicação para os ensinamentos formais e não formais.

**Palavras-chave:** Educomunicação; Comunicação; Igreja; Acervo.

### INTRODUÇÃO

O artigo Indicadores de Educomunicação no sertão do São Francisco: O Acervo Dom José Rodrigues de Juazeiro da Bahia é fruto de um olhar sobre os indicadores de educomunicação presentes no documento 99 da CNBB, buscando a existência destes indicadores presentes no Acervo Dom José Rodrigues de Souza, criado pela Diocese de Juazeiro na Bahia, em uma região do semiárido brasileiro, que podem ser proponentes de uma proposta de educomunicação a ser desenvolvida no sertão do São Francisco. O estudo enquadra-se na linha de pesquisa: comunicação e educação por apresentar um trabalho desenvolvido no qual é evidenciado a presença das interfaces sociais da comunicação.

Trata-se de uma análise dos indicadores de educomunicação presentes no Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil e identificação desses indicadores anteriormente presentes no Acervo Bibliográfico Dom José Rodrigues de Souza, montado pela Diocese de Juazeiro na Bahia, que compreende oito municípios do norte da Bahia: Juazeiro, Curaçá, Sobradinho, Sento-Sé, Casa Nova, Remanso, Pilão Arcado e Campo Alegre de Lourdes. Totalizando, segundo IBGE (2017), uma população de aproximadamente 800.000 habitantes. Esse Acervo tinha como função

servir de fonte de estudos e busca de informações por parte das pastorais da igreja e suas comunidades, que a partir dele montava as suas formações.

A sua pertinência científica pauta-se na contribuição que o trabalho pode oferecer no avanço das discussões dos problemas de pesquisa e na abertura de novas possibilidades de estudos sobre as interfaces sociais da comunicação envolvendo as questões da comunicação e educação enfocando a educomunicação. No tocante a pertinência social, evidencia-se a contribuição de ecossistemas comunicativos, como o da Diocese de Juazeiro, com seus canais de comunicação e educação que contribuem no processo de construção e na ampliação dos processos de educomunicação no sertão do São Francisco.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Em nosso estudo faremos referência, em especial, ao Diretório de Comunicação da Igreja Católica no Brasil, documento de número 99 da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos no Brasil), publicado em 2014, pela editora Paulinas e tem como objetivo:

Motivar a atualizar e aprofundar os conhecimentos e referências, tanto de seus pastores quanto de seus fiéis, sobre a natureza e a importância da comunicação para a vida da comunidade eclesial, nos processos de evangelização e no diálogo com a sociedade, tendo presente as mudanças pelas quais o mundo vem passando, entre as quais se encontra o avanço acelerado das tecnologias (CNBB, 2014, p. 10).

A partir de um recorte no texto do Diretório buscaremos identificar os indicadores de educomunicação na interface comunicação e educação, que serve como proposta e orientação para os passos do ecossistema comunicativo composto pelos seus pastores e fiéis.

O ecossistema comunicativo constitui, na verdade, o entorno que nos envolve, caracterizado por ser “difuso” e “descentrado”. Tal ecossistema é difuso porque é formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; é descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo a educação, a saber: escola e livros (MARTIN-BARBERO. IN: SOARES, 2011).

Outro elemento de análise será o Acervo Bibliográfico Dom José Rodrigues de Souza, montado pela Diocese de Juazeiro na Bahia que é composto por aproximadamente 30000 exemplares com diversas temáticas envolvendo teologia, filosofia, sociologia, política, educação, comunicação, entre outros. O acervo tem como uma de suas funções ser uma fonte de estudo e informações, no desenvolvimento de formações pelas pastorais sociais e as comunidades eclesiais e em geral, que

podem encontrar no Acervo material bibliográfico para trabalhar temas ligados as camadas mais sofridas da sociedade: pescadores, assalariados, trabalhadores, mulheres e desempregados, formatando a partir do Acervo formações que discutam a participação desses, ativamente, nos diversos formatos de participação social, para que sejam evidenciadas as denúncias de opressão, as reivindicações, os direitos sociais e a valorização as expressões culturais e a organização popular como instrumentos de luta e despertar do senso crítico.

Ao fazer uma análise sobre as bases teórico-metodológicas e conceituais, percebe-se que os autores consultados formam um conjunto de consenso sobre área de estudo, o que coloca a Educomunicação segundo Soares (2011, p.11), como “um novo campo de intervenção social”, havendo uma coerência entre as ideias apresentadas. Evidenciam-se nos seus estudos a existência de novas possibilidades que constituem a interfaces da Comunicação e Educação em suas várias concepções.

Também é perceptível que os indicadores da Educomunicação em um período estão presentes nas análises das questões da Comunicação e Educação, mesmo que de forma despreziosa, e em outro momento são deixados um pouco de lado, devido ao fato de que as discussões estão atreladas a um momento histórico e político.

Parece-nos coerente colocar em evidencia alguns conceitos na construção de nosso trabalho, sendo que esses versam sobre “Diretório de comunicação da Igreja no Brasil” CNBB (2014); “Educomunicação” de SOARES (2011); O modelo metodológico “Dialogico-transformador” de KAPLUN (1998); “Educação-praxis” de MARTIN-BARBERO (2003); “Dialogicidade” de FREIRE (1983); a “Cidadania” de SILVERSTONE e DEMO (1992).

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil aprovou, em 2014, na 83ª Reunião Ordinária do Conselho Permanente o Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil, fonte de reflexão e estudos nesse trabalho.

O Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil, reúne e disponibiliza referenciais comunicacionais, sociológicos, éticos, políticos, teológicos e pastorais, destinados à reflexão das lideranças da comunidade eclesial e civil, na promoção de uma gestão da comunicação compatível com as necessidades das comunidades e de sua missão evangelizadora. (CNBB, 2014, p. 11).

O Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE/USP) identifica um novo campo, que é explorado em nossa pesquisa, é a educomunicação, compreendida como sendo:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação das práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2003).



Para tratar da inter-relação educação e comunicação Mário Kaplún (1998), evidencia em seus estudos a existência de um modelo metodológico dialógico e transformador, no qual se destaca a mobilização da sociedade na luta pelos direitos humanos e do multiculturalismo. Isso fica claro ao dizer que,

Quando se aspira a uma sociedade global humanizante, não avassalada pelo mercado, pela competitividade e pela homogeneização cultural, e sim edificada sobre o diálogo, a cooperação solidária e a reafirmação das identidades culturais, o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos atuantes aparece como fator altamente necessário, e em torno do qual gravitam os outros aspectos; como acontece, aliás, com a participação política e social. (KAPLÚN, 1998).

Ainda tratando da relação entre educação e comunicação, para Martín-Barbero (1998), ela deve ocorrer a partir de uma educação-práxis que rompa com a condição de uma educação retórica e longe da vida. Baseado nessa afirmação relata:

A educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia na qual as pessoas vivem desajustadora da acomodação na riqueza e da resignificação na pobreza. Ante uma sociedade que massifica estruturalmente, que tende a homogeneizar, inclusive quando cria possibilidades de diferenciação, a possibilidade de sermos cidadãos é diretamente proporcional ao desenvolvimento de sujeitos autônomos, isto é, de gente livre, tanto interiormente como em suas tomadas de decisão. (MARTÍN-BARBERO, 2000. IN: CITELLI e COSTA, 2011).

Outro conceito presente é o da dialogicidade, que aparece em nosso estudo fundamentada por Paulo Freire, quando ele nos oferece na relação educação e comunicação uma ideia filosófica na qual a comunicação enquanto diálogo apresenta-se como indicador de um processo educomunicativo.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1983, p. 66).

As discussões que envolvem o conhecimento sobre a comunicação midiática passam, também, pelas reflexões que envolvem a cidadania. A cidadania representa o exercício da crítica permanente na luta e na conquista de direitos sem perder de vista os deveres. Para Silverstone (2003, p. 58),

A cidadania do século XXI requer um grau de conhecimento que até agora poucos de nós têm. Requer do indivíduo que saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Isso envolveria capacidades que vão além do que foi considerado alfabetização em massa na época da mídia impressa.

Nesse ângulo de visão a construção da cidadania deve propiciar que a sociedade descubra a importância de cada indivíduo tornar-se sujeito da história e não objeto de manipulação. Desta forma o conceito de cidadania passa pela ideia de que ser cidadão é ter em suas mãos a possibilidade de decidir sobre muitos dos seus destinos. Para Pedro Demo (1992, p. 17),

[...] a cidadania é um processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire progressivamente condições de torna-se sujeito histórico, consciente e organizado, com capacidade de conhecer e efetivar projetos próprios.

Todas essas questões que envolvem a interface educação e comunicação podem estar presentes no Diretório de Comunicação da Igreja Católica no Brasil e poderão ser evidenciados em acervos da igreja como o Acervo Dom José Rodrigues de Souza, que se busca analisar através deste trabalho.

## **METODOLOGIA**

As ciências humanas e sociais, áreas do presente estudo, são historicamente e temporalmente cheias de valores, sentidos e significados. Ao propor a análise e a compreensão de como ocorrem às inferências dos indicadores de educomunicação presentes no Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil com os indicadores encontrados no Acervo Dom José Rodrigues e a repercussão para a educomunicação a ser desenvolvida no sertão do São Francisco, é necessário evidenciar que tipo de estudo utilizado em pesquisa melhor enquadra-se em nossa proposta. Para Cohen (1975, p.148. IN: KOICHE, 2015, p.105) “Sem alguma ideia que nos oriente, não podemos saber que fatos coletar. Sem algo que se pretenda provar, não podemos determinar o que é relevante e o que não é relevante”.

A partir da abordagem qualitativa adotou-se a pesquisa exploratória, pois seu objetivo é o estudo do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil e do Acervo Bibliográfico Dom José Rodrigues de Souza buscando compreender como ocorrem as inferências dos indicadores de educomunicação presentes e a repercussão para a educomunicação a ser desenvolvida no sertão do São Francisco.

Segundo Koiche (2015, p. 126):

Um tipo de pesquisa que tem grande utilização, principalmente nas ciências sociais, é a exploratória. Na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença de variáveis e da caracterização quantitativa e qualitativa.

Tratando-se da análise de um documento escrito, no caso, do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil e do Acervo Bibliográfico Dom José Rodrigues de Souza, utilizar-se, também, a pesquisa bibliográfica como forma de atender aos nossos objetivos de pesquisa. Para Koche (2014, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres”. Acredita-se que o objetivo da pesquisa possa começar a ser atendido adotando-se esses gêneros como orientadores do caminho a ser seguido.

Os focos que sustentam o problema de nosso trabalho são: o Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil, publicado pela CNBB em 2014, e o Acervo Bibliográfico Dom José Rodrigues de Souza, esse último localizado no norte da Bahia, sendo administrado pelo Campus III da UNEB em Juazeiro da Bahia, atendendo pelo menos oito municípios: Juazeiro, Sobradinho, Sento-Sé, Casa Nova, Remanso, Pilão Arcado, Campo Alegre de Lourdes, Curaçá, todos na Bahia e outros municípios de Pernambuco, a exemplo de Petrolina-PE. O Diretório e o Acervo servirão como fonte de material a ser analisado a luz da metodologia definida com o intuito de atender aos objetivos previamente traçados nesse projeto de pesquisa.

Para viabilizar a realização da pesquisa é definida uma “amostragem”. Para isso dividimos os sujeitos em três categorias: Autores, Títulos de obras, Área de Concentração.

Na presente pesquisa, são utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a Análise Documental e o Registro Iconográfico, que servirá de apoio a descrição do relatório final.

A análise documental é uma atividade complementar que visa obter informações relevantes à boa condução da questão de pesquisa nos documentos oficiais, instituições implicadas e responsáveis pelo Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil e pelo Acervo Bibliográfico Dom José Rodrigues de Souza.

As descrições são auxiliadas ainda pelo *registro fotográfico*, que serve de apoio a descrição e fortalece os dados apresentados na tese final.

O registro iconográfico “refere-se a documentos bidimensionais de obra de arte, fotografia, desenho técnico, diapositivos, material estereográfico, transparência, cartaz, entre outros”. (KOCHE, 2015, p. 164).

A análise dos dados é fruto das articulações que ocorrerão entre os dados coletados no Diretório e no Acervo com descrições e inferências e os referenciais teóricos da pesquisa. Ainda segundo Coutinho (2004, p.103) “as análises qualitativas, a partir da análise compreensiva das categorias, possibilitam o aprofundamento na interpretação da dinâmica do fenômeno estudado”.

Todo esse processo procura responder a questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos inicialmente.

## CONCLUSÃO

Entende-se que analisar a proposta de comunicação presente no Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil e no Acervo Dom José Rodrigues, torna-se relevante na medida em que se busca entender como essa proposta foi concretizada, qual a sua sustentação ideológica, os indicadores de educomunicação presentes e como ela se configura como uma possibilidade de proposta de educomunicação a ser desenvolvida no sertão do São Francisco.

O Diretório de comunicação da Igreja no Brasil é um documento composto de dez capítulos, propõe e motiva a igreja a ampliar suas relações com a comunidade humana, na perspectiva de uma “cultura do encontro”, proposta pelo Papa Francisco em seu discurso na Jornada Mundial da Juventude de 2013 no Brasil. Tudo isso, é de fato um desdobramento do Concílio Ecumênico Vaticano II, que publicou em 1963 o Decreto Inter mirifica, no qual fez a opção por trilhar pelos caminhos de uma comunicação aberta ao diálogo com o mundo, a sociedade e suas tecnologias.

Com uma visão ampla e sintonizada com os caminhos de abertura a novas práticas comunicativas por parte da Igreja Católica, o bispo da Diocese de Juazeiro da Bahia, Dom José Rodrigues de Souza, começou a organizar as pastorais sociais e organizou um Acervo Bibliográfico que passou a constituir a Biblioteca da Diocese de Juazeiro, sendo esse acervo batizado posteriormente de Acervo Dom José Rodrigues de Souza. Ao se fazer uma breve análise no Diretório da Igreja no Brasil, observa-se que nos seus capítulos são apresentadas diversas questões, apresentando em específico no capítulo IX o tema: Educar para a comunicação. Em todo o texto é possível encontrar questões como livre expressão, diálogo, direitos, análise crítica, recepção midiática, meios digitais, educação e comunicação, entre outras, que se enquadram nas discussões dos indicadores de educomunicação.

Da mesma forma, uma rápida consulta aos exemplares que compõem o Acervo Dom José Rodrigues de Souza nos leva a observar que questões como diálogo, direitos, democracia, educação e comunicação, gestão democrática, participação, estão presentes em seus textos. O que demonstra, assim como no caso do Diretório, fortes indícios de um material que fortalece a proposta do trabalho da educomunicação com seus indicadores na medida em que suscita às bases teóricas e conceituais que dão sustentação a proposta de um processo educacional educacional.

O Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil traz em si uma ousadia em mostrar que a educomunicação não tem barreiras culturais e que ela pode tornar-se um grande instrumento de construção do acesso à cidadania. Apesar de pertencer a Igreja Católica do Brasil, o Diretório anuncia além dos temas e assuntos teológicos, colocando-se a serviço da sociedade, principalmente dando vez e voz aqueles que são colocados as margens de seus direitos sem a possibilidade de exercer a sua plena cidadania.

Diante de tudo isso, esse trabalho pode possibilitar a construção de um olhar mais elaborado com relação a compreensão de como ocorrem as inferências dos indicadores de educomunicação presentes no Diretório



de Comunicação da Igreja no Brasil com os indicadores encontrados no Acervo Dom José Rodrigues e a repercussão para a educomunicação a ser desenvolvida no sertão do São Francisco.

## REFERÊNCIAS

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

CNBB. **Diretório de comunicação da Igreja no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2014.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004, p.103 e 107.

DEMO, Pedro. Cidadania menor. Petrópolis: Vozes, 1992. IN: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Educação e Cultura Midiática**. Salvador: Editora EDUNEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Senso 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: < [www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2010](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2010).> Acesso: 29 de julho de 2017.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes – USP, n. 14, jan./abr, 1998.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003. IN: SACRAMENTO, Igor. A biografia do ponto de vista comunicacional. **Revista Matrizes**. São Paulo: ECA-USP, v.8, - Nº 2, jul./dez. 2014.

SILVERSTONE, Roger. Porque Estudar a mídia? São Paulo: Loyola, 2002. IN: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Educação e Cultura Midiática**. Salvador: Editora EDUNEB, 2012.

SOARES. Ismar de Oliveira Soares. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. 3ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros - uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1981. IN: SACRAMENTO, Igor. A biografia do ponto de vista comunicacional. **Revista Matrizes**. São Paulo: ECA-USP, v.8, - Nº 2, jul./dez. 2014.

THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998. IN: SACRAMENTO, Igor. A biografia do ponto de vista comunicacional. **Revista Matrizes**. São Paulo: ECA-USP, v.8, - Nº 2, jul./dez. 2014.

## O DISCURSO E A PRÁTICA NO USO DAS TICs POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JUAZEIRO

Cícera Jussimara da Silva Oliveira;  
Professora da Rede Municipal de Ensino de Petrolina/PE;  
jussimara.silva.oliveira@gmail.com.

### RESUMO

Este artigo objetiva problematizar o uso das TICs numa escola de Juazeiro-BA, confrontando o discurso pedagógico sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação, as políticas de formação em prol da geração de competências para este fim e a prática efetiva deste uso em sala de aula. A base teórica incorpora parte das discussões atuais sobre o uso das TICs na educação, e o encaminhamento prático da pesquisa baseou-se numa perspectiva quanti-qualitativo, com a aplicação de questionários, entrevistas e observações como instrumentos de produção dos dados. Constatou-se que, apesar de existirem políticas de formação de professores para este fim e tecnologias educacionais disponíveis nas escolas, não se percebe uma frequência dos professores nos cursos oferecidos – e em alguns casos muitos deles não tomaram conhecimento ainda da existência desses cursos – tampouco se observa a coerência frequente entre o discurso e a prática.

**Palavras-chave:** TIC e Educação. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico em nosso país contribuiu para a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs nas escolas. Hoje, podemos dizer que já existem todas as condições para esta inclusão: temos suficiente retórica sobre a importância desta inclusão, temos conhecimentos suficientemente acumulados sobre isso e, temos, de outra parte, o interesse do governo, expresso em seus programas de inclusão digital, que busca novas alternativas para a integração das TICs à educação e ao ensino em nosso país.

O processo de globalização, os movimentos educacionais e vários outros eventos, contribuíram para se fazer uma projeção de desenvolvimento futuro para a educação no Brasil. Nesse contexto, a figura do professor aparece como o agente que promove o ensino e desenvolve nos alunos a capacidade de pensar de maneira crítica, ao invés de apenas treinar a memória. Gadotti (2000) fala que o papel futuro da escola será o de fazer com que as novas tecnologias contribuam para essa formação crítica e que a escola deve ter o domínio dessas novas ferramentas tecnológicas.

Hoje, podemos contar com várias possibilidades de inserir essas ferramentas no cotidiano escolar. O uso do computador hoje em dia é comum na maioria das escolas, mas, muitos ainda são os questionamentos em torno do que se fazer com esses recursos tecnológicos.

Os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas da Rede Pública Municipal, podem tornar o ensino mais dinâmico, como é o caso dos Objetos Educacionais Digitais (OED), que proporcionam a interação do aluno com o livro impresso, por meio de aplicativos de realidade aumentada,

instalados em *smartphones*, tablets e similares de variadas marcas e padrões, os quais seria difícil listar, tamanha é a velocidade da produção diária. A geolocalização, os games educativos, são hoje ferramentas que ampliam este panorama e que já demonstram ser de grande utilidade para o ambiente escolar. As aulas exibidas por meio de recursos da internet e da transmissão digital promovem a interação do aluno com o professor por meio de videoconferência, o que diminui os custos dos cursos presenciais dando vez ao ensino por meio da Educação a Distância (EaD), com aulas que são transmitidas de instituições públicas e privadas para todo o país. Esses recursos tecnológicos, proporcionaram o acesso aos cursos de nível superior, contribuindo para o processo de desenvolvimento educacional.

Inserir esses recursos tecnológicos no cotidiano escolar é uma forma de didatizar a tecnologia e colocá-la a serviço da pedagogia e, também, uma forma de produzir e ampliar as competências para criar, compartilhar conteúdos, produzir conhecimentos e compreender o que se compartilha. Deve-se levar em conta que os alunos já estão incluídos nesse mundo digital, fora dos muros da escola e que, assim como nos outros processos de aprendizagem, a escola é o lugar que deverá trazer significado para o uso desses tipos de recursos na vida dos sujeitos. Dentro desse contexto tecnológico, vale lembrar que a escola é quem vai se servir desses recursos e deve mostrar que assim como as outras ferramentas de ensino, esses recursos devem promover a autonomia dos sujeitos e sua importância, nesse aspecto, deve ser enfatizada, para que os alunos conheçam as finalidades e as potencialidades desses recursos que fazem parte de um processo do desenvolvimento humano mais amplo.

Os alunos devem estar cientes de que a chegada dos aparelhos nas escolas, como *smart phones*, celulares, *tablets*, computadores, mídia interativa, *datashow*, *notebooks* e vários outros equipamentos adquiridos por meio de recursos dos Programas do Ministério da Educação, não são apenas as novidades que o mercado tecnológico tem para oferecer, mas, um mundo de novas possibilidades de aprendizagem. Não apenas os alunos devem compreender isso, mas, principalmente, os próprios professores. Frente a essa realidade que se apresenta e a esse discurso da necessidade de incorporação das TICs nas práticas de ensino-aprendizagem, buscamos verificar, neste estudo, como isso vem se dando na rede pública municipal de Juazeiro-BA, a partir da realidade de uma escola, na perspectiva do estudo de caso, que visa, segundo LÜDKE; ANDRÉ (1986, p. 18), enfatizar a "interpretação em contexto".

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os jogos pedagógicos digitais, a Educação a Distância, as redes sociais, os recursos variados de animação, imagem, Objetos Educacionais Digitais (OED), áudio e vídeo etc., tudo isso está integrado num mesmo meio sócio técnico que hoje é nomeado de “cibercultura” (LEMOS, 2003), caracterizado não mais apenas pela lógica da comunicação de massa – cujo centro de distribuição e de emissão era centralizado e os objetos comunicacionais, artísticos e culturais eram dirigidos a uma grande massa de receptores e consumidores – mas, agora, caracterizado por um dos principais elementos da constituição da cibercultura, que é, segundo Lemos (idem), a *liberação do “polo de emissão”*, onde todos podem emitir, gerar conteúdo e compartilhar.

Segundo Lemos (2003, p. 17), o mundo de hoje, a partir a constituição da cibercultura, “não se trata, mais uma vez, de substituição de formas estabelecidas de relação social (face a face, telefone, correio, espaço público físico), mas do surgimento de novas relações mediadas”. Há, sobretudo, uma teatralização do cotidiano, em que desempenhamos diferentes papéis em diferentes situações sociais cujas relações com o outro são sempre complexas e até problemáticas, seja na rede ou fora dela (idem, p.18). De algum modo, já estamos todos inseridos nos meandros da cibercultura, independentemente da escola atentar-se para isso ou não; dela utilizar-se dessas novas condições ou não. Aquilo que antes era descrito pelo professor e rabiscado por meio de um pincel em um quadro branco ou em um quadro de giz, ou ainda das ilustrações dos livros impressos, que pouco se aproximavam da realidade, pode dar lugar a uma imagem em movimento, que considera os relevos, a vegetação, a rotação do planeta, uma localização precisa, um passeio em lugares desconhecidos.

O aluno, que antes teria que imaginar o centro da terra, hoje pode ir do espaço ao núcleo terrestre, passando pelas camadas do solo. Pode entrar nos oceanos e mergulhar nos rios através da realidade aumentada, utilizando um aplicativo disponível para *tablets*, *smartphones*, que dinamiza as ilustrações, por meio de um código impresso na página, ativando o aplicativo quando apontado para o desenho do livro. Algumas das principais editoras que fazem parte do Programa Nacional de Livro Didáticos (PNLD) oferecem essas e outras soluções em livros que são vendidos para o MEC, para serem distribuídos na Rede Pública de Ensino. Por do aplicativo de realidade aumentada, o aluno pode saber de maneira dinâmica como funcionam os órgãos do corpo humano, bem como acompanhar depoimentos de nativos das histórias que são contadas nos livros didáticos (e-books) em forma de vídeos ou de áudios enquanto consultam os textos. Possibilitam também que os alunos aprendam matemática brincando/jogando, que conheçam novas formas de calcular



e de resolver questões de lógica, que criem suas próprias revistas de história em quadrinhos ou outras tantas coisas em imagem, áudio e vídeo.

Em *Perspectivas Tecnológicas* (NMC, 2017) os autores dizem que é necessário que haja a incorporação das características do jogo no aprendizado para que se melhore a lógica, o raciocínio e outras habilidades importantes, por meio da integração com as experiências educacionais.

Este assunto ganhou um peso considerável durante a última década à medida que os jogos têm provado sua eficiência como ferramentas de aprendizado e seu benefício no desenvolvimento cognitivo e no favorecimento de habilidades entre os estudantes, tais como a colaboração, comunicação, solução de problemas e pensamento crítico. (NMC, 2017, p. 8).

Os aplicativos de geolocalização também oferecem uma grande variedade de possibilidades para trabalhar com conteúdos das disciplinas de Geografia, História, Ciências e Matemática. Aplicativos como esse, dispensam o uso do velho globo terrestre escolar feito de isopor, dos mapas de papel que facilmente se estragam, onde mal se vê os nomes das cidades, rios e oceanos, que aparecem com representação pouco significativa em materiais impressos, e quase não se sabe sobre extensão territorial e/ou localização.

O aplicativo de geolocalização, é uma opção existente e de fácil acesso, entre outras possibilidades tecnológicas que são produzidas atualmente. Sobre isso os autores dizem que:

Tudo que está sobre a superfície da terra possui uma localização que pode ser expressa com apenas duas coordenadas. Utilizando novas classes de ferramentas de geolocalização, é muito simples determinar e capturar a localização exata de objetos físicos – e até mesmo capturar a localização exata de onde fotos são tiradas e vídeos são gravados. Também está se tornando mais fácil trabalhar com os dados de geolocalização: eles podem ser plotados em mapas; combinados com dados sobre outros eventos, objetos ou pessoas, impressos ou manipulados de várias formas (NMC, 2017, p. 12).

Essas ferramentas tecnológicas estão sendo disponibilizadas nas escolas da rede pública de ensino e o trabalho docente deve estar direcionado para perspectiva de inclusão digital dos alunos – considerando que eles já estão imersos nesse ambiente. Neste caso, o que seria “incluir”? Seria apenas dar acesso? Seria oferecer novas possibilidades de pesquisa, de sistematização e compartilhamento de conhecimentos? São muitas as opções e formas de uso desses recursos, e a escola deve ser um lugar capaz de dar esse direcionamento, considerando o conhecimento prévio dos alunos. Para Moacir Gadotti, os ciberespaços são constituídos por espaços que não são próprios. Não há um lugar específico e nem tempo exato, e diz:

O ciberespaço não está em lugar nenhum, pois está em todo o lugar o tempo todo. Estar num lugar significaria estar determinado pelo tempo (hoje, ontem, amanhã). No ciberespaço, a informação está sempre e permanentemente presente e em renovação

constante. O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. (GADOTTI, 2012, p. 7).

O que devemos entender é que o grande capital da humanidade é o conhecimento e que toda ferramenta tecnológica educacional digital deve ser disponibilizada para o enriquecimento desse capital. Esta é a retórica predominante no meio educacional e pedagógico. O discurso corrente diz que, para fazer um trabalho minimamente qualificado nesse campo, as instituições educacionais devem se dispor à utilização direcionada dos recursos tecnológicos e, dessa forma, promover um ensino democrático e menos excludente – ou que pelo menos isso seja uma meta a ser alcançada pelos sistemas de ensino.

## **ELEMENTOS METODOLÓGICOS**

A realização da pesquisa para a elaboração do presente artigo teve como abordagem metodológica o modelo quanti-qualitativo, cujo fator principal não foi somente a representatividade numérica, mas, também, a análise dos dados coletados durante toda a pesquisa, entre 2015 e 2016, através de instrumentos como a observação, a consulta a registros de atividades realizadas na sala de recursos e a aplicação de questionários. Os dados mais numéricos advêm dos resultados da aplicação de questionários, onde os participantes puderam apontar seus registros de acesso ao laboratório de informática ou sala de recursos e responder a questões de múltipla escolha, enquanto que a interpretação mais qualitativa leva em conta dados de observação, vivência e entrevistas.

Buscou-se perceber, em todo momento, a relação entre o discurso vigente em torno da incorporação desses recursos tecnológicos na educação, e a prática concreta de professores da rede pública municipal de Juazeiro da Bahia, no que diz respeito ao uso prático dos recursos tecnológicos disponibilizados na escola.

Para isso, foi tomada como amostragem uma escola da Rede Pública Municipal de Juazeiro da Bahia, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, onde foram considerados os dados coletados por meio de visitaçã, observação e aplicação de questionários, nos meses de março e abril de 2016, quando se deu a parte mais “de campo” da pesquisa, e foi possível identificar quais eram os recursos tecnológicos mais utilizados pelos participantes e tomar conhecimento dos cursos oferecidos e do que é disponibilizado na escola. Assim, foram incluídos os dados de cursos e capacitações oferecidos pela Secretaria de Educação do município, por meio do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM).

Para garantir o sigilo e a preservação da escola e seus membros e de mais outros três setores da Secretaria de Educação, cujos sujeitos participaram da pesquisa, daremos o nome à escola de

*Escola da Alegria*, e não faremos nenhuma referência a nomes de pessoas que responderam aos questionários aplicados, tampouco nos referiremos às pessoas da escola ou de outro setor vinculado à Secretaria de Educação.

Ao todo foram distribuídos cerca de vinte questionários a professores da escola e de cargos de outros três setores da Secretaria de Educação. Nesses questionários, foi solicitado que respondessem marcando um “X” nos jogos, recursos audiovisuais e programas mais utilizados que estavam disponíveis nos computadores da escola. Os participantes informaram qual era a frequência no uso de equipamentos e recursos tecnológicos e também como era feita a capacitação de professores para o uso desses recursos, destacando também os cursos oferecidos, a frequência nas aulas, além da tipologia e de como se organizava a logística desses cursos.

## **Os dados de campo**

### **Uma imagem da *Escola da Alegria***

*Escola da Alegria*, como já foi informado, é um nome fictício para uma escola real, fundada em 1999, integrante da rede municipal de ensino de Juazeiro, Bahia. A escolha por esta escola, como caso de estudo, deu-se basicamente por ela apresentar uma organização adequada e ótimas condições estruturais. Nela encontram-se matriculados mais de 400 alunos, distribuídos em dois turnos, manhã e tarde, está organizada a partir do princípio de seriação, atendendo a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, em cuja distribuição de horários os alunos participam de cinco horários de aula.

As salas de aula dispõem de cadeira para os alunos de acordo com a idade e série, estante, armário, mesa e cadeira para professor, quadro branco, lixeira, piso e parede revestida de cerâmica branca. A Sala de Recursos Tecnológicos dispõe de vinte e quatro computadores, distribuídos em torno da extensão da sala, vinte e quatro cadeiras de espuma na cor preta, mídia interativa (um aparelho de datashow integrado com dispositivos de áudio, acesso a internet, roteador, teclado, mouse, entradas para USB, CD, e uma tela interativa, sensível ao toque de pincéis especiais), além de um aparelho de datashow convencional, telão e caixa de som. Há também uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) que possui todo material necessário para o atendimento de alunos com algum tipo de deficiência. A sala dos professores está equipada com armário, com portas individuais, mesa e cadeiras, ventilador, filtro de água gelada, banheiro com chuveiro e estantes. Na sala da diretoria a mobília é composta por três mesas e três cadeiras – para a direção, coordenação, outra para a vice direção – um pequeno depósito de material, um computador, uma

TV – que serve para monitorar as câmeras de segurança – além de uma impressora grande. Na secretaria, são duas mesas e duas cadeiras, dois armários para arquivo morto e um computador com impressora.

Há um pátio localizado na entrada da escola, que é pequeno e serve como área de circulação e para algumas reuniões, quando feitas para um público pequeno. Na parte de trás da escola há outro pátio que é usado como refeitório, mas que não tem mobília, pois, segundo a direção, assim que foi adquirida a mobília apropriada para o refeitório, a escola foi assaltada e toda essa mobília foi levada e terá que ser comprada novamente. Esse espaço da escola possui dois bebedouros grandes com água gelada para os alunos. A cantina da escola possui uma dispensa, freezer, geladeira, armário de aço, fogões, pia para lavar louças com duas torneiras, e pia para lavar as mãos ao lado da porta de entrada.

Existe também um pequeno depósito bem ao fundo da escola para guardar produtos de limpeza. O banheiro dos alunos, tanto o feminino quanto o masculino, dispõem de quatro aparelhos sanitários e estão situados em pavilhões diferentes. Além desses dois, existe um banheiro unissex para deficientes físicos, localizado no corredor central. A escola possui ainda uma horta escolar, que é utilizada para as atividades do Programa Mais Educação.

A escola não possui quadra própria, porém, tem acesso, por um portão que fica ao fundo, à quadra poliesportiva comunitária, local onde são realizadas as aulas de Educação Física e eventos para um grande público.

As salas de aula, de recursos, salas da direção e coordenação são todas climatizadas. Além desses, os outros espaços fechados, com exceção dos banheiros, são todos forrados com placas de gesso e possuem janelas de vidro com grades de ferro embutidas. A escola possui câmeras de monitoramento em todas as áreas de circulação interna, proposta do Programa Escola Segura.

Os equipamentos para o uso dos professores e da equipe gestora são três computadores, duas impressoras, uma copiadora para grandes volumes de impressão, TV, caixa de som e microfones, que ficam na secretaria, sala de recursos tecnológicos e sala da direção, ambientes mais seguros com portas, grades, monitorados por câmera – e dispositivo de alarme, no caso da sala de recursos tecnológicos. Essa descrição aqui estabelecida visa tão somente apontar que a escola encontra-se equipada com recursos de boa qualidade e possui estrutura que garante seu bom funcionamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Para dar o suporte necessário aos professores e alunos, um articulador tecnológico com formação na área de análises de sistemas, selecionado em concurso público, trabalha oito horas por dia na escola. Em entrevista, ele disse que sua atribuição principal é de “orientar e auxiliar a equipe de professores na utilização dos recursos tecnológicos, além de elaborar, desenvolver e acompanhar



a execução de projetos ligados às Novas Tecnologias, bem como, cuidar da conservação dos equipamentos e manter o bom funcionamento daquele espaço, organizando horários de utilização do mesmo”.

### A formação e a prática no uso das TIC/TD

O primeiro aspecto que procuramos mapear foi a respeito dos processos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Juazeiro e de como o processo de capacitação dos professores ocorreu dentro da perspectiva das TICs, destacando como foi a procura por esses cursos durante o ano de 2015. Lembrando que as referências a seguir tratam da procura pelos cursos oferecidos por parte dos professores da Rede Municipal de Ensino – o que nos faz perceber que, de fato, a procura ainda é muito pequena.

As informações prestadas encontram-se na tabela abaixo.

**Tabela 1: Procura pelos cursos no NTM em Juazeiro**

NOME DO CURSO:	QUAL FOI O NÚMERO DE INSCRITOS?	QUANTOS CONCLUÍRAM COM ÊXITO?
Noções básicas para o uso do Linux educacional	3 Professores e 5 articuladores.	8
Introdução à educação digital	0 Professores e 40 articuladores	40
Oficina de História em quadrinhos utilizando software Hagáquê	0 Professores e 20 articuladores	20
Criação de atividades utilizando o software Jclíc	10 Professores, 8 Formadores, 5 Coordenadores, 30 articuladores	53
Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs	2 Professores e 40 articuladores	42
Inclusão digital para a melhor idade (atividades não especificadas)	8 idosos	8

Durante a execução dos cursos não houve evasão, e a frequência foi de 100%. Todos os matriculados concluíram com êxito e o curso mais procurado durante no ano de 2015 foi o de *criação de atividades utilizando o software Jclíc*<sup>42</sup>.

Esta atividade foi realizada no turno da noite, e não houve procura pelo curso durante o dia. Levando em consideração que o turno da noite seria o melhor horário para que os professores pudessem participar da capacitação, podemos notar que, conforme dados da *Tabela 1*, para cada turma formada, foram disponibilizadas 40 vagas, porém, os participantes dos cursos, em sua

<sup>42</sup> O software Jclíc é um ambiente para a criação, realização e avaliação de atividades educativas multimídia, desenvolvido em linguagem de programação Java. É uma aplicação de software livre baseada nos padrões abertos que funciona em diversos sistemas operacionais.

maioria, foram os articuladores tecnológicos, os formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já os professores tiveram participação mínima nesses cursos.

Temos que acrescentar, em relação à *Tabela 1*, que: a) existe uma Escola de Formação de Educadores de Juazeiro Professor Parlim (EFEJ), onde fica localizado o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), responsável pela organização e sistematização dos cursos e sistematizados pelo NTM, bem como pela manutenção dos equipamentos etc.; b) a EFEJ Parlim organiza capacitações ao longo do ano para os professores da rede municipal de ensino; e c) a equipe de formadores do PNAIC, que têm participação notória nos cursos, possui uma sala instalada também na EFEJ Parlim. Esses dados nos levam a observar que, mesmo com essas coincidências, os indicadores de capacitação para professores na área tecnológica ainda são muito limitados, tanto em termos de quantidade de professores que acessam os cursos, quanto em termos de quantidade e variedade dos cursos, lembrando que em 2015 apenas 5 cursos foram oferecidos, já que o 6º curso foi para idosos, e apenas 15 professores participantes desses cursos.

A Tabela a seguir refere-se aos conteúdos dos cursos oferecidos no ano de 2015.

**Tabela 2: Ementa dos cursos oferecidos em 2015**

<b>Cursos:</b>	<b>Conteúdos que Contemplam:</b>
1. Noções básicas para o uso do Linux educacional	Exploração da área de trabalho Criação de pastas Formas de armazenamento de arquivos Uso de dispositivos Exploração do editor de texto libreoffice writer Noções iniciais de uso da internet
2. Introdução à educação Digital	Tecnologias no cotidiano: desafios à inclusão digital Navegação, pesquisa na internet e segurança de rede Blog: o quê? Por quê? Como? Elaboração e edição de textos Cooperação (ou interação?) Na rede Cooperação pressupõe diálogo Projeção na sala de aula Resolução de problemas com planilhas eletrônicas
3. Oficina de História em quadrinhos utilizando software Hagáquê	Elementos da história em quadrinho; Criação de roteiros; Orientações para o uso do editor de histórias em quadrinhos hagáquê; Execução do roteiro no editor hagáquê. Socialização e análise das produções
4. Criação de atividades utilizando o software Jelic	Noções básicas sobre o software Exploração de atividades criadas com o jelic Planejamento de atividade – desenho didático e banco de imagens Criação de atividades de memória, associação simples e complexa.
5. Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs	Tecnologias de informação e comunicação na educação Internet, hipertexto, hiperídia Currículo, projetos e tecnologias. Prática pedagógica e mídias digitais
6. Inclusão digital para a melhor idade (atividades não especificadas)	Não havia uma ementa definida

Pelo que pudemos perceber durante a pesquisa, alguns professores ainda não tomaram conhecimento a respeito da existência dos cursos de capacitação ofertados na área das TICs, e segundo eles, por conta disso, o conhecimento na área ainda está limitado.

Os cursos disponibilizados pelo NTM, mencionados nas tabelas 1 e 2, além de proporcionarem ao docente um conhecimento básico do funcionamento dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, contemplam ainda uma grande variedade de jogos, aplicativos, e recursos audiovisuais etc., que podem possibilitar uma nova dinâmica para as aulas e uma ampliação do conhecimento, o que tende a dar um novo significado para a aprendizagem dos alunos, como é o caso da Oficina de História em Quadrinhos, por meio do software Hagáquê, que permite ao aluno uma experiência com o gênero textual *História em Quadrinhos* (HQ), onde ele cria o seu próprio texto, ilustra paisagens e personagens de sua escolha, podendo criar um produto final, produzindo sua própria revista de história em quadrinhos. É por meio desse gênero textual que diversas habilidades de aprendizagem são trabalhadas e devem ser garantidas para os alunos, principalmente para os alunos do Ensino Fundamental I, pois é um gênero que tem obrigatoriedade<sup>43</sup> de ser estudado, e inclusive está expresso na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.

A oficina de Hagáquê possibilita a criação de um roteiro, onde o aluno percebe que toda história tem um princípio, meio e fim. Aprende sobre o uso dos balões na História em Quadrinhos (HQ), que são características básicas desse gênero textual, pois cada formato de balão expressa um tipo de fala. As figuras que ilustram a história são escolhidas por meio de um banco de imagens que o software oferece. O software Hagáquê foi citado aqui apenas como exemplo (já que foi o curso onde houve o maior número de professores), pois, existem várias outras possibilidades de se utilizar os recursos tecnológicos e os programas disponíveis, para facilitar e dinamizar as aulas – e geralmente os professores desconhecem essas possibilidades.

Durante as entrevistas, 50% dos professores entrevistados apontaram que existe uma incompatibilidade de horário no que diz respeito à oferta dos cursos pelo NTM, o que limita a procura pelos mesmos, ainda que considerem que os cursos de capacitação contribuiriam com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Entre os docentes, 40% possuem um conhecimento básico na área de informática, adquiridos em cursos feitos por conta própria, Outros 40% dizem ter participado de algum tipo de capacitação oferecida pela da Secretaria de Educação. Alguns professores apontaram uma necessidade de terem noções básicas de informática e que sua frequência no uso tem muita relação com essa necessidade. Alguns deles, principalmente os que já conhecem os dispositivos instalados nos computadores, apresentaram maior frequência de uso.

---

<sup>43</sup> A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino baseia o trabalho com Língua Portuguesa nos diversos gêneros textuais (HQ, carta, panfleto, convites, bilhete, cardápio, instrução de montagem, receita...). A cada semana um desses gêneros deve ser trabalhado, obrigatoriamente.

Por meio dos questionários, os professores apontaram quais foram os jogos educativos mais utilizados e aqueles que nunca foram utilizados:

#### Os jogos mais utilizados pelos professores

Quantidade de professores que utilizam os jogos	Nome dos jogos mais utilizados	Quantidade dos jogos utilizados
0 (zero professores)	Áreas; Associação; Capacidade; Casa; Complete a palavra; Conjuntos; Contagem; Equivalência; Coordenadas; Enigma; Esqueleto; Planilha eletrônica; Chave; Água; Frações; Gráficos; Hagáquê; Ilusões de ótica; Jogo das cores; Jogo dos animais; Sombra; Alimentos; Américas; Concte; Volume; Liga dos Objetos; O espaço; Números Romanos; Trevo da sorte; Regularidades; Unidades de Tempo; Material dourado; Palitos; Cidadania; Campo minado; Quebra-cabeça.	37
1	Abecedário; Unidades de Tempo; Alfabeto de sabão; Aprendendo a ler 2; Caçando letras; Cantigas e parlendas; Capacidade; Complete a palavra; Figuras e nomes; Valor posicional; Fórmula ditado; Divisão; Estações do ano; Jogo das cantigas; Palavra e significado 1; Palavra e significado 2; Reforma ortográfica; Sequência; Tabuada; Jogo da força 1; Jogo da força 2; Jogo das rimas; Quebra-cabeça; Estados e capitais; Regras de Tabela; Palavras e significados 2; Palavras significados 1; Multiplicação; Meios de transporte; Mapas; Lixo.	32
2	Aprendendo a ler 1; Labirinto das letras; Aprendendo as sílabas; Aprendendo o alfabeto; Figuras e letras; Figuras geométricas; Corpo humano; Números; Soletrando; Subtração; Quebra-cabeça; Gêneros textuais audiovisual; Jogo da memória; Jogo dos 7 erros; Jogo de adivinhar; Números;	16
3	Adição;	1
4	Acerte as palavras;	1

A tabela acima mostra que: a) a maioria dos jogos (37) não foi utilizado por nenhum (0) professor; b) o segundo maior número de jogos (32) foi utilizado por apenas 1 professor; c) apenas 2 professores utilizaram a terceira maior quantidade de jogos (16); d) o maior número de professores (7) utilizou apenas 1 dos jogos.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa, sendo um estudo de caso exploratório, evidencia que o discurso sobre a importância de uso e a integração das TICs na educação – apesar de já haver a incorporação dos recursos tecnológicos à estrutura dos sistemas de ensino – ainda anda distante da prática de sala de aula. O processo de capacitação de professores para o uso das TICs ainda é insuficiente, pois a maioria dos relatos mostra que a pouca frequência no uso dos equipamentos e recursos deve-se também às políticas de capacitação do professor, o que muitas vezes inviabiliza o trabalho dos mesmos na utilização desses recursos. Um dos aspectos observados é que os cursos oferecidos possuem uma variedade ainda muito pequena, por serem apenas cinco opções. Outro aspecto que pode estar provocando essa baixa frequência dos professores nas formações para o uso das TICs, é a forma como isso pode estar sendo informado, pois muitos professores relataram, nas questões abertas,



que deixaram de participar de alguns desses cursos, por não terem conhecimento da existência dos mesmos.

Em contraponto a essa realidade, Barreto (2004), traz uma reflexão a respeito da centralidade nos discursos sobre as TICs e problematiza o modo de inserção e materialização dessas tecnologias nas chamadas sociedade da informação, que tende a reduzir a discussão e restringir as competências ao aspecto instrucional de uso das próprias TICs. Para ela, o que se vê na educação são “novos” formatos para velhas concepções de ensino e aprendizagem, que ela nomeia de *modernização conservadora*, muitas vezes presos à crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais. Nesse caso, o que sabemos é que, mesmo com toda a expectativa gerada em torno do uso das TICs, não se tem, até o momento, comprovações de que este uso tenha se tornado efetivo. E ainda que este uso, por si só – desvinculado de uma metodologia adequada – seja suficientemente capaz de garantir a aprendizagem dos alunos e a qualificação de sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. - Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>>. Acesso em 20/05/2016.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- LEMOS, André e CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares Sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – São Paulo: EPU, 1986.
- NMC, Horizon Project. **Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional por NMC Horizon Project**. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14441735.pdf>>. Acesso em 14/08/2017.

## FORMAÇÃO E PRÁXIS EDUCOMUNICATIVA NAS GRADUAÇÕES DE PEDAGOGIA E COMUNICAÇÃO SOCIAL

Edilane Carvalho Teles;  
UNEB;  
edilaneteles@hotmail.com.

Edva Ruth de Souza Silva;  
UNEB;  
edvaruth19@gmail.com.

Esther Santana dos Santos;  
UNEB;  
esthersantana95@hotmail.com .

Ramilla Lorrane do Nascimento Silva;  
UNEB;  
ramilalorrane@gmail.com.

### RESUMO

O presente estudo tem como escopo refletir uma proposição formativa envolvendo os campos de conhecimentos Educação e Comunicação, em projetos interdisciplinares com a participação dos cursos de Pedagogia e Comunicação Social, na efetivação da práxis e paradigma educocomunicativo. Parte da perspectiva inicial do imbricamento dos campos como gênese da proposta e das ações realizadas, que se projetam como possibilidade formativa nas práticas da graduação e atuação profissional futura na convergência de um novo campo. Para tanto, parte das observações e construções no/do campo, o qual tem como referência a abordagem metodológica qualitativa, propondo ainda um percurso interpretativo do processo desenvolvido na experiência.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Práxis. Pedagogia. Comunicação Social.

### INTRODUÇÃO

Este estudo se constitui em uma experiência de diálogo na realização de projetos em educomunicação envolvendo componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e Comunicação Social em um mesmo espaço-tempo de formação. Em registro e na história do Departamento<sup>44</sup>, as formações e proposições extensionistas aconteciam em paralelo, com poucas ou inexistentes possibilidades de diálogo entre os cursos, pois aconteciam na efetivação da práxis dos currículos separadamente, ou seja, a pesquisa e realização dos projetos na interface comunicação e educação aconteciam sem a presença do outro, os campos estavam presentes apenas conceitualmente.

Assim, em 2015 inicia com uma proposta aos colegiados de ambos os cursos, sugerindo a oferta do componente curricular Comunicação e Educação (Comunicação Social) e outra relacionada ao

<sup>44</sup> Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

núcleo de EDUCOM (Educação e Comunicação) de pedagogia, para que fossem realizadas em parceria e em compartilhamento pelo mesmo docente e discentes matriculados. Desta forma, é decorrente desta experiência, a vivência em dois semestres letivos, de questionamentos e observações sobre a possibilidade em aberto de ampliação do diálogo entre os campos, com as vozes e proposições de ambos.

As experiências foram realizadas com discentes dos 3º semestre de Comunicação, onde a disciplina é ofertada na matriz e, com discentes concluintes (8º semestre) do núcleo do EDUCOM da Pedagogia. O grupo foi composto por graduandos em momentos formativos distintos, o que entretanto, ainda precisa ser discutido sobre o lugar e tempo que tal experiência pode acontecer, aspecto a ser investigado posteriormente.

Durante as experiências, os momentos mais ricos aconteciam quando os campos dialogavam sobre os conceitos e projetos realizados<sup>45</sup> em EDUCOM, nestes, ficou evidente que muitas das proposições do campo pedagógico, nem sempre contemplavam o imbricamento. Em muitos momentos, eram evidenciadas nas perspectivas das “tecnologias e/ou mídias” como centros do processo, o que nos levou a concluir, que tais equívocos conceituais sobre o campo em emergência ainda acontecem com frequência e, de acordo com as observações no campo empírico, o motivo mais explícito é a fragilidade na formação e apropriação de conhecimentos sobre estas no campo educacional.

A primeira experiência aconteceu com os dois cursos realizando projetos em paralelo e com poucas oportunidades para o encontro. A conclusão desta etapa promoveu uma sistematização pontual e de avaliação que destacou/constatou a limitação da proposta, uma vez que, os “ganhos” alcançados estavam nos “momentos” de diálogos entre os grupos (docente e discentes). Assim, após esta experiência, foi sugerido pelos graduandos, que os projetos acontecessem com a presença de pesquisadores de ambos os cursos, não apenas nas discussões, mas especialmente na sua realização, pois, no imbricamento dos processos nos campos, os conhecimentos específicos das áreas são necessários e, nas graduações pensadas como campos científicos que buscam legitimação, uma apropriação da possibilidade educacional é ainda um processo em construção, portanto, de escuta, colaboração mútua e construção contínua.

Assim, nasce a atual proposta<sup>46</sup> e segunda etapa, na qual, os grupos de estudos, pesquisas e realização dos projetos, tiveram a participação dos campos e cursos, ambos construíram na divergência/convergência e evidências das fronteiras, projetos *extencionistas e formativos* em EDUCOM. Desafio posto, foram evidenciados, os limites das fronteiras, pois, na práxis e *fazer*

---

<sup>45</sup> Realizada no semestre letivo de 2016.1.

<sup>46</sup> Realizada no semestre letivo de 2017.2.

dos projetos são destacados aspectos que as formações possibilitam tocar, bem como, as lacunas que emergem por desconhecimento, pois são especificidades dos campos separadamente. Vale ressaltar, que não estávamos realizando um projeto em processo contínuo, mas pontualmente, pois, tratava-se da formação de graduandos. Assim, muitos aspectos foram evidenciados, com acréscimos e ampliações para a formação à práxis educacional para as formações e, a construção e apropriação dos conhecimentos necessários aos projetos.

Este estudo é escrito na perspectiva de compreensão do encontro, assim, somos quatro pesquisadoras que sistematizam de forma breve uma riquíssima experiência, sendo duas da Pedagogia e duas de Comunicação Social. Nesta, temos o desafio e “cuidado” de não “pesar” para um dos campos, pois, o escopo é elaborar outros percursos e possibilidades para (re)pensar os projetos de educação na formação dos graduandos e nos projetos que realizamos. Portanto, acreditamos colaborar como as formações e a emergência do campo educacional, construído *a partir, com e no* encontro, a realização dos projetos, os quais, quando realizados sem a parceria, os cursos tencionam na direção do próprio campo científico e de formação, mesmo se tratando de projetos em EDUCOM, exigindo, portanto, a ampliação do diálogo e imbricamento entre as formações para a garantia e emergência de outros percursos de experiências.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

De forma breve, podemos afirmar que ao longo do tempo, as formas de expressões foram desenvolvidas para que desde os primeiros modelos de sociedade, as linguagens e expressões de muitos grupos e espaços fossem consideradas mais “primitivas” e /ou em atrasos de acordo com os modelos hegemônicos de socialização de informações e comunicação na sociedade e educação. Assim, na contínua evolução dos processos comunicacionais, as contribuições criadas pelas civilizações nos percursos históricos, muitos sujeitos foram limitados e excluídos do acesso às informações e produção de conhecimentos legitimados para adentrar em muitas instâncias da sociedade. Esta ação do humano que cria e deveria promover o desenvolvimento não apenas para si mesmo como para os demais, faz parte de um sistema que podemos definir como dominante, o qual limita o espaço para os questionamentos diversos dos promovidos pelos meios de comunicação. Essa ideia corrobora com o conceito de discurso persuasivo. De acordo com Citelli (2002, p. 32),

[...] ele se dota de signos marcados pela superposição. São signos que, colocados como expressões de “uma verdade”, querem fazer-se passar por sinônimos de “toda a verdade”.



Nessa medida, não é difícil depreender que o discurso persuasivo se dota de recursos retóricos objetivando o fim último de convencer ou alterar atitudes e comportamentos já estabelecidos. Isso nos leva a deduzir que o discurso persuasivo é sempre expressão de um discurso institucional. As instituições falam através dos signos fechados, monossêmicos, dos discursos de convencimento. Tanto as instituições maiores — o judiciário, a igreja, a escola, as forças militares, o executivo etc. — quanto as microinstituições — a unidade familiar, a sala de aula, a sociedade amigos de bairro etc.

Nesse sentido, o sistema de comunicação e acessos, diferem do potencial que os processos comunicacionais promovem nas relações entre os sujeitos e o mundo, pois, muitos dos direcionamentos que desconsideram os sujeitos em função da mensagem de grupos, mercados com ênfase no econômico e na apropriação veloz dos meios digitais, deixam de lado a relevância e influência que têm na vida, fora e dentro da escola. O comportamento do sujeito diante dos meios é de imbricamento, quase como extensão de si mesmo, mas qual relação? Os estudos em EDUCOM promovem maiores reflexões sobre a atuação no mundo imerso no contexto midiático e tecnológico, colocando em cheque, portanto, os limites das fronteiras dos campos, convidando para uma perspectiva transdisciplinar, sendo que, a práxis ainda caminha para o fazer interdisciplinar e/ou ainda separação dos campos. Neste contexto, se faz necessário, compreender a comunicação como possibilidade de ampliação das relações e da educação como campo que necessita dialogar com os demais para compreender a si mesma numa sociedade em profunda transformação. Assim, ao promover os estudos interdisciplinares do campos, outras hipóteses emergem e se consolidam, pois, nas observações e pesquisa, constatou-se que as variações, como, por exemplo, a subjetividade do sujeito, influencia a percepção das pessoas e esta reflexão vale para ambos. Em uma análise mais coerente com o contexto hodierno, o receptor também é emissor, é um *Producer* (produz e consome).

A perspectiva metodológica, que considera o contexto, nesta pesquisa, destaca sua relevância para a práxis e princípios educacionais, sendo estes, baseados pelo saber democrático. Aqui não se propõe relacioná-la com outras proposições metodológicas que têm a contextualização com referência, mas destacar como também se faz presente na inter-relação dos campos e processos construídos, tanto para a Educação como a Comunicação. O que seria isso? Nesta proposta, se configura como um ecossistema impulsionado por um conhecimento coletivo e simultaneamente prezando pelo respeito à individualidade; uma educação inerente a realidade dos sujeitos, relacionando-se com especificidade local, cultura, e espaço geográfico do território; uma comunicação dialógica, que estimule o debate, promova conhecimento, e principalmente possibilite a emancipação dos sujeitos a partir dos usos das tecnologias de comunicação, assim como a reafirmação do seu lugar de pertencimento. A associação, interação e/ou imbricamento entre os campos, direciona a um novo cenário, onde as probabilidades de autonomia são mais

significativas. Pois, tanto a educação quanto a comunicação, tem a função de estimular espaços autônomos, críticos e criativos.

De acordo com Freire (1967, p. 94):

[...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição.

Pensar e gerir o processo de formação *com e para* um uso mais crítico e efetivo das TCI's e mídias no contexto da educação é colocar em discussão as fronteiras que os conhecimentos que envolvem as áreas, definem e provocam. Pois, quando discutimos e promovemos formações de professores e educadores, seja no âmbito da formação inicial ou continuada, e, incluímos os aparatos tecnológicos e midiáticos, são evidenciadas no contexto, experiências e práticas que expressam um grande distanciamento dos processos comunicacionais, tecnológicos e midiáticos do pedagógico no campo da formação e ensino.

Para compreender e superar tal perspectiva toma-se como referência as formações dos dois cursos. O primeiro, Pedagogia<sup>47</sup> por ter em sua matriz formativa um currículo organizado por nucleação e, nesta, a delimitação da EDUCOM como um dos percursos necessários para a formação do pedagogo. O segundo, o curso de Comunicação Social: Jornalismo em multimeios que tem em sua matriz, a inclusão do componente curricular Comunicação e Educação, como proposição que dialoga com a educação, também tendo como escopo a EDUCOM.

Diante da complexidade das formações e do encontro no campo educacional<sup>48</sup>, os desafios que se impõem às graduações expõem as fragilidades das proposições teórico-metodológicas próprias do campo científico, formativo e educacional, que exigem a compreensão do discurso como práxis baseado em um paradigma emergente, discursivo, comunicativo e transversal que é constituído por conceitos interdisciplinares e transdisciplinares (SOARES, 2011), com vistas às ações dos sujeitos que atuam na fronteira e convergência dos campos.

Propomos, portanto, um desenho didático para a realização dos estudos do(s) campo(s) envolvendo os dois cursos e, ao fazê-lo, promover uma organização sistemática da inter-relação na emergência e possibilidade de outro campo específico, construído *com e a partir* dos processos de

---

<sup>47</sup> No formato de nucleação, o currículo do curso de Pedagogia está organizado em Núcleos de Formações Específicas e diversificadas (Núcleos de Aprofundamentos de Estudos), são três propostas: 1o) Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental; 2o) Educação e Comunicação; e 3o) Educação de Jovens e Adultos. Estas três abordagens se dividem na matriz a partir do 5o semestre e no final do curso, exigindo do graduando a escolha por um deles.

<sup>48</sup> Aqui definido como campo, apesar deste ainda estar em processo de compreensão da consolidação como campo científico (CIELLI, 2011), como nos referimos a um “lugar comum” de encontro, será aqui definido como possibilidade em aberto de campo emergente. (SOARES, 2011).

imbricamento na práxis, o qual, visa potencializar as mediações dos sujeitos no diálogo com o mundo, na perspectiva crítico-reflexiva com as mídias e TIC's, centralizando-as com as formações dos sujeitos e os aparatos culturais e tecnológicos.

### **a) O Olhar Pedagógico**

Diante das mudanças promovidas pelas TIC's e mídias no mundo, a formação do pedagogo vê a necessidade de estudos preliminares sobre os impactos dos meios de comunicação na educação. Assim, muitos incluem um componente curricular envolvendo a relação da comunicação e educação mais na perspectiva das mídias e tecnologias e, como é exclusivo de nossa experiência, a criação de um núcleo de formação e aprofundamento da inter-relação como possibilidade formativa.

Este século traduz a velocidade das mudanças e os impactos causados pela invenção humana e, ao mesmo tempo, as mídias sociais aproximam as relações virtualmente, ajudam nas negociações, viabilizam possibilidades, trazem consigo um novo “comportamento pessoal e social”, que, embora inquieto, para alguns, torna-se o contexto de escolhas mais “fechadas” no diálogo com ao mundo, pois “mergulham” no contexto virtual quase exclusivamente.

Essa mudança de comportamento gera ansiedade e aflição, principalmente nos jovens, visto que, nascidos em meio ao desenvolvimento acelerado, pouco refletem sobre o potencial criativo fora das telas de LED, assim, limitados, incluem e descartam no universo dos discursos, outros modos de ver o mundo, passando a constituir/ instituir tais processos e percursos como “verdadeiros” para todos.

Em contraponto a esta perspectiva, segundo Morin (2017, p. 20-21):

O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formatação e abstração, mas pela capacidade de situar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas.

O núcleo de EDUCOM propõe uma reflexão sobre as mudanças do mundo atual, em especial a relação com as TIC's e mídias, como os docentes podem atuar de forma que estas sejam aliadas ao ensino e aprendizagem e não uma barreira. Acreditamos que no caminhar desta jornada, foi dada uma oportunidade formativa, crítica e reflexiva com a construção de um projeto em parceria com uma turma do curso de Comunicação Social. Nas experiências, o objetivo foi a construção “mais concreta e acentuada” de vivência com a práxis extensionista da EDUCOM, compreendendo os processos, assim como, os produtos midiáticos e tecnológicos resultados destes.

Para os discentes de pedagogia ficou a proposta de auxílio na base e estruturação da pedagogia de projetos e na contextualização dos conteúdos nas propostas sugeridas pelos sujeitos protagonista nos projetos, para tanto, focou-se na metodologia e ações construídas para a formação. Aos discentes de Comunicação Social, a ênfase ficou na parte “mais prática”, ou no uso dos meios e TIC’s escolhidos pelos jovens, como, por exemplo, câmeras fotográficas, edição, filmagem, roteiros, a relação com os discursos midiáticos, vistos desta forma, por conta do ofício da profissão futura, pois, percebemos que sua matriz formativa promove mais facilidades no acesso e compreensão aos meios, do que a formação de pedagogia, mesmo escolhendo como campo formativo a EDUCOM.

A relação construída promoveu uma maior reflexão sobre o necessário diálogo, pois existem aspectos dos projetos que “tocam” as duas formações, promovendo um convite à colaboração mútua. Neste momento, o campo educacional percebe os desafios e existência da comunicação em todos os processos da vida, de como a pedagogia precisa ouvir e promover mais entrelaçamentos neste contexto. Temos promovido a formação e práxis do pedagogo entre “muros” conceituais e epistemológicos, sendo que sua natureza é interdisciplinar e de abrangência dialógica com todas as instâncias formativas dos sujeitos, e compreender tais possibilidades nos insere com mais propriedade na complexidade do mundo de hoje.

### **b) O olhar da Comunicação Social**

Com a “infiltração” dos meios de comunicação no espaço escolar passou a existir automaticamente uma quebra de normas e das estruturas arraigadas, uma revolução no cenário educativo, o que já vem ocorrendo nos últimos tempos.

Com as TIC’s geradas da origem e evolução de novas formas de compartilhamentos de informação nos meios de comunicação de forma digitalizada, foram gerando transformações na sociedade e principalmente nas práticas de leituras no âmbito escolar, sabe-se que estas são elementos-chave da educação e os meios de comunicação são um *médium* para promovê-las, evidenciando e fortalecendo o desenvolvimento educacional. Muitas escolas espalhadas no Brasil já passaram a usufruir do aparelho *Tablet* como “ferramenta de ensino”, por exemplo. Será esta a saída? Acreditamos que não.

Os projetos educacionais na escola podem ser uma ponte para a existência de um olhar diferenciado dos educadores e educandos sobre os meios de comunicação. Segundo Freire (1996), a educação é evidenciada através de um diálogo, onde acontece a ação comunicativa nas conversas ou em troca de argumentos pelos envolvidos. Destaca que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996. p.12), por isso, a construção do conhecimento

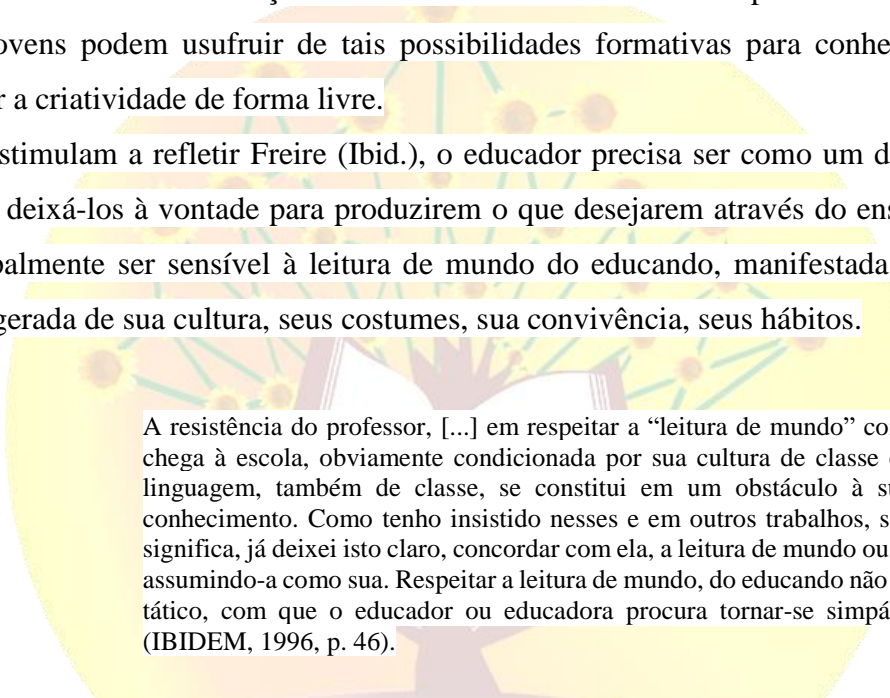


é uma via de mão dupla e não uma “transferência” onde na maioria das vezes parte do educador para o educando.

Na proposta e realização dos projetos em EDUCOM com uma equipe “mista”, pudemos compreender a força da comunicação através dos meios tecnológicos e, de alguma forma promover com os alunos e estimulá-los a conhecer mais nos percursos compartilhados, o que foi gratificante também como conhecimento para os educadores/graduandos.

Assim, o olhar através da comunicação social sobre a EDUCOM nos provoca a pensar o quanto os campos são indissociáveis (aspecto já definindo pelo olhar pedagógico!), e ambos servem de “alicerce” para o encontro que promove a emergência de outro: o comunicativo. O qual, ao desfrutar dos meios de comunicação dinamiza as formas de educar. É pensar de forma radical, o quanto os jovens podem usufruir de tais possibilidades formativas para conhecer, produzir e potencializar a criatividade de forma livre.

Como nos estimulam a refletir Freire (Ibid.), o educador precisa ser como um despertador para seus alunos, deixá-los à vontade para produzirem o que desejarem através do ensino em sala de aula, principalmente ser sensível à leitura de mundo do educando, manifestada através da sua linguagem, gerada de sua cultura, seus costumes, sua convivência, seus hábitos.



A resistência do professor, [...] em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido nesses e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura de mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático, com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. (IBIDEM, 1996, p. 46).

Através da experiência do projeto, compreendemos uma visão mais “delicada e singular” como discentes, em formação e no potencial de um projeto de EDUCOM com a parceria também do contexto da pedagogia. Neste, com crianças, adolescentes e jovens em meio a um turbilhão de informações e possibilidades, existe ainda o “lado negativo” das TIC’s e mídias, o qual necessita de maiores esclarecimentos para promover intelectualmente dentro do âmbito educacional, através de espaços como esses, a troca, o encontro e a (des)construção com os meios, onde o centro do processo não estão com estes, mas com os sujeitos.

### **C) Construtos da pesquisa**

Propusemos duas análises: a primeira do campo pedagógico e a segunda comunicacional. Nos semestres e diálogos com os dois grupos em formação, as discussões rompem com algumas amarras no fazer/idealizar propostas com os processos comunicativos. Abaixo, algumas

reflexões publicadas anteriormente sobre a experiência, revisados para a atual exposição (TELES, SANTOS e SILVA, 2016):

1. O encontro da comunicação e da educação desafia pensar em novas práticas de formação através do diálogo e construção de projetos em espaços formais, não formais e informais, na busca de uma coerência reflexiva, de uso e construção dos sujeitos com os meios e não para os meios;
2. Os sujeitos da educação aprendem mais sobre os processos e possibilidades comunicativas com os meios nos contextos de formações, pois as experimentações acontecem constantemente, no fazer, dizer e escrever da comunicação, na denúncia e anúncio de outros construtos, ou seja, a comunicação tem promovido mais ações que discursos, aspecto relevante na compreensão e busca do fazer nestes projetos;
3. As colaborações mais efetivas da pedagogia estão nos processos de formação, âmbito que mais se especializou no decorrer de sua história. O campo educacional traz ainda colaborações sobre os entendimentos das etapas de desenvolvimento e formação nos projetos, entre outras possibilidades de realização que vêm do campo didático, cognitivo e de aprendizagens.
4. O diálogo com os meios e a apropriação de materiais como o jornal, o cinema, a fotografia, a TV, ou ainda processos que envolvem outros meios comunicativos, desde a roda de conversa até a elaboração com os sujeitos, promovem maiores reflexões sobre a relação Comunicação e Educação;
5. A compreensão é de que o diálogo e imbricamento entre Comunicação e Educação e vice-versa, necessitam de maiores esclarecimentos e experiências, pois seus princípios dialogam com a formação docente no campo específico da pedagogia e núcleo de aprofundamento em educomunicação, ainda na perspectiva inicial de formulação e práxis.

## CONCLUSÃO

O diálogo entre a comunicação e a educação foi o primeiro objetivo do presente estudo, o qual propôs compreender na inter-relação dos campos, as referências dos aspectos filosóficos, epistemológicas e operacionais (como pedagógico e comunicacional) na efetivação dos projetos realizados durante as formações dos graduandos de Comunicação Social e Pedagogia na perspectiva da educomunicação (EDUCOM).

No processo de imbricamento dos campos reconhece a existência do diálogo contínuo, mesmo que não seja evidenciado no contexto onde são mais presentes, como o pedagógico. A proposta é ainda um desafio para que os cursos de graduação ao incluam tal proposição na formação dos dois

campos, juntos ou separados, percebam que se faz necessário ouvir as vozes e proposições de ambos, o que, entretanto, amplia a complexidade.

Assim, se configura no encontro durante a formação em EDUCOM e nos projetos extensionistas em parceria, potencializando a criação e reflexão teórico-crítica da gênese epistemológica do campo em emergência. Tal perspectiva emerge através do diálogo da educação e a comunicação e vice-versa. Pois, como este estudo suscita, dependendo da perspectiva do currículo e da proposta de formação, a qual envolve o docente e perspectiva de formação, o percurso tem direcionamentos distintos, do pedagógico para o comunicacional ou do comunicacional para o educacional. Esta proposição buscou ir além destas, pois ousa discutir o imbricamento epistemológico e da práxis dos campos.

Por fim, fica a proposta dos grupos: que os projetos podem ter outra dimensão quando elaborados juntos, com o olhar do comunicador, sua denúncia, crítica e construção dos meios comunicativos e da educação como especialista em processos de formação, cuidado e atenção a processos de aprendizagens significativos e de respeito aos contextos e etapas de desenvolvimento dos sujeitos e, juntos, do educador.

## REFERÊNCIAS

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 15.a ed., 2002.

CITELLI, Adilson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. \_\_\_\_\_.  
**Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. 1921 - **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios** / Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (org) - 4 ed.- São Paulo : Cortez: 2007.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. IN: CITELLI, Adilson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

TELES, Edilane. Carvalho; SANTOS, Ceres e ALVES, Francisco C. . Educomunicação: a experiência do DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). In: **Intercom**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo - SP, 05 a 09/09/2016, 2016. São Paulo: USP, 2016. p. 1-15.

# EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO NO SEMIÁRIDO: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

Paulo César Pedroza Marques;  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB);  
paulocpedroza@gmail.com.

## RESUMO

Este trabalho procura evidenciar o diálogo entre as propostas de duas áreas do conhecimento relativamente recentes, denominadas Educação Contextualizada e Educomunicação, tendo como objeto de análise o projeto de pesquisa intitulado “Educação, Comunicação e Práxis: desafios e possibilidades de uma formação educacional”. O projeto, de minha autoria, vem sendo desenvolvido através do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Aqui, busco explicitar a relação entre a perspectiva educacional e a Educação Contextualizada, evidenciando o diálogo entre elas e a referida proposta de pesquisa. Para isso, faço uma análise do projeto a partir das noções de contextualização do saber e Educomunicação.

**Palavras-chave:** Educação Contextualizada. Educomunicação. Semiárido.

## INTRODUÇÃO

As discussões em torno da Educação Contextualizada e da Educomunicação versam sobre um modelo diferenciado de educação, com significativa influência da perspectiva dialógica de Paulo Freire (2013), objetivando, sobretudo, uma formação crítica dos sujeitos envolvidos na ação educativa e comunicativa, sempre levando em consideração o contexto vivenciado por eles.

Ambas as áreas podem ser consideradas jovens, pois nascem entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000, ganhando, aos poucos, cada vez mais espaço nos debates acadêmicos sobre uma educação plural, questionadora, que respeita e atende às especificidades dos educandos.

Ao longo deste trabalho abordo, de forma sucinta, o que cada uma dessas áreas propõe e, em seguida, evidencio o diálogo entre elas, relacionando-as com o projeto de pesquisa intitulado “Educação, Comunicação e Práxis: desafios e possibilidades de uma formação educacional”. Quais pressupostos da Educação Contextualizada dialogam com a Educomunicação? De que forma o projeto de pesquisa, aqui citado, permite a interface com a Educação Contextualizada? Essas são algumas perguntas que nortearão o desenvolvimento deste trabalho.

Inicialmente, realizo uma breve exposição sobre a Educomunicação, seus principais fundamentos e “áreas de intervenção<sup>49</sup>”. Posteriormente, evidencio os argumentos basilares da Educação

---

<sup>49</sup> Termo utilizado por Ismar de Oliveira Soares, principal nome da Educomunicação no Brasil, para definir as linhas norteadoras de investigação/ação do campo educacional. Pois, segundo o autor, a “Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade” (SOARES, 2011a, p.13).



Contextualizada e o “movimento” que lhe deu origem. E, por fim, analiso a relação entre esses campos na fundamentação do meu projeto de pesquisa.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

### **Educomunicação: uma área de interface**

A Educomunicação é uma área de interface entre os campos da educação e da comunicação, que objetiva ampliar as condições de expressão dos sujeitos envolvidos no processo educativo/comunicativo. De acordo com o professor Ismar de Oliveira Soares (2011a), principal referência em Educomunicação no Brasil, “a educação só é possível enquanto ‘ação comunicativa’, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano” (SOARES, 2011a, p.17).

No Brasil, os pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo (USP), foram os responsáveis pela sistematização das experiências que tinham como base a interface Comunicação/Educação, conceituando-as como Educomunicação. Entre os anos de 1997 e 1999, o NCE realizou uma pesquisa junto a 176 especialistas, de 12 países da América Latina, revelando um significativo número de ações educativas, as quais tinham a comunicação como eixo transversal de suas atividades. Essas ações se davam, sobretudo, nos movimentos de educação popular e comunicação alternativa, com forte influência da pedagogia freiriana.

A nomenclatura “Educomunicação”, notadamente, ganha força no final dos anos 1990, após o processo de sistematização da área pelo NCE. Porém, esse termo já era utilizado na década de 1980 pelo educador Mario Kaplún. De acordo com esse autor, a Educomunicação tem como um dos seus princípios norteadores a perspectiva participativa, bem como a construção coletiva do conhecimento, engajando os sujeitos em seu próprio processo educativo (KAPLÚN, 1999).

Conforme Soares (2011a, p.11), o termo *Educommunication* também já tinha sido utilizado, nos anos 1980, pela UNESCO, sendo apresentado como sinônimo de *Media Education*, “para designar o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens”. Essa definição da UNESCO, além de outras conceituações sobre o campo educacional, contribuiu para a difusão da ideia de que a Educomunicação se resume a uma educação para os meios de comunicação ou educação para uma leitura crítica da mídia. Embora o campo admita tais definições, seria reducionismo resumi-lo a elas.

Segundo Kaplún (1999, p.68), ao pensarmos a Educomunicação, faz-se necessário superar essa abordagem redutora, pois ainda que comporte as problematizações em torno do universo midiático, “abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo o processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego dos meios”. O autor é enfático ao ressaltar que a proposta educacional não é definida pela “tecnologia” ou “mídia” utilizada, mas sim pela abordagem dialógica, participativa e pela formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo/comunicativo.

Soares (s.d), em seu artigo “Afim, o que é Educomunicação?”, busca esclarecer a complexidade que envolve essa área de interface, definindo-a como:

...todo o conjunto de ações e reflexões inerentes ao desenvolvimento de ‘ecossistemas comunicativos’, abertos e colaborativos, possíveis graças à gestão democrática dos recursos da informação, e que tenha como meta a prática da cidadania, presente no exercício da expressão comunicativa por parte de todos os agentes sociais envolvidos. Em decorrência, a educomunicação se materializa em ‘áreas de intervenção’, podendo o profissional ser um perito em uma ou mais destas áreas. (SOARES, s.d., p.2).

Ainda de acordo com Soares (2011a), essas “áreas de intervenção” podem ser divididas em seis, sendo elas: educação para comunicação, a mais antiga das áreas, voltada para a formação crítica dos sujeitos frente ao universo midiático, refletindo sobre a “relação entre os produtores (da informação), o processo produtivo e a recepção das mensagens” (SOARES, 2011b, p.27); expressão comunicativa através das artes, área “atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meios de comunicação acessível a todos” (SOARES, 2011a, p.47); mediação tecnológica nos espaços educativos, que visa problematizar o processo de inserção das TICs no ambiente escolar, garantindo o acesso e propondo uma gestão democrática desses meios; pedagogia da comunicação, voltada, principalmente, para implementação de projetos na escola, mantendo-se “atenta ao cotidiano da didática e prevendo a multiplicação dos agentes educativos” (p.48); gestão da comunicação nos espaços educativos, área que permeia todas as outras já citadas, voltando-se para “o planejamento e a execução de planos, programas e projetos”; e, por fim, a reflexão epistemológica, que é responsável por dar continuidade ao processo de pesquisa, ação e teorização do campo educacional, já iniciado pelo NCE da USP.

### **Educação Contextualizada e Convivência com o Semiárido: breves considerações**

A Educação Contextualizada propõe o rompimento com as narrativas hegemônicas, eurocêntricas e racionalistas presentes nas tradicionais formas de ensino, as quais contribuem para a fixação de um currículo disciplinar e que desconsidera as especificidades dos educandos. De acordo com

Josemar Martins (2011), essas narrativas podem ser consideradas “coloniais”, devido o significativo poder de influência sobre os indivíduos, impregnando-os de valores, ideologias e visões de mundo exteriores ou “exógenas” às formas de vida particulares.

Nesse sentido, a perspectiva da contextualização do saber, base da Educação Contextualizada, sugere uma formação crítica, que potencialize “o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades” (CARVALHO e REIS, 2013, p.31). Porém, essa formação não é viável dentro da atual estrutura curricular brasileira, onde impera a ausência de diálogo entre as disciplinas e os saberes locais, fazendo-se urgente a formulação de um currículo contextualizado.

Quando se pensa em Educação Contextualizada é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula deve ser conhecer os (as) estudantes, as suas experiências, entendimentos sobre o mundo e as coisas no mundo. Seja qual for a classe a qual pertençam ou o ambiente em que vivem todos (as), eles (as) vêm à escola trazendo um mundo de informações e de conhecimentos que não podem ser desconsiderados na construção do processo de ensino/aprendizagem (...). Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. (SILVA, 2011, p.24).

Dessa forma, percebe-se uma estreita relação entre a proposta da Educação Contextualizada e a perspectiva freiriana, de diálogo entre os saberes locais e globais, bem como da necessidade de partir da realidade dos sujeitos para problematizações mais amplas. Paulo Freire suscitou esse debate através, por exemplo, do trabalho com os “temas geradores”, bastante citados na Educação Contextualizada, como sugerem Silva (2011) e Martins (2011) ao exemplificarem a contextualização do ensino no Semiárido brasileiro a partir das palavras-chave ou núcleos temáticos, como “água” e “mandacaru”. Os autores partem da problematização desses vocábulos, que fazem parte da realidade local dos educandos, relacionando-os a discussões mais amplas, as quais permeiam as diversas disciplinas escolares e envolvem outras redes de saberes.

Entre essas discussões, a proposta de Convivência com Semiárido faz parte desse universo. Segundo Carvalho (2006, p.22) “(...) a lógica da convivência com o Semiárido visa focar a vida nas condições socioambientais desta região, em seus limites e potencialidades, pressupondo novas formas de aprender a lidar com esse ambiente”. Assim, conviver com o Semiárido implica uma relação de pertencimento a este lugar, espaço de limitações e possibilidades, despertando o sentimento de “comunhão” e possibilitando novas alternativas de produção.

Para Carvalho (2006), trata-se da emergência de “uma nova racionalidade”, a qual supera a lógica de combate à seca, a imposição do ritmo capitalista de produção e a economia agroexportadora. A Convivência com o Semiárido propõe novas formas de produzir, respeitando as especificidades do território, partindo de uma perspectiva “sustentável”, que abarca a preservação dos recursos

naturais (fauna e flora) e a mobilização dos atores sociais, promovendo uma mudança de paradigma de desenvolvimento, que envolve “um movimento de criação ou de valorização de relações sociais baseadas na cooperação, solidariedade e gestão participativa” (CARVALHO, 2006, p.25).

Desse modo, nesse movimento, nasce ainda a proposta de uma “Educação Contextualizada para a Convivência com Semiárido Brasileiro” (ECSAB), a qual leva em consideração não apenas a perspectiva da contextualização, como também, e especialmente, o paradigma da Convivência com o Semiárido. A ECSAB surge através das experiências e proposições da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), constituída por instituições governamentais (universidades públicas e secretarias de educação), não governamentais (ONGs) e movimentos sociais.

A RESAB foi criada no ano 2000, sendo resultado de uma série de “movimentos” anteriores, que ganharam força nos anos 1990, trazendo consigo a concepção dos pressupostos educativos da Convivência, que a partir da perspectiva da contextualização possibilita “articular os diversos saberes/conhecimentos produzidos pela humanidade, objetivando a melhoria das condições de vida no Semiárido Brasileiro” (RESAB, 2004 apud CARVALHO e REIS, 2013, p.27).

## **CAMINHOS PARA ANÁLISE**

### **A contextualização do saber: diálogos possíveis entre Educação Contextualizada e Educomunicação**

A partir da abordagem realizada até o momento foi possível perceber algumas semelhanças entre os campos da Educação Contextualizada e da Educomunicação, sobretudo no que diz respeito às experiências e correntes teóricas que os fundamentam. Contudo, neste tópico, será possível conhecer, de forma mais direta, como esses campos dialogam e de que forma se relacionam no projeto de pesquisa analisado, o qual tem a Educomunicação como “fio condutor” das problematizações.

#### **Contextualizando o saber**

O projeto de pesquisa intitulado “Educação, Comunicação e Práxis: desafios e possibilidades de uma formação educacional” surge a partir da minha experiência com práticas educacionais realizadas em escolas públicas de Juazeiro-BA, durante a graduação em Comunicação Social – Jornalismo em Múltiplos Meios, na UNEB. Estimulado pelo resultado dessas



experiências, optei por construir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tendo como base a Educomunicação, pesquisa que resultou em um mapeamento de todas as ações educacionais efetuadas, no ano de 2014, em escolas públicas da zona urbana de Juazeiro-BA.

Por meio desse mapeamento, bem como através de estudo de caso realizado em uma das escolas mapeadas, foi possível perceber um grande distanciamento entre a proposta educacional e as ações praticadas nas escolas. Nesse sentido, acreditando que a continuidade dessa pesquisa contribuirá para enriquecer o debate sobre a Educomunicação, decidi prosseguir com essa temática no projeto de pesquisa do mestrado, entretanto, não mais mapeando e acompanhando experiências, mas sim implementando ações educacionais no Centro Estadual de Educação Profissional do Norte Baiano (CEEP Norte Baiano), localizado no bairro Cajueiro, em Juazeiro.

Objetivando compreender a complexidade das práticas de Educomunicação e seus efeitos sobre a formação dos educandos, procuro, no projeto, guiar-me pela seguinte questão de pesquisa: “No CEEP Norte Baiano, a implementação de ações educacionais em sala de aula possibilitaria uma maior participação e criticidade dos estudantes nas atividades escolares?”.

Por meio da questão levantada, é possível perceber a significativa semelhança entre as linhas de investigação da Educomunicação e da Educação Contextualizada, pois critérios como formação participativa e crítica são fundantes em ambas as propostas. De acordo com Edmerson Reis (2009), a contextualização do saber, que perpassa pela comunicação dos conhecimentos locais e globais, não deve perder de vista a perspectiva do “enraizamento”, na qual a participação se faz fundamental: “Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade...” (WEIL, 2001, p.43 apud REIS, 2009, P.120). Semelhantemente, Ismar Soares (2011a, p.45) destaca que “um ambiente escolar educacional caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação”.

Do mesmo modo, ambas as propostas perpassam por um processo de reorientação curricular, do qual a participação dos atores e a construção coletiva do saber fazem parte, pois a “Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade” (SOARES, 2011a, p.13). Tal abordagem se deve à considerável influência de movimentos sociais, ONG’s e outras organizações do terceiro setor que, através de experiências práticas em Educação e Comunicação Popular, contribuíram para a fundamentação dos campos educacional e da Educação Contextualizada.

Como vimos, a Educação Contextualizada para a Convivência com Semiárido Brasileiro (ECSAB) é uma proposta que nasce estreitamente ligada ao trabalho da RESAB, rede formada por universidades públicas, secretarias de educação, ONGs, agências de cooperação técnica e etc. As atividades articuladas pela RESAB dialogam com experiências de Educação Popular já abordadas

por Paulo Freire nos 1970 e 1980. Do mesmo modo, segundo Soares (2011a), essas experiências foram fundamentais para pensar a Educomunicação, campo que se consolida, especialmente, através da práxis.

Em seu artigo “Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania” (2002), Cicilia Peruzzo evidencia como o trabalho de comunicação popular e alternativa, desenvolvido nos movimentos sociais e em outros grupos organizados, configura-se em experiências de Educomunicação. Segundo a autora, trata-se de uma “edu-comunicação” construída por meio da educação informal realizada através das organizações e movimentos populares.

Conclui-se que, na prática, com características próprias, entre elas a da participação ativa e dos conteúdos condizentes com as realidades locais, a comunicação produzida por setores subalternos organizados vem contribuindo para ampliar o espectro em torno do exercício da cidadania. (PERUZZO, 2002, p. 01).

Vale destacar, com base na argumentação da autora, que a “participação ativa” dos sujeitos e os “conteúdos condizentes com as realidades locais” são características próprias do processo de educação informal realizado nos movimentos populares organizados. Características essas que fundamentam os campos da Educomunicação (como provoca Peruzzo) e da Educação Contextualizada, que também apresenta inúmeras experiências extraescolares em espaços informais de educação, como associações e organizações do terceiro setor.

Dialogando com essa perspectiva, o projeto de pesquisa que venho desenvolvendo propõe a realização de ações educacionais no CEEP Norte Baiano contando com participação ativa da comunidade escolar, principalmente estudantes e professores, durante todo o processo prático. O objetivo é fazer com que os sujeitos não apenas participem das ações, mas também se apropriem e apreendam o fazer educacional, possibilitando, após a minha saída da escola, a continuidade de ações semelhantes.

Porém, antes de dar início à implementação das ações, proponho um período de observação em sala de aula, objetivando averiguar de que forma os professores estimulam a participação dos estudantes e se fazem uso das mídias nesse processo. A observação possibilitará conhecer um pouco mais da realidade desses estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-me na elaboração do plano de ações, o qual será proposto e construído em conjunto com os sujeitos da pesquisa. Assim, cada ação educacional pensada, levará em consideração as realidades locais e o contexto escolar desses sujeitos.

Na pesquisa-ação, essa fase de observação é denominada por Michel Thiollent (2011) de “fase exploratória” ou, como denomina David Tripp (2005), “análise situacional”. É a primeira fase da pesquisa, a qual busca aproximar o pesquisador do contexto vivenciado pelos sujeitos, pois se faz

necessário conhecer as realidades para nelas intervir. Somente após a análise situacional, deve-se dar prosseguimento às etapas subsequentes, como a elaboração do plano de ações.

É interessante observar, com base nos procedimentos técnicos a serem utilizados, que a proposta da pesquisa-ação, a qual fundamenta parte da metodologia do meu projeto, também dialoga com os pressupostos da Educação Contextualizada, propondo a realização de ações coletivas permeadas por processos participativos e que levam em consideração a realidade dos educandos. Afinal, como destaca Silva (2011, p.24), na Educação Contextualizada "uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula deve ser conhecer os (as) estudantes, as suas experiências". Preocupações essas, levadas em consideração tanto pela abordagem educ comunicativa, como pelo percurso metodológico do meu projeto.

A pesquisa-ação me dará suporte para alcançar o objetivo geral da minha pesquisa, que é: "Compreender como a inserção da Educomunicação em sala de aula pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos". Ou seja, além de buscar compreender como as práticas educ comunicativas podem contribuir para proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem mais participativo, proponho também investigar a contribuição do campo para o processo de leitura crítica da mídia, proposta presente na "área de intervenção" denominada "educação para a comunicação".

A proposta de leitura crítica da mídia fará parte do planejamento das ações, as quais serão pensadas de acordo com as especificidades dos sujeitos e do espaço escolar. Nesse sentido, as contribuições do letramento midiático serão fundamentais. Semelhantemente à Educomunicação, o letramento midiático propõe que as mudanças sociais pelas quais a sociedade vem passando, incluindo o processo de convergência midiática, sejam levadas em consideração na educação formal, por isso sugere a inserção da mídia na escola, adequando esse espaço de aprendizado à realidade dos estudantes.

Segundo Luke (1997), o processo de "alfabetização" midiática precede a formação escolar, pois antes mesmo de entrar na escola a criança já tem contato com o universo midiático que a circunda. Para a autora: "Quando (as crianças) têm acesso ao letramento escolar, já aprenderam muitas lições na interação com os textos da TV", e, ao chegar na escola "se deparam com um modelo de letramento diverso daquele que lhe era familiar e começa a aprender novas lições sobre como proceder para ser letrado naquele contexto" (LUKE, 1997, p.29 apud BOAVENTURA, 2007, p.1). Isto posto, torna-se perceptível que a abordagem da contextualização permeia os referenciais teórico e metodológico do meu projeto de pesquisa, propondo uma formação que respeita as particularidades dos sujeitos e do lugar onde vivem, sem esquecer o universo globalizado do qual

essa realidade faz parte. Desse modo, dialogo com Josemar Martins (2006, p.35) ao reiterar que “o contexto não diz respeito apenas ao local, à dimensão territorial (...); contexto encera, além disso, o próprio dilema das identidades e os materiais semióticos que as compõem”.

## **RESULTADOS**

### **Outros diálogos**

Para além do exposto até aqui, podemos destacar ainda que a Educomunicação e a Educação Contextualizada dialogam em vários outros pontos. Ambos os campos apresentam uma proposta “trans e interdisciplinar”, que busca interligar as diversas áreas de conhecimento, as problemáticas locais e globais, com o objetivo de construir um modelo de educação que possibilite compreender melhor a complexidade e dinamicidade da vida moderna.

No artigo “Educação para a Convivência com o Semiárido: a proposta de elaboração de um livro didático” (2006), as autoras sugerem a criação de um livro que possibilite ao educando perceber a interdependência entre os diversos saberes. Dessa forma, elaboram um modelo que tem como eixo central a “convivência com o Semiárido” e relacionando-se a esse centro, de forma interdependente, as seguintes temáticas: meio ambiente; sociedade e poder; arte, cultura e lazer; trabalho e criação; História e identidade; entre outras.

Do mesmo modo, a Educomunicação configura-se como “um campo inter e transdisciplinar, cujos lineamentos deixam de ser dados, apenas, pelos apelos, certamente necessários, de se introduzirem os meios e as novas tecnologias na escola” (CITELLI e COSTA, 2011, p.8). Os autores que fundamentam a proposta educacional, a definem como uma teia de relações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas, as quais visam romper com a “perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor” (SOARES, 2011a, p.37). Ou seja, assim como na Educação Contextualizada, o campo educacional também sugere uma lógica de convivência, de relações colaborativas entre os sujeitos, visando superar o que Josemar Martins (2006, p.30) chama de “educação colonizadora” e “hegemonicamente determinada”.

Tal proposta é evidenciada ao longo do meu projeto de pesquisa, pois escolhi trabalhar com a Educomunicação por acreditar que um modelo democrático de educação possibilita ao educando ampliar suas possibilidades de aprendizado, bem como aprimorar suas relações com o outro, com a sociedade. Motivo pelo qual também optei por uma abordagem metodológica qualitativa, do tipo



pesquisa-ação, julgando-a mais adequada para colocar em prática os fundamentos educacionais.

Por fim, a Educomunicação também possibilita, através da área de intervenção “educação para a comunicação”, traçar estratégias de leitura crítica da mídia objetivando despertar nos educandos uma postura questionadora e ativa frente ao universo midiático. Por isso, partindo do diagnóstico prévio adquirido através da análise situacional, irei planejar ações de letramento midiático que dialoguem com a realidade vivenciada pelos sujeitos, tanto no âmbito “disciplinar” (dialogando com assuntos trabalhados nas disciplinas tradicionais) como em outras esferas do cotidiano. Por exemplo, se no período de observação e também nas entrevistas, for identificado que a mídia mais atrativa para os estudantes do CEEP Norte Baiano é o audiovisual, procurarei trabalhar o letramento midiático através desse recurso, caso seja rádio ou blog, a estratégia perpassará por esses meios, adequando-se, assim, ao contexto vivenciado.

## CONCLUSÃO

Os argumentos expostos, ao longo deste ensaio, nos permite perceber que a Educomunicação, base do meu projeto de mestrado, e a Educação Contextualizada apresentam propostas bastante semelhantes, as quais dialogam com as teses de Paulo Freire e as experiências de comunicação e educação popular. As duas áreas de conhecimento propõem uma educação diferenciada, que se dá, sobretudo, a partir de uma práxis pedagógica participativa e trans/interdisciplinar.

Como vimos, o referencial teórico-metodológico do projeto em análise procura seguir essa perspectiva, propondo compreender, por meio da pesquisa-ação, como a inserção da Educomunicação em sala de aula pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos educandos e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos. É nesse sentido que a elaboração do plano de ações, a ser implementado no CEEP Norte Baiano, lócus da minha pesquisa, levará em consideração os pressupostos educacionais, visando um modelo de educação dialógico, democrático e contextualizado.

A Educomunicação, enquanto área de interface entre a Comunicação e a Educação, oferece-nos possibilidades amplas de colocar em prática uma abordagem educacional que rompe com o modelo verticalizado de produção de conhecimento, oportunizando uma formação crítica frente à realidade midiática do mundo moderno. Como ressalta Josemar Martins (2011), dialogando com a perspectiva educacional, é preciso construir um modelo de educação que supere a relação de colonialidade “que se faz primordialmente por meio da Educação e da Comunicação” (MARTINS, 2011, p.48).

Nesse sentido, novamente, o fazer educomunicativo se inter-relaciona à Educação Contextualizada. Por sua vez, as propostas de ambos os campos, direta ou indiretamente, permeiam a fundamentação do meu projeto. Pois ao propor uma “educação para comunicação” através das ações de letramento midiático, dialogo também com a sugestão apresentada na proposta de um livro didático sobre a ECSAB, que recomenda “refletir sobre o papel da mídia e dos meios de comunicação enquanto instrumentos de poder e de formação de opinião” (LINS, PEREIRA e SOUSA, 2006, p.137).

Sem dúvidas, colocar em prática tais abordagens tem sido um desafio, porém, tratando-se de uma pesquisa fundamentada na Educomunicação, a práxis se faz indispensável. É nesse sentido que o processo de investigação/ação, proposto no projeto, pretende contribuir para o avanço do debate sobre um modelo de educação diferenciado, no qual imperam os princípios da dialogicidade, participação e horizontalidade das relações, colaborando, desse modo, para ampliar as discussões e reflexões sobre o campo educomunicativo e da Educação Contextualizada.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Luzineide Dourado. A emergência da lógica da Convivência com o Semiárido e a construção de uma nova territorialidade. In: **Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, 2006, p.13-26.

\_\_\_\_\_, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Fundamentos e Práticas. In: **Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro**. Selo Editorial RESAB: Juazeiro/BA, 2013.

CITELLI, Adilson Odaír; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013.

KAPLÚM, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, Moderna/Eca-Usp, jan./abr. de 1999, p. 68-75.

LINS, Claudia Maisa; PEREIRA, Vanderléa Andrade; SOUSA, Edineusa Ferreira. Educação para a Convivência com o Semiárido: a proposta de elaboração de um livro didático. In: **Educação para a Convivência com o Semiárido Árido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006, p.115-146.

LUKE, C. Media Literacy and Cultural Studies. In MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P. (Eds.) *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc, 1997 apud BOAVENTURA, Lêda Maria Vieira. **Letramento midiático e letramento escolar: um diálogo possível**. *Revista Travessias*, Cascavel, v.1, n.1, 2007.

MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: **Educação para a Convivência com o Semiárido Árido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006, p. 29-52.

MARTINS, Josemar. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, 2011, p. 45 a 64.

PERUZZO, Cíclia M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista PCLA – Pensamento Comunicacional latino Americano**. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco-Umesp, v.4,n.1, p.1-9, 2002. Disponível em: < <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>> .

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. 318 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação Contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: RESAB. **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, 2011, p. 21 a 43.

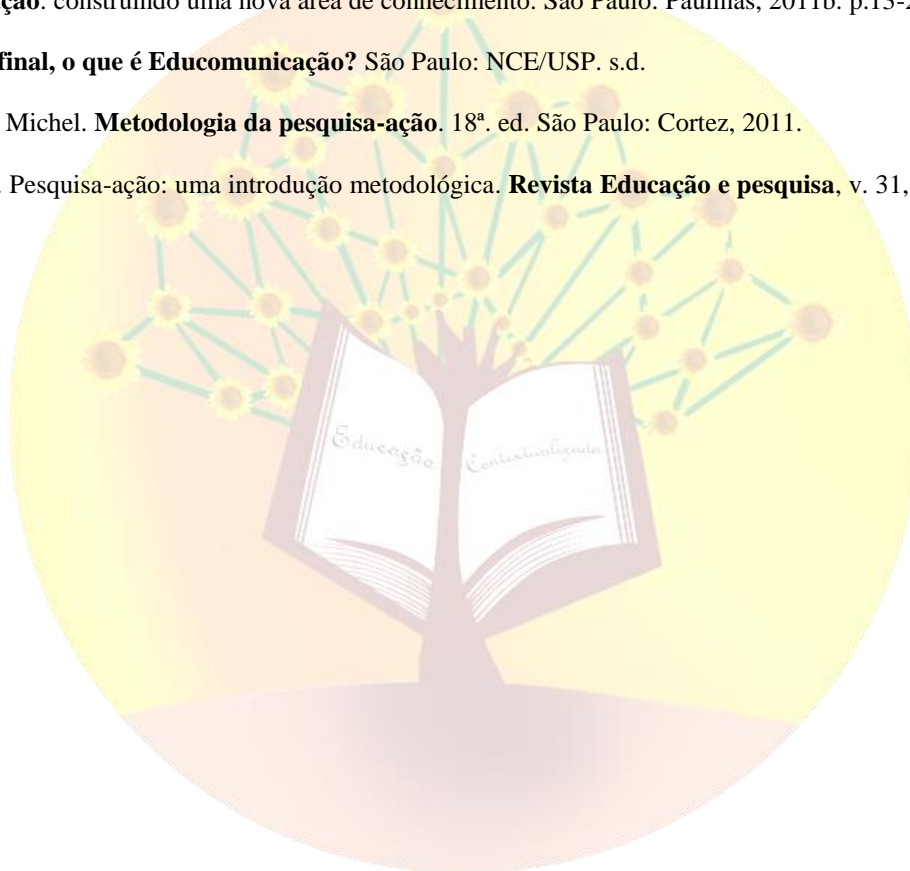
SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação - contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011a.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011b. p.13-29.

\_\_\_\_\_. **Afinal, o que é Educomunicação?** São Paulo: NCE/USP. s.d.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.



## PROJETO CARRAPICHO: EDUCOMUNICAÇÃO COM JOVENS DO VALE DO SALITRE

Érica Daiane da Costa Silva;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB;  
ericadaianecosta@gmail.com.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Protagonismo Jovem. Vale do Salitre. Contextualização

### INTRODUÇÃO

Da experiência com a pesquisa-ação durante minha conclusão do curso de graduação em Comunicação Social – habilitação em jornalismo em multimeios pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB em 2010 surgiu o Carrapicho, informativo comunitário impresso que tinha o objetivo de divulgar notícias acerca do Vale do Salitre, interior de Juazeiro (BA). A primeira edição foi elaborada junto com atores/atrizes da comunidade de Alfavaca, a partir de oficinas de comunicação, ministradas durante o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Com o propósito de retomar a produção de notícias locais e estimular a formação política de jovens e sua intervenção na comunidade, em 2015, fruto de um trabalho de educomunicação que desenvolvi voluntariamente com adolescentes das comunidades de Alfavaca e Baraúna, foi produzida e lançada a segunda edição do Carrapicho. Um ano depois, diante da ampliação do acesso à internet nas comunidades do Salitre, e motivada por uma premiação organizada pela Brasil Foundation, através do Prêmio de Inovação Comunitária “Outra parada”, escrevi a proposta do Carrapicho Virtual, projeto que visava estender o informativo para o ambiente virtual e que foi selecionada entre 72 iniciativas financiadas em todo o país.

A partir de oficinas de educomunicação e sessões de Cinema ao ar livre nas comunidades, o projeto envolveu diretamente uma média de 60 adolescentes e crianças, as quais produziram vídeos, fotografias e textos para a página Carrapicho Virtual lançada na rede social *Facebook*. O novo canal de comunicação da região do Salitre divulga notícias a partir de um processo de produção de conteúdos baseado na responsabilidade com a informação, dando visibilidade a pautas de relevância social para a região, prezando pela função social dos meios de comunicação e contribuindo assim com a democratização da Comunicação. A gestão compartilhada também se faz presente na proposta do Carrapicho Virtual, que tem como objetivo central a formação política e técnica desses/as sujeitos, bem como o fortalecimento do sentimento de pertencimento à região.



A iniciativa, que é parte de uma estratégia de ativismo social e será apresentada em forma de Relato de Experiência, conta também com apoio das associações comunitárias das duas comunidades e tem contribuído para a formação crítica-ativa desses/as jovens, as/os quais se organizam a partir de reuniões mensais e de grupo de discussão no aplicativo *WhatsApp*.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A mídia contra-hegemônica, que compreende uma gama de possibilidades de se fazer comunicação, insere-se em um novo modelo proposto no qual deve haver, de fato, a valorização da diversidade sócio-cultural e dos princípios democráticos que devem estar expressos nas formas de construção coletiva. É neste contexto, que surge então um campo de estudo e de intervenção social – o qual, estudiosos/as da comunicação e da educação, chamaram de educomunicação – que propõe o engajamento consciente dos indivíduos na estrutura social a qual pertencem.

Este novo campo se propõe a refletir acerca do uso das tecnologias, a fim de estimular a utilização das mesmas em prol de uma real democratização e não em favor da reprodução de um sistema alienante e opressor. Para Soares (1996), a prática educomunicativa se configura como um espaço de discussão e cidadania e assume posição estratégica na organização social. É, portanto, uma forma de enfrentamento às estruturas que manipulam a opinião pública em favor da difusão de uma ideologia dominante, ou seja, em favor dos valores sócio-culturais e do poder econômico de uma minoria.

A educomunicação coloca como indispensável, de imediato, a necessidade de educar os/as cidadãos e cidadãs para recepção crítica e ativa. Para isso, é necessário o incentivo à leitura crítica dos meios e à produção e difusão de conteúdos que fujam à regra dos veículos de comunicação convencionais. Uma discussão que já vem sendo feita há algum tempo alerta também para a necessidade da inovação pedagógica no âmbito da educação formal e informal, atentando para a existência das novas tecnologias da informação que se multiplicam a cada dia.

O advento das novas tecnologias, de acordo com Jesus (1986), possibilita transformar toda a prática da comunicação social, mudança esta que, por extensão, envolveria os currículos escolares, as instituições educacionais formadoras dos profissionais, os projetos desenvolvidos nos cursos, os sindicatos e mesmo o exercício prático das profissões. Isto teria reflexo na cultura, na livre expressão, na defesa dos interesses e direitos humanos. Entretanto, para que isso ocorra é essencial a disposição dos diversos setores da sociedade, com esse propósito de promover o exercício da cidadania e, conseqüentemente, a existência de uma sociedade livre de desigualdades e opressões.

Neste sentido, muitas iniciativas tem legitimado a eficácia desse campo teórico-prático, proporcionando a existência de um fenômeno que Soares (2003) chama de “ecossistemas comunicativos”. O mesmo autor, na obra *Sociedade da informação ou da comunicação?*, descreve o amplo e importante alcance deste novo campo:

às correntes de fundamentação psicossocial e cultural soma-se a vertente política que aponta para a necessidade de esclarecer a população sobre a importância de democratizar os recursos e instrumentos de comunicação, caso se queira preservar a democracia em outros campos da vida social. Não se está falando de outra coisa senão de educação para cidadania. (SOARES, 1996, p. 58).

No caso da experiência do Carrapicho, no momento de desenvolvimento do TCC trabalhei com um público misto de jovens, adultos, crianças e idosos. Na continuidade do projeto para além do trabalho acadêmico, optei por focar na juventude como público produtor de informação, porém, numa perspectiva de atingir toda a população consumidora dos conteúdos produzidos por esses/as jovens.

Tanto as duas edições impressas do Carrapicho, quanto o estágio atual de propagação na internet, a educomunicação tem sido o ponto de partida. Durante as oficinas, encontros e reuniões, as/os participantes discutem a comunicação como direito, bem como conhecem algumas técnicas de jornalismo e noções básicas de produção audiovisual, com destaque para fotografia e vídeo. A definição das pautas é outro elemento essencial da formação e do andamento da rotina produtiva, uma vez que isto acontece em conjunto com as/os participantes.

A escolha das pautas é embasada pela discussão acerca da importância do veículo abordar conteúdos de interesse da comunidade, a exemplo de problemas coletivos recorrentes, bem como tratar das potencialidades e valorizar a identidade regional. Assim, caracterizamos esta experiência como uma iniciativa de educomunicação, uma vez que, conforme Soares (2003), uma das definições deste campo de intervenção ainda em estudo é a ação crítica e pró-ativa, na qual os sujeitos são instigados a produzirem conteúdos e assim intervir na sociedade.

O engajamento das/dos adolescentes, aos poucos, vai permitindo um movimento de produção de sujeitos praticantes da cidadania crítica-ativa, conceito que prevê a existência de um/uma cidadão/cidadã consciente do seu lugar na sociedade e capaz de assumir um compromisso social e coletivo com a melhoria desta sociedade da qual se sente parte.

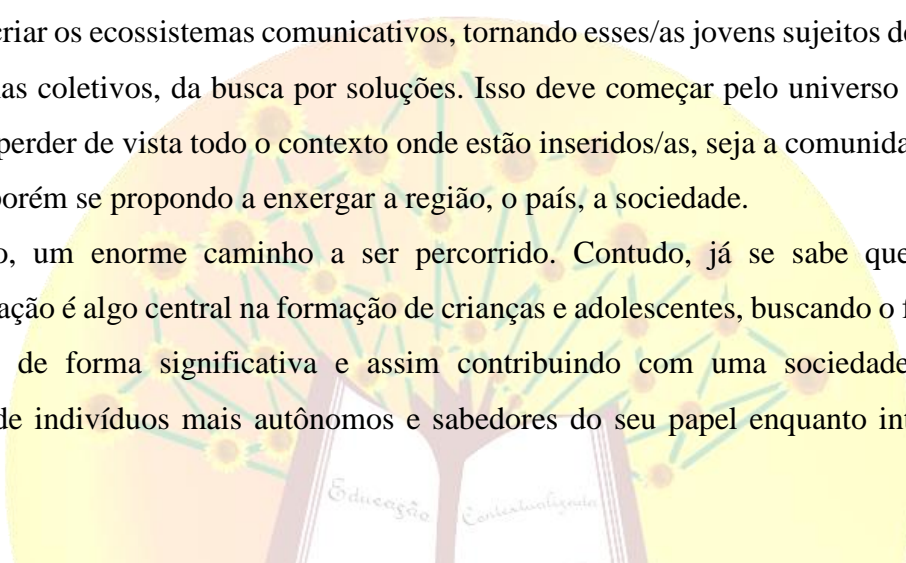
O cenário de convergência midiática se fortalece ainda mais a partir da ação da juventude com relação ao uso conjugado das diversas mídias. As habilidades desenvolvidas por uma criança e/ou adolescente no que se refere ao manuseio dos aparelhos, dos programas, das plataformas, redes sociais, etc, só reforça a lógica defendida pelas teorias da comunicação de que cada vez mais somos apreendidos pelas nuances da “Sociedade da Informação”.

## CONCLUSÃO

Os resultados desta experiência educomunicativa no Salitre já são visíveis e permitem reafirmar que estas duas áreas, comunicação e educação, são mesmo inseparáveis, daí a origem do termo educomunicação. Percebo, no entanto, que estas duas áreas do conhecimento precisam ser melhores aproveitadas no âmbito escolar, viabilizando assim uma ação mais ampla, com resultados concretos para além da escola, mas na sociedade de modo geral.

O atrativo da tecnologia deve ser tomado como motivo maior de envolvimento da juventude e a partir disso criar os ecossistemas comunicativos, tornando esses/as jovens sujeitos de seus anseios, dos problemas coletivos, da busca por soluções. Isso deve começar pelo universo do lugar onde vivem, sem perder de vista todo o contexto onde estão inseridos/as, seja a comunidade, o bairro, o município, porém se propondo a enxergar a região, o país, a sociedade.

Há, portanto, um enorme caminho a ser percorrido. Contudo, já se sabe que a aposta na educomunicação é algo central na formação de crianças e adolescentes, buscando o fortalecimento dos sujeitos de forma significativa e assim contribuindo com uma sociedade mais plural, constituída de indivíduos mais autônomos e sabedores do seu papel enquanto interventores na realidade.



## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 15ª ed. São Paulo : Editora Paz e Terra, 2011.

JESUS, Antônio Carlos de. Educação e novas tecnologias. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Loyola, 1986.

MOREIRA, Antônio Marco. **Aprendizagem significativa crítica**. Instituto de Física da UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em 02 out 2013.

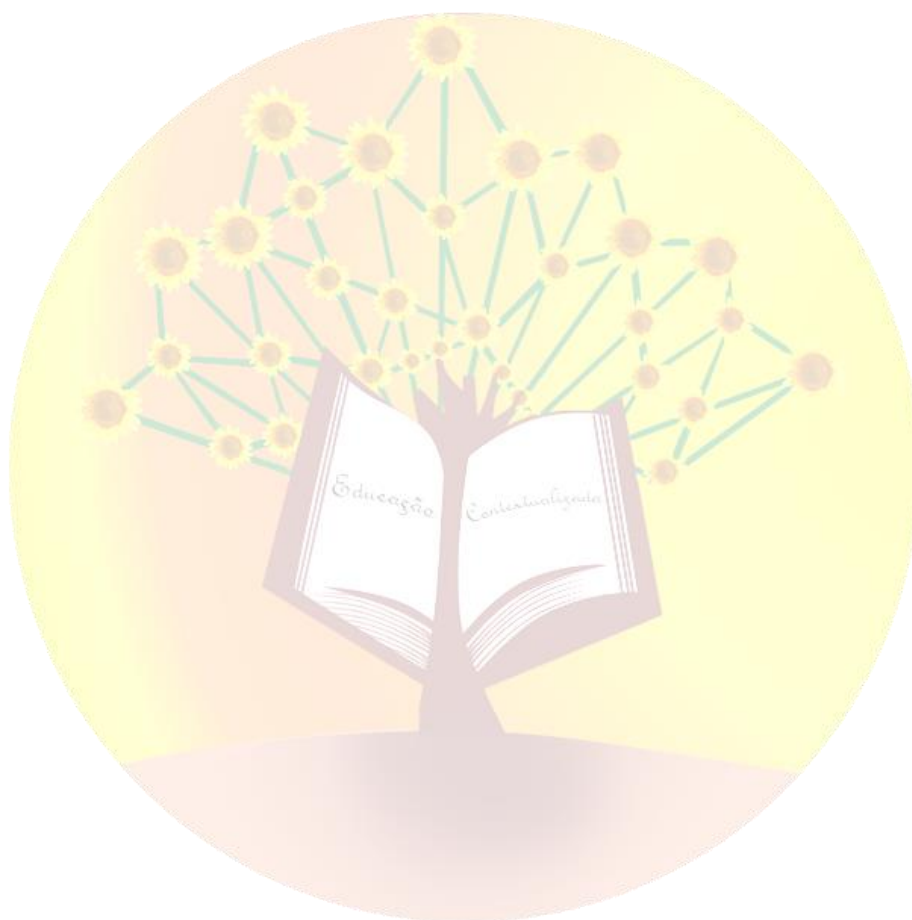
PENIDO, Anna. **Educação pela comunicação**. In: Caderno preparatório para a 1ª Conferência de Comunicação Social da Bahia. Salvador: Egeba, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sociedade da informação ou da comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação e cidadania: a construção de um campo a partir da prática social**. In: PERUZZO, Cicilia Maria Krohling e ALMEIDA, Fernando Ferreira de (Org.). **Comunicação para a cidadania**. São Paulo: INTERCOM, 2003.

SANTOS, Edleise Mendes. **Abordagem comunicativa Intercultural**. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado em Língua Aplicada do Programa de Pós-Graduação de Língua Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, 2004





## EVENTO DE LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Eveli Rayane da Silva Ramos;  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Cultura e Territórios  
Semiáridos (PPGESA). Bolsista da Fapesb;  
evely-rayane-ramos@hotmail.com.

### RESUMO

Este trabalho, discorre sobre o evento de letramento digital que aconteceu durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – DCH III, o qual ocorreu devido ao objetivo de “concretizar” as proposições fomentadas durante os estudos das disciplinas e projetos de extensão – NEPEC-SAB e Projeto Reflexões, onde surgiu a necessidade de codificar e decodificar códigos de programação para possibilitar a construção do produto midiático, o qual trazia como alguns dos seus objetivos, a disseminação da passagem histórica, a colaboração com os estudos da Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro. A pesquisa é qualitativa e de natureza exploratória. Este estudo tomou como base os fundamentos teóricos de Freire (2011), Gil (2007), Pinzoh (2016), Lakatos e Marconi (2003), Lima (2005), Santos (2005), Silva (2011) e Soares (2012).

**Palavras-chave:** Letramento Digital. Educação Contextualizada. Licenciatura em Pedagogia. Núcleo de Educação e Comunicação.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, boa parte dos materiais disponibilizados para serem utilizados no contexto escolar, não são desenvolvidos por profissionais da área da educação, especialmente os que são criados para computadores e dispositivos móveis.

Visto que, não uma obrigação dos educadores pedagogos possuírem habilidades na área da informática, pois os mesmos não têm disciplinas na sua formação de linguagem programacional, desenvolvimento de modelos tridimensionais ou até mesmo imagens de duas dimensões, todavia a estudante do curso de licenciatura do letramento digital que iremos abordar nesse trabalho, desenvolveu expertises de uma área a qual não pertence, tencionando o desenvolvimento de suas próprias mídias para serem utilizadas pelos alunos em sala de aula do contexto do Semiárido.

Porém, como provocar nos estudantes de graduação em educação, mais especificamente do curso de Licenciatura em Pedagogia questões sobre o uso da tecnologia e até mesmo a criação? Instigar no aluno o desejo de dar sentido aos conteúdos apreendidos na sala de aula é uma tarefa do educador? Deixa-lo “livre” de regras durante a elaboração de um projeto de aprendizagem é/foi um ponto fundamental para o acontecimento do evento de letramento a ser abordado nesse ensaio?

Essas e outras questões serão colocadas no decorrer desse trabalho com o intuito de poder compreender como se deu o evento de letramento digital da estudante de pedagogia, a qual buscou após as teorias em sala e projetos de extensão, a criação de um protótipo de jogo pedagógico; pois entender o evento, como ele aconteceu, se torna um exercício importante, não somente para o desenvolvimento desse ensaio, mas para possíveis reflexões que poderão ser realizadas por educadores e alunos do curso.

Em vista disso, o trabalho foi dividido em três momentos: FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS, METODOLOGIA E RESULTADOS.

Em FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS, será descrito os eventos que ocorreram durante a graduação da estudante. Já em METODOLOGIA, todo o caminho trilhado será apresentado e posteriormente, os RESULTADOS do evento será exposto.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

O evento de letramento digital em questão, ocorreu durante o curso de Licenciatura em Pedagogia na UNEB no DCHIII, o qual desenrolou-se durante as buscas de sentidos para os conteúdos apreendidos nas disciplinas, em especial as do Núcleo de EDUCOM e os projetos de extensão – NEPEC-SAB e Reflexões do campus. Mais especificamente, o evento aqui mencionado ocorreu devido ao objetivo de “concretizar” as proposições fomentadas durante os estudos realizados nas disciplinas ministradas pela professora Iva Autina, a agente de letramento, termo apresentado por Angela Kleiman no ano de 2006, “[...] para fazer referência aos autores sociais, na educação, que promovem o ensino da escrita relevante e significativo para a comunidade aprendente”. Santos (2008)

A agente de letramento, priorizava teoria e prática durante as suas aulas, deixando os alunos “livres” para desenvolver trabalhos usando as tecnologias, buscando de acordo com Santos (2006) assessorar para a prática da escrita, no caso em questão, para o uso das tecnologias, de forma que levassem os alunos da sua turma a perceberem as suas funções em diferentes contextos.

Dentre as atividades trabalhadas pela agente, estava o *Projeto de Aprendizagem*, atividade da disciplina de Educação e Tecnologia da Informação e comunicação do terceiro período, a qual tinha como objetivo geral, aprender a utilizar algum *software* ou alguma outra tecnologia disponível na *internet*, a escolha estava a critério dos alunos.

Durante as aulas de edições no Power Point da disciplina, por exemplo, cada aluno estudava o conteúdo e elaborava a apresentação da sua forma, adicionando imagens, sons, personalizando

cada vez mais de acordo com o tema proposto - Animando palavras, transições, conhecendo na prática o que é possível fazer com o que está disponível; exercício que possibilitava perceber também, que todo programa tem a sua lógica, tem as suas ferramentas no *menu* que oportunizam uma interação entre usuário e tecnologia, e que essas tecnologias poderiam ajudar mais ainda na busca dessa personalização e conseqüentemente, na transmissão de informações durante a apresentação de conteúdo.

Essa foi uma das primeiras assimilações, pequenos eventos que já podem ser considerados eventos de letramento, que segundo Lima (2005, p.13), para que existam essas assimilações, é necessário que exista uma mediação, “[...] através de pistas, que propiciem a associação da linguagem digital aos seus cotidianos”.

Anteriormente a essas aulas citadas, o contato direto com o computador como proposta de criação, apenas se conhecia programas de edição de desenho e foto, de maneira superficial, e joguinhos não casuais como *The Sims* e *Harry Potter* há um ano, já que a aluna não possuía computador e na escola do ensino médio, localizada no Distrito de Pilar da cidade de Jaguarari-BA, a sala de informática nunca estava pronta para o funcionamento, mesmo com toda a mobília e máquinas instaladas.

A busca pelo aprendizado real das imagens 2D, no *Photoshop* se deu no momento de desenvolvimento do projeto de aprendizagem, o qual ainda está na internet<sup>50</sup>, com proposta de projeto e três joguinhos: Caça Palavras, Jogo dos 3 Erros e Aprendendo o Alfabeto, jogos que infelizmente não estão mais no servidor ao qual foi feito o *upload*, sendo possível apenas visualizar os *links* e a proposta de projeto. Ressaltando que nesse momento, houve também o primeiro contato com edições de sites, devido a necessidade tornar os joguinhos acessíveis na *web*. As imagens 3D, no *Maya* se deu no último ano da graduação, assim como consta no artigo<sup>51</sup> publicado, no qual a aluna faz relatos sobre a aprendizagem durante o sétimo e oitavo semestre da graduação, um conjunto de eventos que possibilitaram a criação de CANUDOS, um protótipo de um game desenvolvido pela aluna.

No caminhar da aprendizagem do projeto proposto pela professora no início do semestre, era necessário documentar os diferentes aspectos, iniciando a partir desse momento, o evento de letramento digital, que posteriormente foi otimizado com as teorias dos projetos de extensão – NEPEC-SAB e Projeto Reflexões, os quais são pautados na contextualização, na convivência e na aprendizagem significativa, e não na bancária, assim o como nomeia Freire (2011, p.16), onde o aluno é “[...] “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que

---

<sup>50</sup> Site do Projeto de Aprendizagem: <http://evelyrayaneramos.wix.com/esse#!proposta-de-projeto>.

<sup>51</sup> Artigo: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/Canudos.pdf>

contradizem a forma própria de estar em seu mundo [...]”, práticas que possuem sérias deformações devido a transplantação do modelo educacional europeu nos territórios em que a realidade é muito distante da que esse modelo tem como base, assim como traz Pinzoh (2015).

Com base nessas e outras discursões visando a dizibilidade e visibilidade dos sujeitos nos materiais produzidos e utilizados pelos alunos da região, surgiu então, a necessidade de codificar e decodificar códigos de programação, tornando possível a construção do produto midiático - CANUDOS, um protótipo de game com temática de história brasileira, mais especificamente, do sertão de Canudos, que para o desenvolvimento do mesmo, foi preciso aprender a utilizar *software* de edição de imagens 3D, e de desenvolvimento de jogos, afim de atender os objetivos propostos no Trabalho de Conclusão de Curso, objetivos que só foram possíveis de serem elaborados, devido as aprendizagens que vinham ocorrendo durante os semestres anteriores.

Dentre os objetivos, estavam o desenvolvimento do game retratando a história da Guerra de Canudos que ocorreu no ano de 1896 a 1897, no interior do estado da Bahia; a disseminação da passagem; a possibilidade dos professores utilizarem um *game* contextualizado nas suas aulas e a colaboração com os estudos da Educação Contextualizada com o Semiárido Brasileiro. Trazendo em seu *menu* mais possibilidades para se trabalhar nas aulas de forma interdisciplinar, um item indispensável para a transposição didática realizada na etapa de elaboração e mediação de atividades com materiais didáticos e paradidáticos.

De acordo com Silva (2011, p.27) o “[...] conhecimento que chega às escolas de forma fragmentada, em disciplinas estanques, não favorece a comunicação e o diálogo entre os diferentes saberes”, é de difícil assimilação e compreensão do conceito e da aplicabilidade do mesmo no mundo real – Global e local.

A tecnologia foi o meio que possibilitou a construção. Após o conhecimento de tais necessidades de materiais, e os eventos que vinham ocorrendo durante a formação da aluna, é que foi possível que ocorresse o evento de letramento e assim como afirma Lima (2005), apresentando a tecnologia como algo não mecanicista, mas sim de ordem criativa, a qual possibilita que o desenvolvedor ganhe extensões de membros, um prolongamento que se estende a medida do conhecer sobre a tecnologia e a proposição que se tem, permitindo encontrar respostas para resolução de problemas existentes no contexto. De acordo com Soares (2002), para acontecer letramento digital, o aluno vai explorando pontos como a aquisição da leitura e da escrita, o saber utilizar o computador com vista as dimensões sociais e individuais, indo além da decodificação de letras, teclas, implicando segundo a autora, em diversas habilidades cognitivas e meta-cognitivas.

Foram vários eventos que ocorreram em conjunto com o digital, dentre eles, segundo a agente de letramento: “Na realidade, foram vários os eventos, como exemplo: 1. Apresentação da proposta,



retirando dúvidas e a orientação de projetos. 2. Discussão sobre os projetos de PRÁTICA; 3. Apresentação dos projetos.” Ou seja, foram vários acontecimentos, diferentes eventos que possibilitaram e criaram condições para que o evento da proposição e desenvolvimento ocorressem.

Além dos eventos que ocorreram no momento do *Projeto de Aprendizagem*, assim como citado por Iva Santos na entrevista realizada<sup>52</sup>, a partir do que foi descrito, é possível constatar que houveram mais eventos durante as disciplinas, projetos e até mesmo as experiências que a aluna vivenciou fora da universidade:

1. Contato com jogos – *The Sims* e *Harry Potter*;
2. Aulas de edição – *Power Point* nas aulas da disciplina;
3. Escolha da tecnologia a ser aprendida, com formulação de objetivos de desenvolvimento e aplicação no campo educacional;
4. Contato com projetos de extensão – Constatação das necessidades;
5. Aprendizagem – *Photoshop*;
6. Aprendizagem – Editor de site;
7. Linguagem Programacional;
8. Aprendizagem Imagem 3D.

Esses 8 eventos listados, em conjunto com os da agente, foram os fatores que tornaram possível a construção do protótipo do game CANUDOS, eventos que viabilizaram a utilização das técnicas apreendidas com proposições que pudessem está colaborando com os estudos da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. As pistas da agente, exemplos de outros educadores nos projetos, as mediações em conjunto com o uso das tecnologias, a liberdade para a realização do trabalho, todos esses eventos foram fatores que deram espaço para o “Processo criativo, do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do

<sup>52</sup> Perguntas realizadas para a Agente de Letramento e suas respostas:

**1.No momento que estava elaborando a proposta do Projeto de Aprendizagem na matéria de Tecnologia da Informação e Comunicação do terceiro período do curso de Pedagogia no semestre 2011.1, qual foi o seu principal objetivo?**

Para essa atividade de aprendizagem, a proposta consistia na observação prática individual da utilização de uma nova tecnologia. A ideia era conduzir a turma para os princípios da investigação científica através da reflexão, da observação empírica que seria compreendida pelos próprios estudantes.

**2. Você considera que na sua turma houve algum evento de letramento digital? Por que?**

Na realidade, foram vários os eventos, como exemplo: 1. Apresentação da proposta, retirando dúvidas e a orientação de projetos. 2. Discussão sobre os projetos de PRÁTICA; 3. Apresentação dos projetos.

**3. Quais eram as suas expectativas quanto aos projetos que estavam sendo desenvolvidos pela turma?**

Que os estudantes pudessem construir suas próprias ideias sobre a construção do seu aprendizado ao usar as novas tecnologias e que observassem seu poder nos processos educacionais. Cada estudante iria trazer para a turma sua aprendizagem e os processos envolvidos, socializando experiências e reflexões.

que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, afim de encontrar respostas para os problemas em seu contexto, superando-os. ” Lima (2005, p.15), para o uso das técnicas apreendidas que vão além do uso instrumentalista, seguindo a definição da abordagem da filosofia grega de técnica – *Tekné*, afim de romper com a dicotomia HOMEM e MÁQUINA, ou seja, indo além do mecânico, instrumental, assim como traz LIMA (2005). Um letramento necessário até mesmo para quem não visa o desenvolvimento, pois nos encontramos em um novo período, em uma nova sociedade - Cibercultura, permeada de tecnologias, as quais foram desenvolvidas com propósitos de ajudar/potencializar na realização de trabalho de diversas áreas e até mesmo em tarefas quotidianas, ou seja, com proposta criativa e não mecanicista, assim como já foi dito anteriormente no corpo desse ensaio, objetivando enfatizar a questão do letramento digital e não simples decodificação, a qual também é necessária para a imersão no ambiente digital, porém limitada no seu uso, assim como se apresenta a alfabetização, a qual salienta apenas a aquisição do sistema de escrita, não envolvendo as práticas sociais de leitura e de escrita, o núcleo do conceito de letramento abordada por Soares (2002).

## **METODOLOGIA**

O trabalho em questão, possui uma abordagem qualitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2004) é a abordagem que se preocupa em analisar e interpretar os aspectos do que está sendo estudado de maneira mais intensa. A sua natureza é exploratória, e assim como afirma Gil (2007), pode assumir a forma de uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Para iniciar o estudo sobre o letramento digital em questão, foi necessário analisar minuciosamente o evento, tentando buscar que elementos, que práticas viabilizaram para que a aprendizagem significativa ocorresse.

Um estudo bibliográfico para a realização do ensaio foi preciso ocorrer, sendo de fundamental importância, posteriormente explorar mais o evento, onde foi preciso entrevistar um dos educadores que conduziram, através de suas práticas para que o evento de letramento digital ocorresse durante o curso.

Finalizando essas etapas, uma outra análise foi realizada, objetivando a elaboração de uma hipótese sobre o evento de letramento, sobre os principais fatores que levaram a aprendizagem significativa da aluna.

## RESULTADOS

O resultado desse letramento digital, foi a criação do protótipo – CANUDOS, a publicação do artigo no livro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – JOGOS ELETRÔNICOS, MOBILIDADES E EDUCAÇÃO Trilhas em Construção, o qual teve como organizadores Lynn Alves e Jesse Nery no ano de 2015; a premiação do *software* UNITY<sup>53</sup> no dia da apresentação do artigo no evento do X SEMINÁRIO Jogos Eletrônicos Educação e Comunicação na cidade de Salvador – BA e a possibilidade de fomentar mais proposições criativas e concretizar por meio de decodificação e codificação de códigos programacionais, os quais possibilitam uma movimentação, uma interação maior com a história.

Esse resultado também trouxe um impacto reflexivo para alguns alunos da graduação do campus, devido a proposição e desenvolvimento da tecnologia, impacto só percebido após o retorno da aluna ao campus como tirocinante da disciplina Didática e Tecnologias do Núcleo de Educação e Comunicação (Educom); visto que, a premiação do jogo no seminário citado acima, também se deu devido a esse letramento que aconteceu durante o curso, uma aprendizagem significativa que possibilitou o planejar e executar de um projeto de áreas distintas por uma estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia.

## CONCLUSÃO

Com base nos estudos e a obtenção dos resultados, é possível concluir que a aluna vivenciou vários eventos, os quais viabilizaram o letramento digital no final do curso, trazendo impactos não somente para a carreira acadêmica da mesma, mas também para a alguns alunos que acompanharam ou conheceram posteriormente o trabalho desenvolvido como produto midiático do trabalho de conclusão de um curso que não objetiva a formação de professores desenvolvedores de mídias, mas sim de profissionais que saibam utiliza-las tencionando uma maior potencialização do seu ensino e aprendizagem através da inserção das tecnologias no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

---

<sup>53</sup> Plataforma para criação de jogos e animações 2D e 3D.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

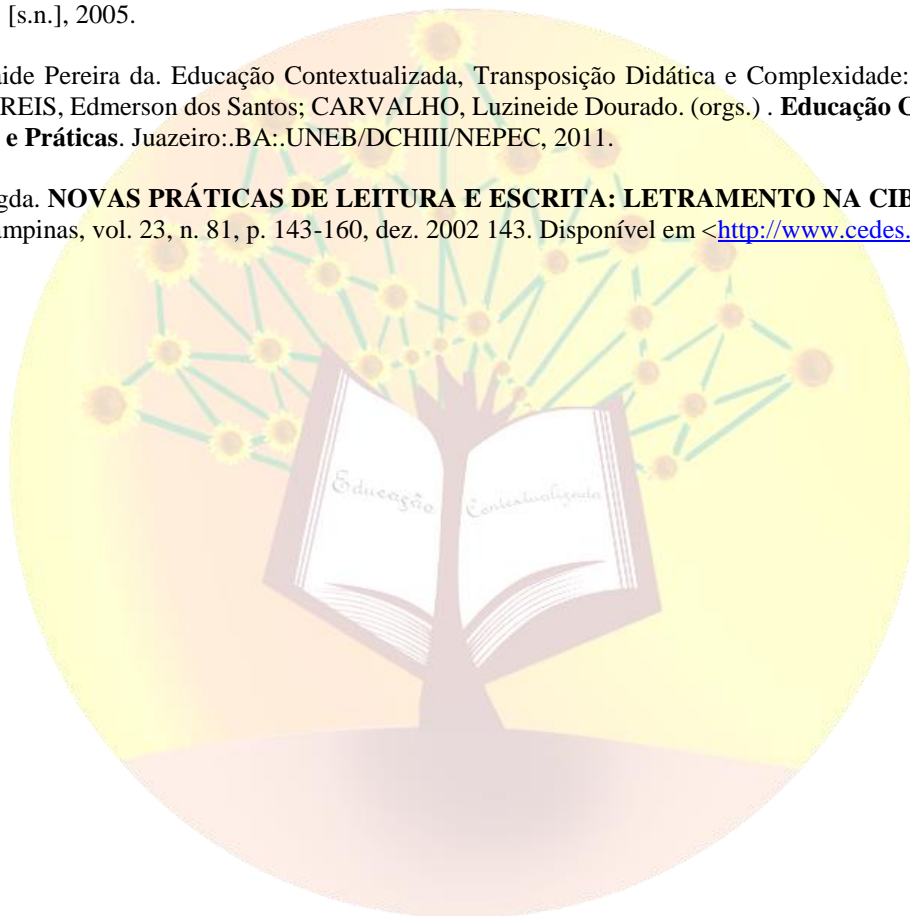
PINZOH, Josemar Martins. O QUE QUEREMOS DA ESCOLA? Contextualizar e descolonizar a abordagem. IN: REIS, Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins. (orgs.) . **O Paradigma Cultural Interfaces e Conexões**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

SANTOS, Batista dos. Letramento e Comunicação Intercultural: O Ensino e a Formação do Alfabetizador. MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (orgs.). **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SANTOS, Iva Autina Cavalvante Lima. **Letramento Digital de Analfabetos por Intermédio do uso da Internet**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação Contextualizada, Transposição Didática e Complexidade: Um Começo de Conversa. IN: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. (orgs.) . **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. Juazeiro:..BA:..UNEB/DCHIII/NEPEC, 2011.

SOARES, Magda. **NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.





## Capítulo

# 5



### **Ementa**

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências que apresentem a interação dos processos educativos contextualizados aos processos de implementação de ações, projetos e políticas afirmativas da diversidade, no campo e na cidade, que consideram a complexidade e a diversidade das gentes e dos territórios Semiáridos e a busca de afirmar políticas públicas de direitos sociais, para crianças e adolescentes, jovens e adultos, a grupos em situação de risco e marginalizados, e também, às populações tradicionais.

## **A IMPORTÂNCIA DO ASSOCIATIVISMO NA CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DO TRABALHO DA EFAS - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SOBRADINHO-BA**

Kleyton Gualter de Oliveira Silva;  
Mestrando em Educação, Cultura e Território Semiárido – PPGESA/UNEB;  
kgualter@hotmail.com

Cleiton de Oliveira Lima;  
Licenciado em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia - UNEB;  
galego.cleiton@hotmail.com

Guilherme Ernesto de A. Neto;  
Mestrando em Ciências Sociais da UFCG - Universidade de Campina Grande-Ba;  
netoandrade25@hotmail.com

### **RESUMO**

Este artigo nasceu a partir da participação de um dos autores na disciplina Educação do Campo e Sustentabilidade do PPGESA – Programa de Pós-graduação em educação, cultura e território semiárido da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa em andamento, que vislumbra tornar-se uma proposta para o Mestrado, a ser desenvolvida a partir dos relatos de experiências vivenciadas por ex-alunos, ex-funcionários e pessoas ligadas às instituições a Escola Família Agrícola de Sobradinho - EFAS e União das Associações de Sobradinho e Arredores - UASA. Assim, essa produção, primeira, fixa-se na historiografia, apresentando a caminhada da EFAS, horizonte sobre as incongruências, oscilações, dificuldades financeiras e de convívio, aspectos similares aos problemas de outras instituições afins, contudo, massificado pelo lócus, região semiárida e barrageira. Neste contexto, contornamos o desenho das contradições da EFAS de Sobradinho, entre a sua gênese, centrada no sonho das Associações por uma formação de qualidade para os filhos/as de mulheres viúvas do capitalismo e as conquistas concretizadas. Espaço de tempo que utilizamos para destacar o conjunto de signos pedagógicos deste modelo de escola, ferramentas que diferenciam o trabalho escolar da EFAS do modelo tradicional de escola. Aspecto que ganham força com o sentimento expresso por um dos autores, ressaltando os bons frutos que a EFAS produziu, homens/mulheres altamente humanizados, capazes de lutar pela emancipação dos seres que fazem renascer a cada dia o desejo de materializar um semiárido próspero e frutífero.

**PALAVRAS-CHAVES:** PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. ASSOCIATIVISMO. VIVÊNCIA.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho nasceu a partir da participação de um dos autores na disciplina Educação do Campo e Sustentabilidade do PPGESA – Programa de Pós-graduação em educação, cultura e território semiárido da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, tem como objetivo inicialmente apresentar os aspectos históricos da EFA - Escola Família Agrícola em conexão com a história da cidade de Sobradinho e suas particularidades. A historiografia tem origem nas experiências relatadas por ex-alunos, ex-funcionários e pessoas ligadas às instituições a Escola Família Agrícola de Sobradinho - EFAS e União das Associações de Sobradinho e Arredores – UASA, fatos que descrevem as dificuldades e parcerias que possibilitaram a materialização do sonho nas vidas de mulheres guerreiras da cidade barrageira de Sobradinho na Bahia.

A cidade de Sobradinho construída para abrigar os trabalhadores oriundos dos mais diversos estados do país, recebeu ainda, ribeirinhos desapropriados de suas terras por força da construção da Barragem e comerciantes. O espaço foi dividido em três vilas, a vila Santana, construída para abrigar os engenheiros, a São Francisco os técnicos e mão de obra especializada. Essas duas vilas possuíam toda estrutura essencial para sobrevivência, inclusive de forma gratuita, cedida pela CHESF (Companhia Hidroelétrica do São Francisco), água tratada, energia e escola para os filhos. A terceira vila, São Joaquim foi “gentilmente” apelidada por “Cai Duro”, estereótipo justificado pelas quantidades de homicídios, além de ser o espaço terrestre ocupado pelo aglomerado de pessoas das mais diversas origens. A Vila que moravam os peões, gente de todas as regiões, credos e comportamentos. Com a conclusão das obras da Barragem, muitas famílias permaneceram na região, porém, em situação de calamidade. Na sua totalidade os peões mudaram para outras cidades com obras, sendo que muitos não retornaram, deixando suas mulheres na situação chamada, viúvas de maridos vivos.

Neste intermúndio destacou-se inicialmente a Igreja Católica na pessoa do seu pároco Chiquinho. Ser humano que criou na época um programa agrupando diversos trabalhos de voluntariado. Os programas eram ligados diretamente a Pastoral da Terra, voltado a construir ações que ajudassem as famílias a se organizar em associações de incentivo ao cultivo da terra e aproveitamento das águas do Rio São Francisco que corre a uma distância de aproximadamente 3 km da cidade. Com essa possibilidade de trabalho, muitas mulheres, com famílias matriarcais, tornaram-se agricultoras.

A força do trabalho rural, organizada em associações, permitia o vislumbamento de uma melhor qualidade de vida, segundo Isabel Aniceto<sup>54</sup>, “Os agricultores não sabiam o que era associação”, logo não existia a cultura de reuniões e mobilizações. Além da conjuntura para o fortalecimento do trabalho e geração de renda, o associativismo despertou o desejo de implantação de uma EFAS - Escola Família Agrícola em Sobradinho, sentimento que nos anos de 1986/87 ganhou força com o Bispo Dom José Rodrigues. A ideia de uma escola que tivesse a metodologia das Casas Familiares Rurais da França (a Maison Familiale uma experiência bem sucedida).

Este processo discursivo de construir uma escola diferenciada para filhos das agricultoras perpassava a força dos associados. Assim, surgiu a União das Associações de Sobradinho e Arredores – UASA em 13 de Setembro de 1987. Essa rede das Associações tinha a materialização do projeto EFAS como o primeiro grande desafio, afinal foi para esse fim que a ela, também fora criada. Assim, realçamos o contexto da gênese da EFA, materializada pela força do associativismo, que possibilitou a concretude de um sonho, erguida para atender aos jovens do campo e da cidade, esta última, centrada na vila que representa a resistência de grupos sociais esquecidos pelas regras do governo brasileiro. Norte que destaca a importância dos grupos sociais, na luta por seu território, que se organizaram para garantir não somente as terras, mas sim, todas as dimensões que permitissem uma melhor qualidade de vida.

---

<sup>54</sup> Associada e fundadora da UASA; Presidente da AMEFAS- Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho

Neste sentido, esperamos ter apresentado a importância desta escrita, que urge descrevendo uma história marcada pela exclusão e marginalização, lançada na direção de uma população que vislumbrou a produção agrícola, o associativismo e outro modelo de ensino ideário para seus filhos/filhas. Um sentimento que destaca a luta das associações a partir de uma proposta de Educação que valoriza os ensinamentos informais e as experiências vivenciais. A Escola Família Agrícola (EFA), que surgiu no Brasil em 1968, originária da França (1935), conduz o olhar acadêmico para observar o significado da escola, realçando as ferramentas Pedagógicas e a Alternância para além da formação escolar, para um símbolo de resistência e conquista de um povo.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A importância deste trabalho perpassa pela historiografia da EFA em conexão com a história da cidade de Sobradinho e suas particularidades, contudo, ressalta essa conexão como aspecto que maximiza a importância da implantação desta escola no lócus em questão, um marco epistemológico das conquistas, oriundo da junção de força e cooperação institucional. Nesse universo que inicialmente adentramos, o princípio metodológico que difere essa instituição das outras escolas tem ênfase na Pedagogia da Alternância<sup>55</sup>, nos mecanismos pedagógicos que propõe uma relação mais íntima com os saberes/experiências da família/comunidade para uma aquisição do conhecimento escolar contextualizado. A EFA visa o fortalecimento da relação escola/família/comunidade dentro de uma perspectiva integrativa de educação, onde as freqüentes dicotomias teoria e prática, conhecimento elaborado e conhecimento popular, mundo da vida e mundo da escola, estudo e trabalho se dissolvem em uma única proposta que pressupõe garantir uma melhor formação. (CAVALCANTE, 2006)

Neste caminhar, vislumbramos operar nos espaços entre a gênese da instituição, marcada pelo sonho da redenção a partir de uma formação de qualidade para os filhos/as de mulheres viúvas do capitalismo, dos agricultores e agricultoras que perderam as terras inundadas pelas águas prezas pela barragem de Sobradinho e os resultados materializados com a sua prática funcional. Assim, para observar esse tempo escolhemos como norte a alternância, o caderno da realidade e os serões como um conjunto de signos que diferenciam o trabalho da EFAS do modelo tradicional de escola e garantem uma formação que “recria na pedagogia em que se alterna trabalho agrícola e educação escolar, a formação humana integral referida ao movimento operário” (RIBEIRO, 2009, p. 436).

Esses aspectos do parágrafo anterior expressa a complexidade de trabalhar contextualizando o ensino, enfatizando a diferença em relação ensino tradicional, que como afirma Morin (2013), fragmenta e compartimenta o conhecimento em disciplinas que não se comunicam, provocando a incapacidade para perceber os problemas, “rompe o tecido complexo do real, o primado do quantificável oculta a realidade

---

<sup>55</sup> Os estudantes passam duas semanas na escola e o mesmo tempo na comunidade. Neste segundo período devem realizar atividades, com a participação da família, das comunidades e suas respectivas associações a serem registradas, principalmente no caderno da realidade.



afetiva dos seres humanos”. Com esse sentimento que um dos autores, ressaltou os bons frutos que a EFAS produziu durante seu percurso de interação com a instituição, enquanto aluno, diretor e associado, experiência que lhe permitiu observar a formação de homens/mulheres altamente humanizados. Capazes de lutar pela emancipação dos outros seres do seu convívio, poderes que fazem renascer a cada dia o desejo de materializar um semiárido próspero e frutífero.

Diante desse contexto, essa pesquisa perpassa pela historicização da EFAS, destacando as lutas que tornaram possível a realização de um sonho, desenhando as contribuições das diversas entidades que cooperaram para que o trabalho ganhasse vida. Fluxo vivenciado pelos ex-alunos, ex-professores e membros das associações. Aspectos que traçam a base teórica dos trabalhos institucional e nos permiti reconhecer a importância da EFA e suas distinções em relação às escolas públicas da cidade Sobradinho, norte da Bahia.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho de base qualitativa e buscou apresentar características historiográficas da EFAS, destacando as particularidades da instituição que possui lócus na cidade de Sobradinho, norte da Bahia. Um trabalho feito pelas mãos de pesquisadores que vivenciaram na pele esse movimento histórico da cidade e vislumbram preencher algumas lacunas, apresentando outras com este estudo, principalmente a respeito da segregação posta na construção do lugar. Aspecto que ainda não foi amplamente revelado e serve de base para pesquisas futuras. Assim, nossa análise busca apresentar uma realidade, com suas problemáticas específicas, erguidas a partir da construção da barragem e a história da EFAS como uma das alternativas de solução edificadas pela sociedade civil.

Os instrumentos de captação dos dados históricos foram oriundos de fontes bibliográficas disponibilizadas pelas Associações (EFAS e UASA), agrupadas aos relatos de experiências apresentados por 02 (dois) ex-alunos, 04 (quatro) ex-funcionários e pessoas ligadas às instituições: Escola Família Agrícola de Sobradinho - EFAS e União das Associações de Sobradinho e Arredores – UASA, registrados em entrevistas semi-estruturadas, enriquecidos pelas experiências profissionais e vivências dos autores deste trabalho na EFA - Sobradinho em tempos e áreas diferentes de trabalho.

Um estudo que não esgota as possibilidades de análise, nem os aspectos das forças produtivas e organizativas das comunidades dos semiárido brasileiro. Uma pesquisa em andamento, que segue criando possibilidades de tornar-se um projeto de pesquisa a ser submetido ao PPGESA, haja vista a percepção de apresentar características inovadoras sobre as experiências pedagógicas das Escolas Famílias, com a história da cidade de Sobradinho, além da importância e distinção das ferramentas pedagógicas que lhe difere dos outros modelos escolares. Entendendo as EFAS como instituições pertencentes às exitosas colaborações a educação dos filhos e filhas das agricultoras brasileiras.

## **EFAS: ENTRE A IDEIA E SONHO MATERIALIZADO DA ESCOLA**

A história da Escola Família Agrícola de Sobradinho tem origem com a criação da comissão de trabalho da UASA. Essa comissão diagnosticou nas assembléias a existência da necessidade de enviar uma equipe para conhecer a EFA de Riacho de Santana, também situada no estado da Bahia. O objetivo da missão era se apropriar da filosofia e princípios metodológicos do sistema de ensino, além da dinâmica de funcionamento e ideologias do sistema de alternância. Deste grupo que retornou da missão Riacho de Santana, somente 02 (duas) pessoas, Rizonilde e Rosineide, expressaram identificação com a proposta da Pedagogia da Alternância, passando a integrar a primeira equipe de monitores da EFAS, em 1989.

O Bispo Dom José Rodrigues, ainda no ano de 1989, a partir da pastoral da terra, entidades que cooperavam com o trabalho da UASA, conseguiu um Projeto de origem Holandesa, via agência de Colaboração Técnica da Holanda - CEBEMO para financiamento por 03 anos de uma Equipe de assessoria técnica. Na época essa assessoria foi formada por um Agrônomo - CELITO Kesting, Técnico Agrícola – Tarcísio, Agente Administrativo – Willys Nunes e uma Secretária- Quitéria. Foi esse trabalho de base que viabilizou a compra de uma área para construção das instalações da EFAS, com 17 ha que dista 5 km da sede da cidade de Sobradinho-BA e no perímetro da comunidade de Lagoa Grande.

A fertilidade da década de 80 possibilitou outros financiamentos, alguns via cooperação da Diocese de Juazeiro-BA com a Associação Alemã de Trabalhos com Jovens – AGJA da cidade de Oberhausen – Alemanha, recurso que viabilizou a construção das instalações da escola, porém, em regime de mutirões, trabalho que possui a participação coletiva dos associados integrantes da UASA. Neste contexto comunitário ergueram-se as salas de aula, dormitório, banheiros e o refeitório, inaugurados em 10 de Março de 1990. Assim, parcialmente erguida e legalizada a EFAS passou a funcionar com alunos das mais diferentes comunidades de Sobradinho e Arredores. O processo de seleção se deu inicialmente entre as associações ligadas a UASA, depois, com aplicação de teste seletivo, composto das disciplinas de Português e Matemática. O primeiro exame ocorreu no prédio do Centro Comunitário Antônio Conselheiro – Sobradinho-BA. Os classificados ainda passariam por uma semana de adaptação na EFA, para só então estruturar a primeira turma de alunos e alunas, 32 jovens, oficialmente integrando a turma pioneira de alunos/as da EFAS. Com o início das aulas a EFAS passou integrar as 23 instituições filiadas a AECOFABA, recebendo assessoria técnica e pedagógica oriundas desta outra rede.

A fluidez do funcionamento da escola despertou a carência financeira, necessidade que se fez presente na administração em 1992, quando do encerramento da parceria da CEBEMO com a UASA, provocando a demissão da equipe técnica e de trabalho daquela instituição, sobrecarregando a diretoria, que além de gerenciar 27 associações filiadas teria que administrar a EFAS. Com a presença da diretoria da UASA administrando diretamente a EFAS, surgiu novo conflito com a AECOFABA, dividindo a EFAS em dois grupos, um liderado pela AECOFABA e FETAG (sindicato dos trabalhadores rurais de Sobradinho) e o outro grupo liderado pela UASA e AGJA/AGIP-CVJM. Com este episódio, os grupos decidiram ter suas próprias EFAs na Cidade de Sobradinho. Assim, uma escola passou a funcionar no prédio do centro de

treinamento municipal de Sobradinho e a outra a funcionar no prédio da EFAS. Em 1995, o projeto liderado pela FETAG e AECOFABA perdeu forças, deixando de existir.

Em 1994 a UASA não suportou a pressão de gerir suas diversas associações e a EFAS, propondo que os pais e ex-alunos assumissem a gestão da escola. Neste caminho ocorreu a criação da Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA – AMEFAS. Essa nova forma associativista passou a responder administrativa e economicamente pela EFAS, tendo como principal parceiro financeiro a Associação Alemã de Trabalhos com Jovens - AGJA, grupo financiador da Alemanha.

Em 1996 ocorre uma exigência burocrática com origem na AGJA, que passou a exigir a criação de uma cooperativa de prestação de serviços, tendo como seu primeiro presidente Carlos, mais conhecido como Carlinhos Poeta. A Cooperativa dificultou outras parceiras da escola com ONGs – Organizações Não Governamentais, fato que tinha gerado bons frutos, como: aquisição de duas Motocicletas, um Carro, seis computadores, máquinas de costura. A escola dependia dos recursos da AGJA, que entrava no país por meio da AMEFAS e a mesma era obrigada a fazer o repasse para a Cooperativa que por sua vez gerenciava-o, porém, a burocracia tornava a escola refém daquele recurso. Anos difíceis onde a vaidade e o ego quase põe todo o projeto EFAS em descrédito... Para tanto, salienta-se força do associativismo na concretude desse espaço de formação humana e social.

Com o fim da parceria entre AMEFAS e AGJA por conflitos de ideias entre as diretorias das duas entidades, a AMEFAS amargou um tempo de muita dificuldade, principalmente na rubrica pagamento de funcionários. Segundo a Presidente da época, a Senhora Isabel Aniceto - “foi um tempo de muita luta, onde tivemos que ir à cidade de Sobradinho pedir alimentos de rua a rua para que a escola não fechasse”. Assim, todo esse traçado histórico apresenta um contexto que tem o associativismo como estratégia capaz de melhorar as condições locais de vida das pessoas, agricultoras e agricultores, em meio ao caos que viviam em virtude das devastações provocadas pela barragem de Sobradinho. Portanto, como sublinha Canterle (2004, p. 8), “[...] a problemática está em captar as contradições e organizar as pessoas, uni-las e engajá-las harmoniosamente em torno de interesses comuns, dando atendimento às suas necessidades coletivas e individuais”.

Portanto, podemos afirmar que o associativismo instrumentaliza as pessoas para superarem as demandas sociais e que a colaboração impulsiona os seres humanos a estarem mais próximos de alcançarem a autonomia. A cooperação modifica comportamentos e abre caminhos para incorporar novos conhecimentos, parafraseando Morin (2011, p. 13) cria um tecido flexível no qual conecta distintos atores, produzindo um todo harmônico que culmina no estabelecimento de uma comunidade de interesses, em uma estrutura que deve ser ajustada para refletir os padrões de comunicações, inter-relações e cooperação, reforçando a identidade do associativismo e a dimensão humana.

## RESULTADOS: OUTROS OLHARES E VIVÊNCIAS DE UM EX-ALUNO

Escrever este trabalho foi como adentrar em uma máquina do tempo, rememorar experiências é descortinar as dores presentes nas histórias de uma escola, visualizar lembranças dos amigos, dos monitores e colaboradores do trabalho da EFAS. Pessoas que proporcionaram experiências de vida significativas.

Portanto, os resultados iniciais deste trabalho são os aspectos históricos, tessituras que possibilitam perceber outros significados para as ferramentas pedagógicas da EFAS, intrínsecos ao contexto histórico. Esses aspectos contribuíram para formação ideológica, para o crescimento e despertar da sensibilidade humana de muitos jovens que estudaram na EFAS, formação que raramente vislumbramos nas escolas convencionais. As experiências vividas em uma EFAS são insubstituíveis, realça as lutas, valoriza as conquistas experimentadas, refaz o valor do conhecimento e transforma o aluno/a em protagonista da caminhada escolar. Não há privilégio melhor do que ser aluno de uma EFA. Somente quem viveu de forma intensa sabe a riqueza que experimentou. Como descreve Costa (2016)

(...) todo esse processo educativo, os/as estudantes retornam as comunidades e realizam atividades em suas propriedades de acordo com as práticas vivenciadas na escola. Os/as mesmos/as têm o dever de conduzir em reuniões, juntamente com seus pais, para discutirem problemáticas que lhes são passadas sobre temas relacionados ao meio em que vivem, este instrumento pedagógico chamado “caderno da realidade” é produzido na Escola Família Agrícola - EFA, que é na verdade uma pasta de registros individuais para cada estudante. Esse caderno acompanha o estudante durante o decorrer de todo o ano, contendo, no fim deste, todos os registros

Neste caso, são experiências, enquanto estudante, totalmente diferente de uma escola convencional, que focalizada apenas no fato de ir todos os dias para a escola e retornar ao final do período para casa. Na EFAS percebemos o aprendizado diferenciado dada a natureza pedagógica e organizacional. A característica de gerenciamento por associativismo com a participação dos nossos familiares na gestão agrupa pais e ex-alunos, tornando-os orgânicos ao espaço, despertando um sentimento de pertencimento que é uno.

Em relação à Pedagogia da Alternância, ela constrói uma forma de organização do Tempo Escolar e Tempo Família/Comunidade. Essa forma de organização possibilita o aprendizado alternando os conhecimentos da escola e a atuação prática na família/comunidade. A característica principal deste modelo é proporcionar uma formação integral do ser, pensada nos pilares: social, humano, profissional, intelectual, ético, espiritual e ecológico.

## OUTROS NOVOS OLHARES SOBRE OS PLANOS DE ESTUDO – P.E

Imagine um grupo de adolescentes se dirigindo de casa em casa na comunidade para convidar a população do povoado para uma reunião organizada apenas por adolescentes? Reunião para tratar de assuntos da escola, especificamente responder a questionários que os próprios alunos formularam durante o Tempo Escola – TE sobre determinado conteúdo diretamente ligado com a vivência daquela comunidade. Assim, funcionava a proposta do Plano de estudo, construindo instrumentos para sistematizar informações das



comunidades, suas histórias de formação e das famílias, remédios caseiros usados nos humanos, nos animais; processos de produção até o manejo do rebanho.

Esses grupos de alunos/as de cada comunidade apresentavam o P. E. em uma plenária na escola, socialização que tinha como objetivo eliminar as proposições repetidas, unificar as semelhantes e aprovar o resultado desse esforço coletivo. Uma vez aprovado era distribuído entre todos os alunos para que no Tempo Comunidade – TC, também chamado de Tempo Família/Comunidade – TF/C<sup>56</sup>, pudessem realizar outros pesquisas e ao retornar à escola socializar as descobertas ou resultados de um trabalho de pesquisa de campo. Algumas descobertas eram iguais as de outros grupos de alunos e algumas semelhantes, retomando ao processo anterior de eliminar as iguais, juntar as semelhantes, denominado de Colocação em Comum. O próximo passo era confeccionar o texto dissertativo contemplando todas as respostas da pesquisa e das demais pesquisas dos colegas. Esse texto ia parar no Caderno da Realidade – C.R<sup>57</sup>.

### O CADERNO DA REALIDADE – C.R

A Função do Caderno da Realidade é desenhar a estrutura familiar e as atividades desenvolvidas pela família. A apresentação de cada desenho é algo descontraído, constitui-se do conhecimento individual de cada aluno ali presente. Com essa ferramenta a visão da família e de afeto familiar pode ser nitidamente expressa em cada desenho. Essa fantástica ferramenta pedagógica e de registro mostra o diferencial dessa educação inovadora.

O instrumento denominado de Caderno da Realidade é um Portfólio que aglutina, em suas páginas, todo um desenvolvimento de uma vida acadêmica inteira. O portfólio também reúne os trabalhos do Plano de Estudo – P.E. dos Serões, das Visitas de Estudo e do dia a dia das aulas e das atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar. Segundo Gimonet (2007, p. 34):

Se a experiência encontra-se no ponto de partida do processo pedagógico, ainda precisa que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte de formação e de educação. Esta é a razão de ser do Caderno da Realidade como primeiro livro a ser construído. Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro.

O caderno é de fato uma grande sacada das EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, por perceber que o ser humano necessita registrar suas experiências e ajudar, assim, a fortalecer as relações sociais, marcar a vivência e experiências de vida das pessoas que se depararem com aqueles registros. Impactar a vida de

<sup>56</sup> Período de 15 dias em que o aluno retorna para sua casa e comunidade de forma integral. Chamado tecnicamente de Tempo /Comunidade - T. C. Eu tomei a ousadia de renomear de Tempo Família/Comunidade – T. F/C.

<sup>57</sup> - Caderno da Realidade – C.R. Uma espécie de Portfólio da vida estudantil contada pelos próprios protagonistas, os alunos.

seus donos, despertando a partir das escritas dos registros de suas próprias experiências, voltar no tempo e reviver cada momento registrado, além de causar uma reflexão sobre sua vida presente.

Com os registros ou durante os registros, observamos amigos chorarem de saudades ou felicidade. Sentimento despertado após releituras dos registros do Caderno da Realidade. Naqueles documentos deixamos fotos, desenhos, imagens, textos, relatos, experiências únicas em cada Portfólio. O caderno da Realidade de um aluno se torna único e inconfundível mesmo que não se encontre devidamente identificado, naquelas letras existe sua marca inviolável, sua história.

## CONCLUSÃO

Este trabalho possibilitou ampliar nossos horizontes sobre as incongruências, oscilações, dificuldades financeiras e de convívio que a EFAS e a UASA sofreram na sua história existencial. Uma escrita que apresentou a cooperação institucional como aspecto que possibilitou a materialização da gênese o sonho de redenção a partir da criação de uma Instituição que garantisse uma formação de qualidade para os filhos/as de mulheres viúvas do capitalismo e dos agricultores e agricultoras que perderam suas terras inundadas pelas águas barradas pela represa de Sobradinho. A força do associativismo protagonizou ações positivas, possibilitando a materialização do sonho, mesmo diante dos egos, do individualismo e da ingerência de algumas instituições. Um conjunto de signos invisibilizados com o sentimento expresso pelos autores, quando ressaltam os bons frutos que a EFAS produz, homens altamente humanizados, capazes de lutar pela emancipação dos seres que fazem renascer a cada dia o desejo de materializar um semiárido que próspero e frutífero.

Esse norte potencializa ainda mais a importância das ferramentas pedagógicas utilizadas pelas EFAS, pois, são itens que representam a organização administrativa da instituição, alicerçada em ações que cooperam na consolidação do trabalho formativo, descrevendo o espírito da proposta diferenciada de educação que esse modelo conduz. Uma formação escolar que opera situações esperanças, tanto para comunidades do campo, criando espaços de atuação para os estudantes, seja nas próprias comunidades ou em instituições que com a escola se articulam.

Todas essas ações revelam um constante retorno a essência, preservando práticas que contribuíram para a superação das agruras e ajudaram a instituição a sobreviver, construindo e reconstruindo sua história de luta. Um caminho ainda ininterrupto, que vislumbra cumprir seu objetivo, continuar a promover o bem viver para as populações do campo e das cidades interioranas do semiárido brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. **Tempo Escola e Tempo Comunidade**: Territórios Educativos na Educação do Campo. In: Territórios educativos na educação do campo: Escola, comunidade e movimentos sociais – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora Guntemberg, 2012.

CAVALCANTE, Ludmila. A escola família agrícola – quais caminhos em que direção? In: Caderno Multidisciplinar – **Educação e Contexto do Semi-Árido**. Rede de Educação do Semi-árido. 2006.

CANTERLE, Nilsa Maria G. **O associativismo e sua relação com o desenvolvimento**. Francisco Beltrão-PR, Unioeste, 2004. Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2017.

COSTA, Tiago Pereira. **Escola família agrícola de Sobradinho**: o trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento do campo do semiárido baiano. In: Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011

\_\_\_\_\_. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e educação no movimento camponês**: liberdade ou emancipação? Revista Brasileira de Educação. ANPED. set/dez 2009 v. 14 n. 42 ISSN 1413-2478.

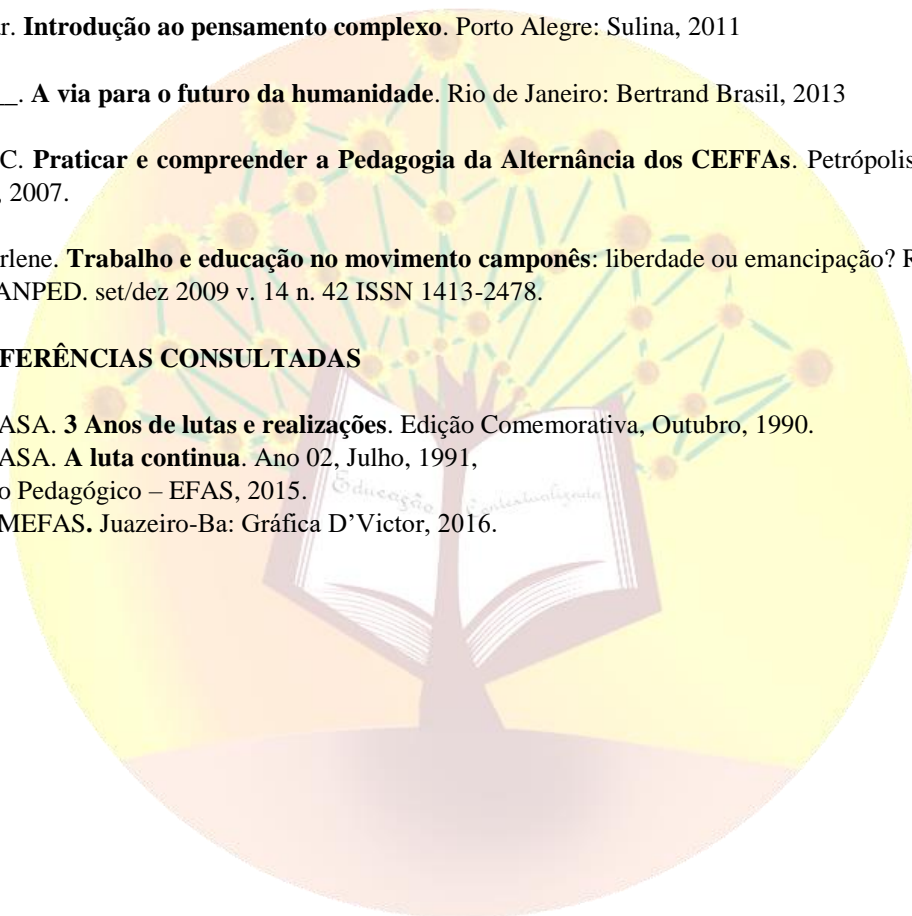
## OUTRAS REFERÊNCIAS CONSULTADAS

Informativo UASA. **3 Anos de lutas e realizações**. Edição Comemorativa, Outubro, 1990.

Informativo UASA. **A luta continua**. Ano 02, Julho, 1991,

Projeto Político Pedagógico – EFAS, 2015.

Informativo AMEFAS. Juazeiro-Ba: Gráfica D'Victor, 2016.



## **DIREITO E DIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS NA UNEB - DTCS III – 2017.1**

Ana Vitória do Nascimento Lima;  
Universidade do Estado da Bahia;  
anavnl.vitoria@gmail.com.

Valéria Damasceno Coelho;  
Universidade do Estado da Bahia;  
valeriadamascenoc@gmail.com.

Gabriela Barretto de Sá;  
Universidade do Estado da Bahia;  
gbsa@uneb.br.

**Palavras-chave:** Educação jurídica; Teoria crítica; Direitos Humanos; População LGBT.

### **INTRODUÇÃO**

O ensino sobre Direitos Humanos constitui uma importante ferramenta de transformação social, capaz de romper com o modelo tradicional de educação universitária, ancorado apenas na metodologia classe-aula e pautado em estudos teórico-históricos sobre declarações internacionais, nas quais se prevêem direitos cuja efetivação está sabidamente longe de ser verificada na prática.

A partir da teoria crítica dos Direitos Humanos, é possível afirmar que tais direitos escapam às concepções meramente teórico-normativas e se constituem enquanto verdadeiros "[...] processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana" (FLORES, p.13, 2009). Uma análise que reconheça a complexidade do tema deve considerar, por exemplo, que pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) são cotidianamente privadas de muitos direitos que lhes proporcionariam um exercício pleno da sua cidadania, seja por preconceito ou falta de legislação específica que as protejam.

Assim, este relato sintetiza a experiência, teórica e metodologicamente diversa, da disciplina "Direitos Humanos", desenvolvida pela Professora Gabriela Barretto de Sá e os estudantes do 6º semestre do curso de Direito da Universidade do Estado da Bahia, CAMPUS III, Juazeiro-BA. Desse modo, o objetivo deste relato é demonstrar as novas experiências da grade curricular do curso de Direito, historicamente conservadora e formalista, em realizar práticas alternativas que



integram ensino, pesquisa e extensão como forma de crescimento acadêmico, realizando o tripé que sustenta a Universidade brasileira, baseado no art. 207 da CF/88. Ademais, relata a produção, por meio da educação jurídica popular, de materiais contextualizados, para a apreensão do conteúdo a partir da pesquisa empírica sobre o panorama dos direitos humanos em nossa cidade. Dessa forma, efetiva-se a função social da universidade, que tem como escopo a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, justifica-se a importância do presente trabalho por acreditar que a experiência aqui relatada pode contribuir para futuros projetos de implementação de práticas voltadas à realidade, que busquem rediscutir os direitos humanos para questionar a invisibilidade de determinados grupos no contexto municipal, bem como se comprometam com a produção de material pedagógico informativo voltado a comunidade externa à universidade.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

O trabalho de fundamentar o direito, principalmente no que se refere aos direitos humanos, é um problema complexo. Seria possível permanecer no reducionismo do conceito apresentado pela doutrina e legislação tradicional: “[...] definimos os direitos humanos como aqueles essenciais para que o ser humano seja tratado com a dignidade que lhe inerente e aos que fazem jus todos os membros da espécie humana, sem distinção de qualquer espécie” (PORTELA, 2015, p. 801). Contudo, é inquietante perceber que essa lógica pode ser questionada quanto a sua verdadeira finalidade: por sua origem, pela maneira como foi estruturado e, por fim, a percepção de a quem realmente serve a reprodução de tal estrutura.

Uma análise crítica das estratégias utilizadas pela razão hegemônica implica em denunciar os binarismos e dualidades impostos no seio social, em todas as relações: certo/errado; bom/mau; e, talvez o mais perigoso deles, nós/"outros" (DUSSEL, 1993), visto que essa concepção universalista que nega a totalidade é inexistente, pois não abarca todas as realidades.

Nesse contexto, o sistema jurídico brasileiro caracteriza-se como um “sistema de prioridades em direitos” (BACCI, 2016), que acaba por marginalizar grupos como o da população LGBT. Para Berenice Bento, essas pessoas foram marcadas como corpos que, “[...] para adentrar a categoria de humano e de cidadão/cidadã, cada um [...] teve que se construir como ‘corpo político’. No entanto, o reconhecimento político, econômico e social foi (e continua sendo) lento e descontínuo” (BENTO, 2014, p. 167).

Assumir esta problemática é assumir a necessidade de uma sociedade plural onde as demandas por direitos também se verifica de forma diversa (PANIKKAR, 2004). É reconhecer, também, que os padrões de ensino (nas escolas, universidades e centros de discussão) acerca do tema precisam ser revistos, de forma a adotar a pluralidade inerente à sociedade.

No âmbito das universidades em particular, a extensão universitária apresenta-se como uma forma de realizar a função social destas instituições, caracterizada pelo comprometimento com processos de transformação social e concretização da cidadania. Isso acontece porque a prática da extensão possibilita aos estudantes contato direto com a comunidade, com movimentos sociais, bem como com a realidade enfrentada pelos personagens que os integram, fazendo com que essas experiências práticas mostrem como os direitos humanos se apresentam naquele contexto específico (SÁ, 2012). Ou seja: reafirma-se a importância do processo dialógico no desenvolvimento dos direitos humanos (PANIKKAR, 2004).

Nesse sentido foi que se orientou o desenvolvimento da disciplina de direitos humanos, que tinha como proposta discutir o tema, através da discussão teórica e de mecanismos que possibilitaram a integração da teoria com a prática. A disciplina se fundamentou no tripé da educação (ensino, pesquisa e extensão) e possibilitou, dessa forma, uma análise teórico-crítica rica e contextualizada. Diante desse cenário, propôs-se a realização de atividade em grupo, que consistia em elaborar um material pedagógico de abordagem contextualizada de grupos sociais minoritários, como a população LGBT; as pessoas com alguma deficiência física; as pessoas encarceradas; as profissionais do sexo; e, também, do meio ambiente como um direito humano.

Aqui, apresentamos particularmente, a experiência da pesquisa sobre o panorama de direitos humanos da população LGBT da cidade de Juazeiro/Bahia. A metodologia utilizada foi dividida em três fases, dispostas da seguinte forma:

- 1) Ensino: A primeira parte da disciplina Direitos Humanos consistiu em discussão teórica da necessidade de cumprimento da função social da universidade pública. Neste sentido, foi sugerido que as/os estudantes verificassem quais os temas sobre direitos humanos presentes na agenda do poder municipal de Juazeiro/Bahia, para, a partir da possibilidade de contribuição com projetos já em curso, a turma orientasse o recorte temático e metodologia a ser utilizada para a elaboração da atividade avaliativa final, consistente em elaboração de material para educação contextualizada sobre direitos humanos.
- 2) Pesquisa: Pesquisa bibliográfica, com enfoque na Teoria Crítica do Direito e pesquisa de coleta de dados através do envio de ofícios à Casa dos Conselhos de Juazeiro-BA, para apurar informações institucionais sobre as temáticas trabalhadas, bem como para conhecer a atuação do poder público municipal frente ao tema. Nesta fase, constatou-se que a atual coordenação da

Diretoria de Diversidade da Secretaria de Desenvolvimento Social, Mulher e Diversidade - SEDIS, ao tomar posse do cargo, efetuou uma busca na documentação, logo percebendo que não havia políticas de desenvolvimento direcionadas à população LGBT, principalmente, em relação à violência.

3) Extensão: A partir dos textos trabalhados e dos dados coletados com a pesquisa de campo para a coleta de dados sobre a realidade local, foi produzido um material didático multidisciplinar, fazendo uso de diversos meios disponíveis, como o laboratório de rádio da UNEB e programas de *design online*. O material foi produzido para ser disponibilizado aos multiplicadores das comunidades, o que inclui a Casa dos Conselhos, líderes de comunidades e organizações da sociedade civil, além dos órgãos do Judiciário e Executivo.

O material didático elaborado consistiu em a) uma cartilha intitulada “População Trans e Direitos Humanos”, que aborda os direitos inerentes a essa população, dentre outras informações, e em b) *spots* (áudios) para veiculação nos meios de comunicação, com o fim de conscientizar a sociedade sobre a garantia aos direitos de cidadania, como o direito uso do nome social pelas pessoas transexuais. Na busca pelo cumprimento da função social da universidade pública, ocorreu ainda a colaboração com a política de diversidade já implementada em Juazeiro, através da participação da docente e das/os estudantes na programação do "Maio da Diversidade" promovido pela SEDIS, onde, durante o lançamento do projeto "Cine-Diversidade", ocorrido no dia 31 de maio de 2017, na praça do bairro João Paulo II em Juazeiro, foi apresentado o material produzido pelo grupo.

## CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, pode-se depreender que a concepção universal e hegemônica sobre Direitos Humanos entra em crise ao ser confrontada com a realidade das demandas concretas dos sujeitos sociais, tendo em vista a sua incapacidade de abarcar a diversidade dos contextos locais de construção e efetivação de tais direitos.

Para o cumprimento das disposições constitucionais sobre a função social das instituições de ensino superior, bem como da interdependência entre ensino, pesquisa e extensão, a universidade deve estar comprometida com a disputa contra hegemônica dos direitos humanos. A comunidade universitária cumpre papel importante para o processo de determinados grupos historicamente marginalizados quanto a autoafirmação do direito a ter direitos de todo e qualquer cidadão, pautado a partir das necessidades concretas de tais sujeitos.

A experiência vivenciada, a partir da perspectiva crítica dos Direitos Humanos e de metodologias diversas para possibilitar a extensão universitária em educação popular sobre direitos, possibilitou à comunidade discente uma percepção ampliada e realista dos direitos humanos da comunidade LGBT em Juazeiro-BA, ao mesmo tempo em que contribui com a sociedade, através de ferramentas didático-pedagógicas para o processo de luta por direitos.

## REFERÊNCIAS

BACCI, Irina Karla. **Vozes lésbicas no Brasil: a busca e os sentidos da cidadania LGBT**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BENTO, Berenice. **Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal**. Revista Contemporânea, Vol. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, p. 165-182.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Brasília, out. 1988.

DUSSEL, Enrique. **Conferência 5: Crítica do “mito da modernidade”**. In: \_\_\_\_\_. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 75-87.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Editora, Fundação Boiteux, 2009.

PANIKAR, Raimundo. **Seria a noção de Direitos Humanos um conceito ocidental!?** In: BALDI, César Augusto (org.). Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 208.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado**. 7ª ed. Salvador: Editora JusPODIVM, 2015. p. 801.

SÁ, Gabriela Barretto de. **A extensão universitária em educação jurídica popular enquanto espaço de formação dialógica pra o estudante de direito**. In: GERALDO, Pedro Heitor Barros; FONTAINHA, Fernando de Castro; MEZZARROBA, Orides. (Org.). Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos. Florianópolis: FUNJAB, 2012. p. 51-65.



## **EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS SEM-TERRA, ÓROCO (PE)**

Xenusa Pereira Nunes;  
Prefeitura Municipal de Casa Nova;  
xenusa.nunes@gmail.com.

Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira;  
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF;  
lucia.oliveira@univasf.edu.br.

**Palavras-chave:** Educação. Saúde. Trabalhador Rural. Assentamentos Rurais.

### **INTRODUÇÃO**

O contexto no qual a experiência aqui relatada ocorreu no Assentamento Alegria, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), localizado no município de Orocó (PE). Este trabalho foi desenvolvido como atividade do projeto Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial, vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Os Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial são unidades administrativas com função de apoiar ações de extensão e de assessoramento técnico aos Colegiados Territoriais e demais atores dos territórios rurais. É um instrumento que vincula-se à estratégia de fortalecimento e consolidação da abordagem territorial da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O programa foi implementado por meio da articulação institucional e operacional de Universidades Públicas Federais e Estaduais, dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, das instâncias de gestão social dos territórios e da SDT. Esse projeto surgiu por intermédio da parceria estabelecida entre a SDT/MDA, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O objetivo foi realizar uma atividade educativa subsidiando os indivíduos com informações adequadas, corretas e consistentes sobre alimentos, alimentação e prevenção de problemas nutricionais, promovendo Educação em Saúde através de uma palestra onde foi abordado a contribuição de uma alimentação saudável na diminuição de casos de obesidade e de doenças

crônicas não transmissíveis (hipertensão, diabetes, hipercolesterolemia), fomentando assim a Educação em Saúde para promoção de qualidade de vida.

Público alvo: A atividade foi realizada com 47 mulheres, moradoras do Assentamento.

Descrição da experiência: A atividade iniciou-se com uma palestra descontraída utilizando-se um Data Show onde estavam sendo projetados slides para fixação das informações orais. Faz-se salientar que a palestra foi organizada a partir de dados do Ministério da Saúde, por meio de seus cadernos de atenção básica e cartilhas educativas. O conteúdo da palestra foi o seguinte: “Definição de alimento, nutriente e alimentação saudável; De que são formados os alimentos; Carboidratos; Proteínas; Lipídeos; Vitaminas; Sais minerais; Água; Fibras; Obesidade; Diabetes; Hipertensão; Incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras; 10 dicas sobre alimentação saudável.”

Após a explanação da palestra foi dedicado um tempo para perguntas do público sobre o assunto abordado ou sobre qualquer outra dúvida relacionada à alimentação e nutrição.

Todas as participantes receberam material educativo, desenvolvido pelo Ministério da Saúde, abordando os Dez Passos para uma Alimentação Saudável.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

A luta pela terra é uma maneira de ressocialização dos sem-terra, que é vista, muitas vezes, como condição de impedimento ao desenvolvimento. Os sem-terra buscam transformações nos espaços geográficos a partir da ocupação da terra, lutando para conquistar a infra-estrutura necessária para viver na terra assentada. Dentre as demandas solicitadas por eles estão a construção de escolas; implantação da rede de eletrificação e de transporte; o estabelecimento de políticas agrícolas para produção de alimentos e postos de saúde para melhoria das condições de saúde (FERNANDES; RAMALHO, 2001, p.1-16).

Carneiro et al., (2008) afirmam que existem importantes limitações de acesso e qualidade nos serviços de saúde no campo bem como uma situação deficiente de saneamento ambiental.

Os estudos brasileiros sobre as condições de saúde da população do campo e seus determinantes são escassos (VEIGA; BURLANDY, 2001, p.1465-1472) e segundo Gaia et al (2005) isso se deve ao fato desta população não ser considerada beneficiária dos Programas de Reforma Agrária do Governo Federal e ser encarada nos municípios como população flutuante, dificultando seu acesso também aos serviços de saúde.

Diante desta situação a população assentada acaba lançando mão de algumas estratégias que visam garantir condições mínimas de saúde, tentando resolver seus problemas da melhor forma possível através de outras práticas de saúde complementares às oficiais (ESTEVES, 2002, p.1-127).

A educação em saúde é uma ferramenta indispensável para promoção da saúde, prevenção e controle das doenças crônicas não transmissíveis (FIGAR et al., 2006, p.737-743).

Segundo Santos (2005):

O papel da promoção da saúde cresce em sua importância como uma estratégia fundamental para o enfrentamento dos problemas do processo saúde-doença-cuidado e da sua determinação. A direção, nesse caso, é o fortalecimento do caráter promocional e preventivo, contemplando o diagnóstico e a detecção precoce das doenças crônico-degenerativas e aumentando a complexidade do primeiro nível de atenção, elementos que ainda são considerados como desafios para o sistema de saúde. (SANTOS, 2005, p. 681).

A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) aborda a perspectiva da promoção da saúde através da diretriz “promoção das práticas alimentares e estilos de vida saudáveis”, cuja ênfase está na socialização do conhecimento sobre alimentos e o processo de alimentação, bem como acerca da prevenção dos problemas nutricionais, desde a desnutrição, incluindo as carências específicas até a obesidade. No grupo das enfermidades crônicas não-transmissíveis, as medidas estão voltadas à promoção da saúde e ao controle dos desvios alimentares e nutricionais, pois constituem as condutas mais eficazes para prevenir sua instalação e evolução (BRASIL, 2000, p. 22).

Diante do exposto, sentimos a necessidade de desenvolver este trabalho de Promoção da Saúde e Educação Nutricional na perspectiva de contribuir para a mudança de comportamento e melhoria da qualidade de vida das famílias assentadas. Observou-se, mesmo que de forma qualitativa, o interesse dos participantes pela temática abordada, pois muitos fizeram perguntas e tiraram suas dúvidas.

## CONCLUSÃO

As condições de serviços públicos de saúde entre a população rural e urbana, no Brasil, são desiguais, sendo necessário maior acesso aos serviços de saúde.

A partir da atividade desenvolvida com as mulheres do Assentamento Alegria tornou evidente que a colheita de frondosos frutos (alimentação saudável) será possível, pois conseguimos estabelecer de forma simples, porém eficaz, a educação em saúde, onde o feed-back das mulheres mostrou que a mensagem foi atingida, tornando a nossa missão cumprida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de alimentação e nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde; 2000.

CARNEIRO, Fernando Ferreira et al. Saúde de famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e de boias-frias, Brasil, 2005. **Rev. Saúde Pública**, Vol. 42, n.4, 2008, p.757-763.

ESTEVES, Thais Vieira. Organização social e estratégias alimentares de sobrevivência em acampamento do Movimento Sem Terra (MST) no estado do Rio de Janeiro. [Dissertação]. Rio de Janeiro (RJ): Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca / FioCruz, 2002, p.1-127.

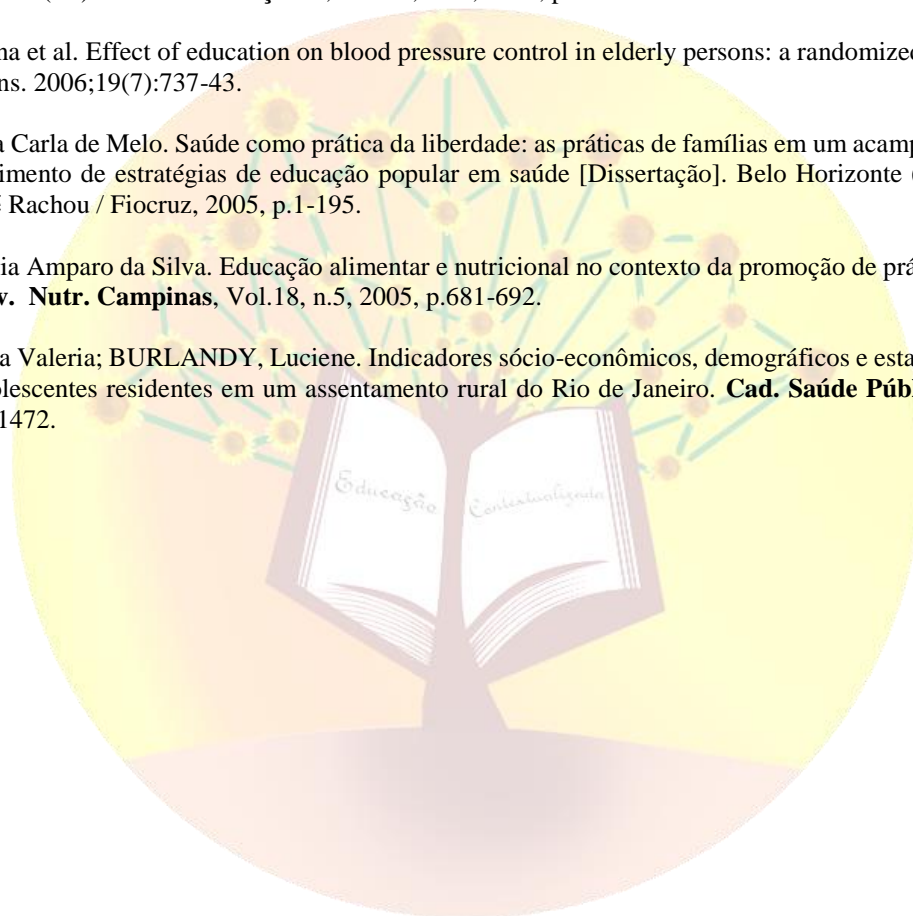
FERNANDES, Bernardo Mançano; RAMALHO, Cristiane Barbosa. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema (SP). **Estudos Avançados**, Vol.15, n.43, 2001, p.1-16.

FIGAR, Silvana et al. Effect of education on blood pressure control in elderly persons: a randomized controlled trial. *Am J Hypertens*. 2006;19(7):737-43.

GAIA, Marília Carla de Melo. Saúde como prática da liberdade: as práticas de famílias em um acampamento do MST e o desenvolvimento de estratégias de educação popular em saúde [Dissertação]. Belo Horizonte (MG): Centro de Pesquisa René Rachou / Fiocruz, 2005, p.1-195.

SANTOS, Lúcia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr. Campinas**, Vol.18, n.5, 2005, p.681-692.

VEIGA, Glória Valéria; BURLANDY, Luciene. Indicadores sócio-econômicos, demográficos e estado nutricional de crianças e adolescentes residentes em um assentamento rural do Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, Vol.17, n.6, 2001, p.1465-1472.





## EDUCAR NA CIDADANIA - UMA PROPOSIÇÃO RELEVANTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CONTEXTO ESCOLAR

Marivalda Evangelista dos Santos Nunes;  
PIBID/ CAMPUS III- UNEB;  
valnunes\_evangelista@hotmail.com.

### RESUMO

O artigo traz abordagens concernentes à prática da cidadania no contexto escolar, proporcionadas a partir das observações e intervenções realizadas pela bolsista ID<sup>58</sup> do PIBID<sup>59</sup>, ao vivenciar a experiência docente é notado pela Pibidiana<sup>60</sup> que os atores que constituem esse espaço vivenciam um distanciamento da cidadania em seu sentido pleno, cobra-se dos alunos, mas não lhes dão exemplo prático em suas ações. A pesquisa realizada buscou trazer aos educandos a compreensão do termo cidadania e sua relação com as práticas desses sujeitos na escola e sociedade, assim como, a importância de sua prática para constituição de um mundo melhor. Para alcance dessas proposições, buscou-se através de diálogos, pesquisas e atividades lúdicas abordar temas do cotidiano desses sujeitos e tratarmos a cidadania baseadas nas fundamentações teóricas de autores que abordam esse tema e constituem o arcabouço teórico da pesquisa.

**Palavras-chave:** CIDADANIA. CONTEXTO ESCOLAR. DIREITOS E DEVERES. PERTENCIMENTO.

### INTRODUÇÃO

A escola tem sido um espaço de interações sociais com uma diversidade de sujeitos que vivenciam em seu dia a dia mudanças decorrentes dos grandes avanços alcançados pela luta de grupos sociais que através das suas intervenções proporcionaram a toda sociedade uma melhoria de vida para todo o contexto social, exercitando assim a sua cidadania de forma plena. Apesar de todos esses avanços é notório que na maioria das vezes muitos integrantes dessa sociedade não compreendem o verdadeiro sentido da cidadania.

A origem da palavra cidadania vem do latim "*civitas*", que quer dizer cidade. A palavra cidadania foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer.

Trazendo essa discussão para o contexto escolar em se tratando de um tema tão relevante para formação de nossos educandos, percebo a urgência trabalharmos essa questão "cidadania", por

---

<sup>58</sup> Iniciação à docência.

<sup>59</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

<sup>60</sup> Nome carinhosamente utilizado para referir-se ao bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

observar nas ações desses sujeitos um distanciamento quando se trata das questões referentes ao seu exercício.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA<sup>61</sup>) “criança é até doze anos incompletos e adolescentes alguém entre 12 e 18 anos completos”, Mesmo se tratando de crianças e adolescentes esses sujeitos precisam ter a compreensão de que como sujeitos de direitos, eles também têm deveres, e suas ações afetam não só a sua vida, mas de toda a sociedade da qual fazem parte.

É no contexto escolar que a criança vivencia experiências na construção do conhecimento cognitivo, contudo isso não é o que lhe basta para viver em um mundo com tantas discrepâncias sociais, numa sociedade que exige tanto de seus sujeitos, sem ao menos lhes dar condições dignas de vida.

Não podemos ter uma escola que silencie acerca da questão educação para cidadania, para autonomia, para a criticidade, que permita que crianças e adolescentes cresçam ignorando seus papéis de importância para construção de um mundo melhor, porém que só poderão vivenciá-lo quando todos os envolvidos exercerem de forma responsável sua cidadania.

Assim procedendo, não chega a desenvolver a prática democrática necessária nas negociações desses conflitos, de modo geral sufocando sua insatisfação e descontentamento. Ou seja, possibilitar espaços para o verdadeiro exercício da cidadania é permitir que esses sujeitos tenham acesso aos espaços de participação e tomada de decisão dos rumos da sociedade na qual estão inseridos.

Nos últimos meses venho me preocupando com algumas situações vivenciadas em minhas experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tenho visto um espaço escolar muito distante de ser um formador naquilo que diz respeito à cidadania e outros aspectos da formação humana.

Ouvimos constantemente gestores, professores, merendeiras, auxiliares de disciplina e tantos outros envolvidos nesse contexto trazendo seus queixumes referentes aos educandos, pelo fato dos mesmos não estarem cumprindo com seus “deveres”, e com isso trazendo grandes prejuízos ao desenvolvimento das atividades realizadas e destruindo espaço escolar.

Não é de se admirar que os alunos estejam agindo dessa forma, pois na maioria das vezes a escola apenas está produzindo um discurso vazio referente à Educação para cidadania, quando suas ações estão sempre distantes dessa prática. Assim, o questionamento que fazemos é: Será que só os alunos precisam exercer sua cidadania? E os demais atores dessa conjuntura, como ficam, só nos discursos?

---

<sup>61</sup> Publicado em 13 de julho de 1990.

O que dizer da ação de cidadania do professor que vai para sala de aula apenas cumprir sua carga horária, ou do professor substituto que sempre está dizendo em seu discurso enfadonho: “Não suporto estar nessa sala de aula, prefiro está em uma escola particular, eu não suporto essa matéria que assumi?” Das Secretarias de Educação que contratam professores substitutos sem que seja feito uma avaliação do perfil desse professor para que ele possa desenvolver suas ações pedagógicas coerentemente? Ou do discurso do professor que não ensina nada, apenas manda os alunos copiarem o assunto e as atividades do livro didático? Dos responsáveis pela limpeza que com desculpa de baixos salários deixam o espaço escolar num estado de sujeira que não parece uma sala de aula? Dentre outros discursos tão cheios de violência que não valem nem a pena serem escrito nessas linhas reflexivas.

Ao estar no espaço escolar percebo questões não só relacionadas às atitudes dos docentes na ação pedagógica, visualizo um espaço escolar com uma distância abismal daquelas referendadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) artigo IX, que se refere à Educação de qualidade, saliento que esse termo tão complexo “qualidade” é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. De acordo com a UNESCO (*apud* GADOTTI 2013):

À qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. (UNESCO 2001, p.1 *apud* GADOTTI 2013, p. 2).

Educação de qualidade está muito além de um transmitir conhecimento. O que vejo nesse espaço são salas de aula que já começam o dia cheias de lixo, o espaço de sol (jardim que fica na sala de aula) parece o retrato do descaso dos direitos desses sujeitos, sem falar nas instalações sanitárias, só ao passar em frente sentimos o descaso para com todos que estão inseridos nesse espaço.

Minha indignação não foi menor ao me deparar na semana seguinte com a sala de aula tendo em sua área de sol o mesmo lixo encontrado na segunda-feira (24/08/2015) acrescenta-se a esse o restante da semana.

Como conceber um espaço de interações sociais que é o espaço escolar se o mesmo é relegado a uma situação de descaso por parte daqueles que deveriam proporcionar aos educandos em relação a esse espaço um sentido de pertencimento, para Cousin (2010), esse termo pode ser definido da seguinte maneira:

Pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em direção à liberdade, autonomia, emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas. Nesta perspectiva, a construção do sentimento de pertencimento baseia-se no princípio da responsabilidade. (COUSIN, 2010, p. 25).

Quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de *ethos* e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua auto percepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto. (VELHO 1987, p. 32, apud DAYRELL 2011, p. 10).

De nada adianta termos em nosso currículo componentes curriculares como a “Cidadania”, se como formadores de opiniões não formos exemplos para nossos educandos, se não proporcionarmos aos mesmos essa compreensão por meio da prática, não apenas deles, mas nossas como docentes e todos os envolvidos nesse processo.

É perceptível a necessidade de alavancarmos projetos que tratem essa questão com desvelo, para construirmos uma cidadania, com criticidade, emancipadora. E nessa perspectiva, sermos capazes de intervir, refletir, criticar, problematizar questões relacionadas à vida humana em todas as áreas. Referente a essas questões Demo (1994), explicita:

[...] a cidadania que almejamos é a competência humana de fazer-se sujeito de direitos, para fazer história coletivamente organizada na busca da emancipação humana. O oposto desta cidadania que almejamos é a pobreza política é a falta de conhecimento e reivindicação de direitos, bem como a falta de organização coletiva para reagir a determinadas condições. (DEMO, 1994, p. 108).

Sem que se busque a ação coletiva e a mobilização social, os marcos legais que definem o campo do direito continuarão sendo apenas um conjunto de letras vazias escritas em aparatos legais que não se concretizam no cotidiano dos sujeitos que mais deles precisam.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A origem da palavra cidadania vem do latim "*civitas*", que quer dizer cidade. A palavra cidadania foi usada na Roma antiga para' indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. De acordo com Dallari (1998):

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p. 14).



Para Bobbio (1999 apud SILVA 2000, p. 32), cidadania pode ser definido da seguinte maneira:

É o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo unanimidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage a violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção. (BOBBIO, 1999, p. 349 apud SILVA, 2000, p. 32).

Essas questões podem e devem ser discutidas e colocadas em prática no contexto escolar, já que é nele que os educandos passam várias horas de suas vidas, sendo imprescindível a escola pensar no seu papel na formação desses cidadãos. Concernente ao desenvolvimento da cidadania no espaço escolar Durkheim (2004), discorre:

A construção do ser social é feita em boa parte pela educação. É a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios, sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento – que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem mais do que formador da sociedade, é um produto dela. (DURKHEIM, 2004, p. 56).

Não podemos ter uma escola que silencie concernente a questão educação para cidadania, para autonomia, para a criticidade, que permita que crianças e adolescentes cresçam ignorando seus papéis de importância para construção de um mundo melhor, porém que só poderão vivenciar esse mundo melhor quando todos os envolvidos exercerem de forma responsável sua cidadania. Conforme Ferreira (1994):

A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sob esse enfoque, à ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder, movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso. Por subestimar a importância de seu papel no jogo político da sociedade, o ingênuo abre mão de participar na solução dos conflitos, nas tensões sociais. (FERREIRA, 2015, p. 103).

A relevância da escola educar na cidadania promovendo diálogos e ações para essas questões implica em um dos objetivos que suas ações necessitam desenvolver nesses sujeitos, o seu reconhecimento como sujeitos de direitos, mas também de deveres sociais, se isso não for possibilitado, de um modo geral estaremos incorrendo no não desenvolvimento da prática democrática necessária nas negociações dos conflitos sociais, causando ainda mais as discrepâncias que resultam num desenvolvimento social pautada na dicotomia de classes implícita em nossa sociedade.

## METODOLOGIA

A pesquisa configura-se no desdobramento pesquisa qualitativa/participante, pois foi realizada a partir de minhas observações e práticas pedagógicas no espaço escolar vivenciando à docência como aluna/bolsista do PIBID, ao perceber questões discrepantes das ações dos sujeitos que se relacionam nesse espaço e essas não estarem sustentadas nos princípios da cidadania que harmonizam as relações sociais e contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

Após as observações, busquei trazer para sala de aula proposições com temas do cotidiano dos alunos baseadas nas fundamentações teóricas de autores que abordam esse tema. Percorrer esse caminho nos possibilitou condições para saber o nível de compreensão dos alunos, em seguida foram oportunizados debates, pesquisas, atividades lúdicas, reflexões que trouxeram significativa oportunidade para ampliar o conhecimento acerca de um tema tão relevante como a cidadania e a necessidade de exercitá-la cotidianamente.

Para desenvolver essa proposição foi necessário me sentir parte da Escola e a sentia parte de mim, afinal, apesar do pouco espaço de tempo que permaneço nela, esse tempo representa uma parcela bastante significativa do meu dia, afinal de contas, é nesse contexto e por meio das relações tenho estabelecido com a mesma, que estou tendo experiências para construção de minha formação docente.

Nesta perspectiva, a proposição viável para tratarmos da cidadania com os alunos, valorizando as experiências e conhecimentos de cada sujeito, num esforço de superação da fragmentação do conhecimento adotado pela escola, torna-se relevante a problematização do cotidiano. Respeitando a diferenças de compreensões do tema proposto, possibilitando uma aprendizagem que seja significativa, ou seja, em que o sujeito se aproprie desse conteúdo de ensino por meio de uma elaboração pessoal do objeto a ser conhecido.

Após diagnóstico referente à compreensão do tema por parte dos alunos, propomos atividades visando a partir disso a formação para cidadania. Partimos da compreensão das dificuldades de leitura que a turma vem apresentando ao longo das análises feitas nas observações em sala, trazendo intervenções por meio dos gêneros literários para abordar o tema, tendo em vista à superação do déficit de leitura, assim como, a inadequada compreensão do que é cidadania. De acordo com Lerner 2002 concernente a superação do déficit de leitura como ferramenta emancipatória:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita seja prática viva e vital, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir. (LENNER, 2002, p. 18).

Os discentes da turma nem de longe compreendem o termo cidadania e as ações que englobam esse tema, falam em direitos, contudo estão alheios a questão “deveres”, e ao serem interpelados sobre sua participação na sociedade enquanto cidadãos, ouço a seguinte resposta: “Eu, cidadão? Sou criança, nem sei o que é isso, e nem quero saber!”

Está claro que precisamos desenvolver as abordagens de maneira que possam partir da realidade desses sujeitos, tomando como recurso pedagógico a ludicidade, o termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “*ludus*” que significa jogo, divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência.

Dados os primeiros encaminhamentos as ações seguintes foram organizar material didático atrativo para só então obtermos a compreensão do tema abordado. As primeiras aulas permitiram que os estudantes tivessem a definição de alguns termos referentes à cidadania, dialogamos concernente a sua participação no contexto social, o que eles pensam da sociedade que fazem parte. Terminamos a aula na expectativa para próxima, onde os discentes pesquisaram os termos desconhecidos, trazendo reportagens de ações de cidadania para socializar em sala, assim, promover diálogos pertinentes relacionados ao tema e colocar em prática o conhecimento adquirido.

## RESULTADOS

As aulas seguintes transcorreram melhores que a semana anterior, pois os alunos participaram com outra postura das dinâmicas, rodas de conversas, socializando o que aprenderam através de uma aula dinâmica, criativa, que buscou um aprender com significado, que proporcionasse os resultados esperados. De acordo com Soares (1998), no que diz respeito à criatividade:

Imaginação e criatividade são, então, pontos fundamentais em um projeto de educação que tenha como objetivo a formação de pessoas que não apenas aprenderam os conhecimentos elaborados pela humanidade como verdades absolutas e imutáveis, porém, que saibam refletir e que se sintam capazes de interferir sobre esses conhecimentos, reelaborando-os. (SOARES, 1998, p. 98).

O interessante na hora da socialização é perceber que eles têm acesso a algumas informações, porém em sua maioria elas estão distorcidas, é nesse momento em que devemos aproveitar e socializar a informação correta dando margem a discussões por parte dos discentes, e como eles gostam de falar, mas falam do ouvem os adultos falarem sem saberem ao certo se é verdade.

Mesmo assim, ouvimos suas colocações sem desrespeitar suas opiniões, apenas mostramos o termo correto para cada tema abordado.

É louvável ver as participações espontâneas de nossos discentes, percebo que uma aula dinâmica, inovadora, deixa os educandos com vontade de aprender, um aprender com alegria, com vida, isso só se dá a partir da participação desses sujeitos não como expectadores, mas participantes ativos, dialogando questões para vida. Segundo Freire (1991):

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (FREIRE, 1991, p. 24).

A escola tem um papel formativo, que ressalta a importância dos conteúdos na formação crítica dos educandos. Para o autor, a articulação entre conteúdos escolares e realidade dos discentes, considerando os conflitos sociais, permite que os alunos e alunas se percebam como agentes capazes de agirem e transformarem a realidade em que vivem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os desafios que encontraremos em propor estes pressupostos são sem dúvidas colossais, visto que, estamos enfrentando um “desacreditar” na EDUCAÇÃO por parte de alguns profissionais que ao longo da caminhada tiveram seus sonhos solapados, ou aqueles que nunca tiveram realmente um compromisso com essa causa.

A atualidade não nos dá margem para continuarmos vivendo de decepções ou como profissionais descompromissados com a causa da Educação ver o rumo que essa sociedade tem seguindo, o tratar “educar na cidadania” sem sombra de dúvidas é imprescindível para revertermos o quadro de descaso para com os direitos dos cidadãos que enfrentamos nesse país.

O alcance desse objetivo dar-se-á mediante a compreensão de que não podemos mais ficar só no ensinar para a cidadania, é preciso educar na cidadania. É necessário assumirmos uma postura de cidadania como profissionais da educação, pois toda a comunidade escolar e comunidade local precisam estar comprometidas com essa causa, a formação de uma sociedade em que todos gozem dos mesmos direitos, ser cidadão é com certeza condição essencial para exercermos nossa humanidade.

Não poderemos mudar esse quadro de descaso da noite para o dia, mas o fazer a nossa parte está inserido na nossa ação de cidadania como profissionais que fazem e pensam a educação e



compreendem que a mesma é norteadora das mudanças sociais necessárias para o desenvolvimento dessa nação.

Conhecimento é uma ferramenta emancipadora para libertação, quando às vendas do desconhecer caírem dos olhos dos sujeitos que estão no contexto educacional de nosso país, acredito que haverá um amanhã com possibilidades para todos na a sociedade, sem que seja necessário à segregação: de um lado os que detém o poder, “os opressores”, do outro “os oprimidos”, acredito que não há mais tempo de ficarmos em nossos casulos de segregação, está mais do que na hora de haver uma eclosão, a “Educação” tem muito a contribuir com essas mudanças, apesar da mesma sozinha não deter a resposta para solução das mazelas sociais.

Essa sociedade cenário de tantas conquistas que permitiram ao povo brasileiro engajar-se em outras tantas vitórias e ir a buscar seus ideais não pode ficar dormindo em berço esplêndido enquanto questões essenciais à vida humana como a cidadania ficam relegadas aos artigos, parágrafos, incisos, alíneas das leis brasileiras, nas oratórias de nossos líderes políticos, e suas execuções jamais serem colocadas em prática na plenitude que o direito clama.

## REFERÊNCIAS

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais**: um diálogo necessário. Disponível em: <<http://www.epea.brepea2013-anais/pdfs/plenary0130-1.pdf>> Acesso em 06 de setembro de 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna: (Col..Polêmica), 1998.

DAYRELI, Juarez Tarcisio **A ESCOLA COMO ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL**: Disponível em: <<http://arturmotta.com/wp-content/uploads/.../a-escola-como-espaco-socio.doc>> Acesso em 06 de setembro de 2015

DEMO, Pedro, **Pobreza Política**. Campinas: Autores Associados, 1994.

DURKHEIM, Émile. **As formas Elementares da vida religiosa**. 2ª. Edição. São Paulo: Ed. Paulus, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola Pública e a Formação da Cidadania**: possibilidades e limites - Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File2010/artigos/teses/2010/pedagogia/tcidadaniawesc.pdf>> - Acesso em: 06 de set. de 2015.

FERNANDES, Eline de Castro- **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**- Disponível em: <<http://meuartigo-brasilecola.com/educacao/aimportancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento-htm>> Acesso em 06 de set. de 2015.

FERREIRA, Nilda T. Apud SEVERINO, A.J. **Filosofia da Educação**: construindo cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

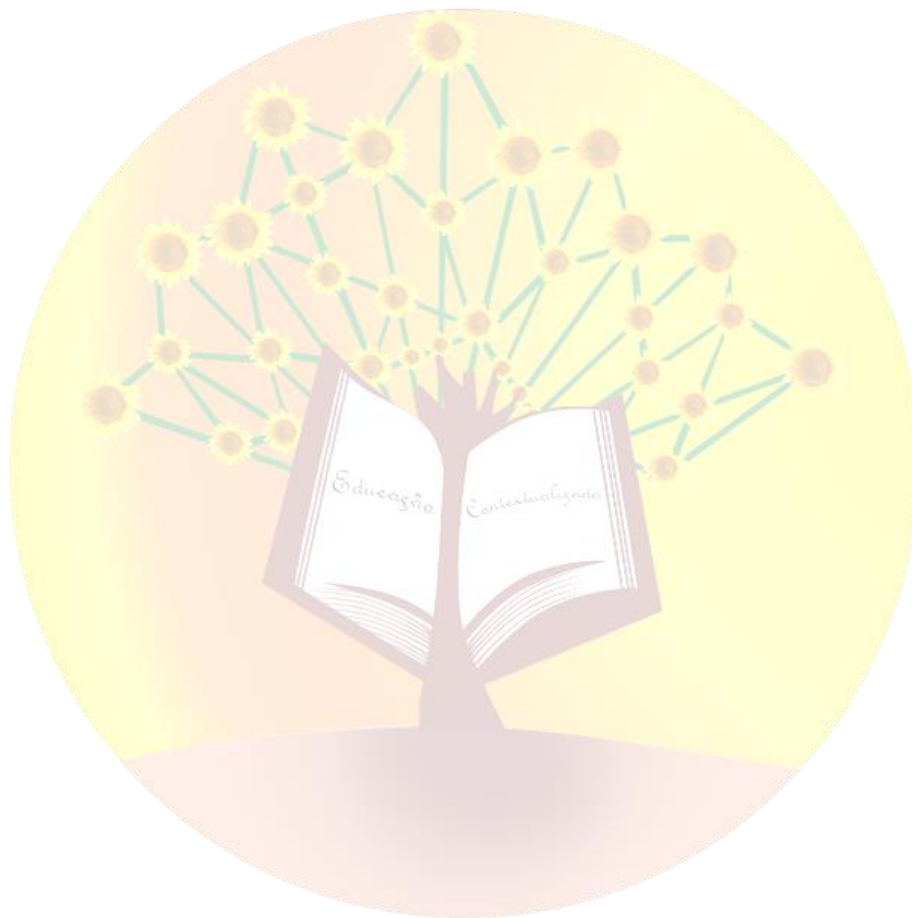
\_\_\_\_\_, **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. *Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.*

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Cidadania e Meio Ambiente**. Salvador: CRA, 2003.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



## IGREJA, MOVIMENTOS SOCIAIS E TEOLOGIA: A PRÁXIS LIBERTADORA DA LUTA PELA MORADIA NA CIDADE DO CRATO – CEARÁ/BRASIL

João César Abreu de Oliveira Filho;  
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF);  
joao.cesar@univasf.edu.br.

Andrea Almeida Cavalcante;  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Ceará (UECE);  
andrea.cavalcante@uece.br.

### RESUMO

O presente trabalho objetiva entender a relação entre Igreja, movimentos sociais e teologia na luta pela moradia na cidade do Crato/Ceará. Parte-se do pressuposto que a Igreja, conjuntamente com os movimentos sociais tiveram papel efetivo na luta pela moradia no Crato. A inflexão teórica que sistematiza o papel da Igreja na luta pela moradia no Crato tem efetivamente como arcabouço teórico-metodológico a teologia da libertação e sua práxis revolucionária de uma igreja em movimento que questiona a produção capitalista da cidade a partir do protagonismo e do empoderamento das classes sociais oprimidas que formam os movimentos sociais, CEB's e pastorais. Como método investigativo, situa-se o materialismo histórico e dialético como fundamento filosófico e político de entendimento dos processos de desenvolvimento da cidade capitalista. Em termos de metodologia operacionalizante utilizou procedimentos que envolvem a pesquisa bibliográfica, documental, registro fotográfico, entrevistas e dados quantitativos oriundos de dados de órgãos governamentais. Dentre os resultados obtidos conseguiu-se compreender que a Igreja Católica, a partir da teologia da libertação contribuiu significativamente na formação e consolidação dos partidos, movimentos sociais, associações de bairro, travando lutas em prol do direito à moradia e a cidade. Essas lutas da Igreja, em alguns momentos históricos tiveram papel central a partir do protagonismo onde a “igreja se fez verbo”, ou seja, a própria igreja, em determinados momentos e em algumas disputas territoriais se fez o próprio movimento social. Portanto, acredita-se que a referida pesquisa é de fundamental importância, pois possibilita entender a ótica da cidade capitalista e suas contradições.

**Palavras-chave:** Igreja. Movimentos sociais. Teologia. Luta pela moradia.

### INTRODUÇÃO

O legado que a Geografia deixou às lutas sociais foi imensamente debatido e criticado ao longo dos 40 anos de inserção da corrente Crítica ou Radical na Geografia. A epistemologia do conhecimento geográfico ao longo da história teve como substrato teórico-conceitual o positivismo, que alinhado a ideologia capitalista contribuiu para o processo de produção e reprodução do capital. Somente na década de 1970, com o III Encontro de Geógrafos ocorrido em 1978, organizado pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) em Fortaleza (CE) muda-se o patamar ideológico, político e social da Geografia, marcando, dessa maneira, a renovação do pensamento Geográfico brasileiro (SANTOS, 1996).

Um importante instrumento que caracterizou a história das lutas sociais no Brasil e na América Latina foi o papel da Igreja Católica (ala progressista) na construção e consolidação de uma esquerda revolucionária no país. Apoiadas na Teologia da Libertação, a Igreja, através das

Comissões Eclesiásticas de Base (CEBs), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comissão Indígena Missionária (CIMI), contribuiu na construção do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de outros movimentos sociais, principalmente ligados à questão da moradia em muitas cidades brasileiras.

Tais movimentos tiveram uma importante atuação das CEB's e da ala progressista da Igreja que ajudaram a organizar as lutas e criar uma consciência coletiva em torno dos direitos da classe trabalhadora no país e na América Latina. Esse processo, em sua maioria tinha como principal entidade de organização e aglutinação da classe trabalhadora a ala progressista da Igreja, a partir das CEB's, como é o caso da Pastoral de Juventude do Meio Popular (PJMP). Acredita-se que em alguns momentos a própria Igreja se fez verbo, sendo entendida como movimento social, pois sua forma de organização e o protagonismo das lutas estavam enraizados nos discursos, práticas e formas de atuação e ação territorial da Igreja, ocupando em alguns momentos, terrenos dela mesma.

Por outro lado, a cidade capitalista vem se perpetuando como base no desenvolvimento da propriedade privada da terra, instrumento garantido e assegurado pela legislação brasileira. A desigual concentração e distribuição das terras no país dificultam o acesso pelas classes menos favorecidas economicamente, principalmente devido seu valor de troca. A cidade, como aponta Carlos (2013), é a cidade mercadoria, do dinheiro, que lucra com sua venda enquanto mercadoria. Nesse contexto, algumas resistências a esse modelo de desenvolvimento da cidade capitalista surgem principalmente ligadas a uma perspectiva que enxerga a terra urbana e a cidade enquanto valor de uso, e, assim, legitimam o direito à cidade, como é o caso dos movimentos sociais urbanos. É nessa perspectiva e nesse contexto que passamos a compreender que a temática dos movimentos sociais e da Igreja teve e tem um papel relevante, senão, fundamental, no entendimento da formação das cidades no Brasil e no Mundo. Além disso, pensar questões que remontam ao surgimento das primeiras cidades e do papel dos sujeitos sociais e da Igreja Católica é complexo e contraditório do ponto de vista da formação sócio-espacial da cidade, carecendo, portanto, de investigação mais aprofundada.

Nesse sentido, a Igreja foi e ainda é, como afirmamos um dos principais agentes produtores do espaço urbano na cidade. O papel da Igreja na produção do espaço a partir da luta pela moradia ancorada no marxismo, está, ideologicamente situada na abordagem da teologia da libertação, ou seja, uma igreja que questiona a lógica da cidade capitalista, da propriedade privada, lutando por melhores condições de vida e pensando o evangelho do ponto de vista material e libertador.



É a partir do papel exercido pela Igreja Católica no Crato, como instrumento efetivo das lutas sociais na cidade e das CEB's, movimentos sociais e pastorais na luta pela moradia que a referida pesquisa se objetiva.

A Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), entidade de cunho religioso, organizada nacionalmente e internacionalmente, contribuiu e contribui significativamente na construção de uma identidade de luta junto aos movimentos sociais na cidade. As principais ocupações de terras urbanas na cidade do Crato datam das décadas de 1980 e 1990, período em que foi fundada a Pastoral na cidade com apoio de padres, religiosos, políticos, leigos e estudantes. O papel e a atuação da PJMP e as contradições dentro do corpo da própria Igreja Católica do Crato, instigou aprofundar essa análise entre a Geografia, movimentos sociais e religião.

Há indicações levantadas por vários autores que estudam a ação territorial da Igreja Católica no Brasil que existem duas instituições separadas ideologicamente e politicamente que levam o nome de Igreja (MITIDIERO JUNIOR, 2008). Essas instituições se afirmam a partir das suas formas de atuação e do seu pensamento político. De um lado a ala conservadora, que prega os ditames do modo capitalista de produção; de outro a Igreja progressista, que sustenta e defende os mais francos e oprimidos, como é o caso dos Sem-Teto.

No Crato essa dicotomia não é dissolvida, pelo contrário se acirra no cotidiano da cidade, tendo na sua expressão máxima, o surgimento de vários movimentos sociais de luta pela moradia e até mesmo diversas ocupações de terrenos públicos e privados que fazem parte do rol de atuação da Igreja e dos movimentos de luta pela moradia (OLIVEIRA FILHO, 2014).

A cidade do Crato, no Estado do Ceará, lócus de investigação aqui tratado, no amplo leque de sua contextualização regional, configura-se dentro dos parâmetros de cidade média, tendo a população urbana 100.916 mil habitantes (IBGE, 2010), estando evidenciada pela expressiva polarização regional, infraestrutura no campo dos serviços públicos, como educação, saúde, comércio, lazer, dentre outras características que viabilizam a expressão interurbana e intraurbana. O Crato é uma das sedes do polo de desenvolvimento da Região Metropolitana do Cariri (RMC), criada a partir da lei complementar estadual Nº 78 de 2009, que dispõe do Art. 43 da Constituição Estadual. A criação da região metropolitana do Cariri, no contexto intraurbano da cidade, possibilitou a viabilidade de um amplo desenvolvimento na região, potencializando a cidade para investimentos internacionais e nacionais que viabilizassem o crescimento das urbes que a compõem, mas também, mitigou a ofensiva do capital na cidade, perpetuando as contradições do modelo de desenvolvimento contraditório das cidades capitalistas.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Pedro de Almeida Vasconcelos (1997) é um dos pioneiros no estudo de compreender a Igreja como agente produtor do espaço urbano, quando faz essa discussão tratando das primeiras vilas e cidades no Brasil. Concorde-se com o autor, a respeito da importância e do papel da Igreja na formação das primeiras vilas e cidade, mas destaca-se ainda que esse agente que é a Igreja ainda atua fortemente na produção do espaço urbano nos dias atuais, como é o caso das leituras e da realidade concreta que apresenta-se na cidade do Crato.

Com tal afirmativa, descontrói-se algumas discussões feitas por alguns geógrafos que discutem os agentes ou atores produtores do espaço urbano. Contradizendo algumas abordagens teórico-metodológicas que esquecem, ou mesmo tiram da Igreja seu papel frente à produção do espaço urbano, aqui nesse trabalho procurar-se-á enfatizar o contrário.

No Crato, a Igreja foi propulsora da consolidação desta cidade enquanto vila e posteriormente enquanto cidade, tendo exercido um importante papel desde a aculturação dos índios Kariris, até mesmo a iniciativa dos primeiros serviços para a população local, como os serviços ligados ao sacramentalização, conforme aponta Hoornaert (1992, p. 76):

O clero secular atendia às necessidades da assim chamada “sacramentalização” ou administração dos sacramentos obrigatórios, como sejam: o batismo, o casamento, a confissão anual no tempo pascal, a missa de defuntos. Estes sacramentos eram administrados à população em geral, não a grupos que livremente os aceitavam: eram considerados obrigatórios. Uma parte do Clero secular tomava conta de capelanias das confrarias nas vilas; outra cuidava das paróquias nas vilas e no interior do país. As paróquias foram organizadas, sobretudo a partir de legislação pombalina (1755), onde antigamente existia aldeamento de indígenas, arraiais de bandeirantes, engenhos e fazendas. O clero secular era dividido em alto clero (bispo e outros dignitários) que era pago pela “folha eclesiástica” do Padroado régio, e baixo clero (párocos e capelães), que vivia mais próximo do povo e compartilhava suas privações.

Gustavo Barroso (2004), ao analisar as fases da colonização, povoamento, consolidação e formação das cidades nas diversas localidades dos sertões cearenses como tributárias da *sombra da cruz*, ou seja, uma cidade idealizada e pensada a partir dos postulados da Religião Católica, estabeleceu a Igreja como elemento antecipador das políticas metropolitanas à colônia, fundando os primeiros espaços de sociabilidade no interior da província. De acordo com Silva Júnior:

A capela construída por sesmeiros ou religiosos que pregavam pela região seria o elemento central dos primeiros povoados, o edifício mais importante e imponente do lugarejo, o espaço referencial que, com os casebres ao seu redor, se estabeleciam como a principal característica na formação dos primeiros povoados, vilas e cidades cearenses. Foi a partir do terreno doado como patrimônio que se ergueram às primeiras casas, fazendo surgir posteriormente à praça, que aos poucos, foi delineando o traçado das

primeiras ruas, constituindo-se o templo como o eixo simbólico da povoação. (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 92)<sup>62</sup>.

Conforme nos lembra Murillo Marx (1991), a freguesia consegue autonomia frente o processo de territorialização e expansão da Igreja, alcançando, seu símbolo que era composto pelo pelourinho, casa da câmara, cadeia e o templo, como é o caso da Cidade do Crato, constituindo, símbolos religiosos, ligados a funcionalidade urbana que formaria as primeiras formas de aglomeração naquele período. O autor ressalta ainda que o “ponto topográfico mais adequado do ponto de vista da expressão territorial, simbólica e econômica era a expressão privilegiada que já deveria estar ocupada, a área mais privilegiada do lugar definida, o largo principal construído”.

No caso da cidade do Crato, esse ponto privilegiado, juntamente com a área topográfica mais bem localizada na cidade, foi construído ao longo do desenvolvimento da vila e da urbe no processo de expansão territorial, econômica e política da Igreja. Estes foram espacializados na cidade do Crato pela Igreja da Sé (Nossa Senhora da Penha) e pelo Seminário São José, ponto mais alto do ponto de vista topográfico da cidade do Crato que destaca a importância da Igreja na formação do espaço urbano da urbe. Essa configuração esclarece, conforme nos aponta Murilo Marx (1991), que a área topográfica mais elevada e privilegiada estava centrada nas mãos da Igreja.

Para o Padre Tales Eduardo Santos Figueiredo (2015, p. 20),

Após a conquista da América, o modelo teocrático, Igreja e Estado foi implantado, porém o sistema entrou em desequilíbrio a partir do século XVIII com o despotismo ilustrado em favor dos interesses políticos que se sobrepujam aos interesses eclesiais. A partir do momento que a missão não correspondia mais a este novo sistema, passou a ser vista pela monarquia absolutista portuguesa como ofensiva ao Pacto Colonial. Nesta direção, as medidas adotadas pelo Monarca português, assim como a Monarquia da América Espanhola, intensificaram o processo de secularização das paróquias e depois a expulsão dos jesuítas.

Para a materialização e constituição das primeiras vilas e cidades foi preciso que a igreja possuísse com o Estado uma relação indissociável a partir de interesses conjuntos, conforme nos mostra alguns historiadores e a própria realidade da cidade hoje que expressa espacialmente a importância da Igreja em sua configuração territorial e espacial.

Afora tais características, denotam a peculiaridade de sua gênese e desenvolvimento da Igreja Católica enquanto instituição presente em todos os momentos das configurações sociais e espaciais, mostrando-se como elemento irradiador de progresso e dinamismo urbano, encontrando ecos desde tempos coloniais à época contemporânea (SILVA JÚNIOR, 2009).

<sup>62</sup> Sobre isso, ver: VERISSIMO, Francisco Salvador, BITTAR, William S. Mallmann, ALVAREZ, José Mauricio (orgs.). Vida urbana evolução do cotidiano da cidade brasileira: a. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 171-2.

A cidade tornou-se o espaço por excelência no desenvolvimento de teses católicas, portanto sacralizadas, transformando-se em lugar de criação teológica, na “eterna” busca do modelo de cidade ideal, na ideia secular da cidade cristã, discutido inclusive, pelos trabalhos de Murillo Marx (1991), Silva Júnior (2009), Gustavo Barroso (2004), dentre outros.

Na década de 1970, a cidade do Crato sofreu mudanças no seu espaço urbano e a população da cidade apresentou um salto quantitativo, passando para 40.087 habitantes (OLIVEIRA, 1998). Esse salto tanto em termos demográficos, como na espacialidade e expressividade do espaço urbano da cidade, não acompanhou o processo de urbanização que, de forma desigual e combinada. Nesse sentido, a cidade do Crato continuou crescendo, mas acabou perdendo sua polarização para Juazeiro do Norte que hierarquizou sua centralidade na região, principalmente no campo político e econômico, além dos setores de serviços e comércio. O que se manifestou foi a complementaridade entre as unidades que formavam o triângulo CRAJUBAR (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha), sendo esses municípios, os três principais do polo regional do sul do Estado do Ceará. “Assim mesmo, apesar de não ser mais a capital do Cariri, a cidade do Crato não parou de crescer, principalmente em virtude de ainda ser um centro importante de produção e por deter influência do ponto de vista educacional e turístico na região” (OLIVEIRA, 1998, p. 62).

O período entre a década de 1960 até hoje, mostra que esse momento foi marcado pelo ápice do crescimento urbano na cidade, atingindo uma taxa de urbanização em 1990 de 80%.

O município do Crato, no começo da década de 90, contava com 90.519 habitantes, sendo a população da cidade de 57.714 cidadãos, segundo dados baseados no censo do IBGE (1991). Além de seu crescimento demográfico, a cidade também apresentou alterações significativas do ponto de vista socioeconômico e territorial. Entretanto, apesar do crescimento populacional, os níveis de desenvolvimento não mais permaneceram nos mesmos moldes das décadas passadas, apesar de alguns avanços. (OLIVEIRA, 1998, p. 69).

No Crato, em 1991, 65,85% da população era pobre e 38,42% estavam na situação de extrema pobreza. Esse dado evidencia que mais da metade da população do Crato era composta por pessoas de baixa renda, o que culminava em uma intensa concentração de renda e desigualdade no município. Em 2010, esses dados diminuíram, principalmente devido às políticas sociais implantadas pelo governo nos últimos anos. No ano de 2010, 8,61% da população encontra-se na extrema pobreza e 24,54% é pobre, o que revela ainda a desigualdade e a concentração de renda nas mãos de poucos (OLIVEIRA FILHO, 2014).

Conforme dados do IBGE (2010) os índices de concentração de renda na cidade do Crato são: os 20% mais ricos detém 61% da renda do município. Esse dado informa claramente que grande parte



da população da cidade, ou seja, os 20% mais pobres detém somente 3% da renda. Isso evidencia que a maior parte da população não tem as mínimas condições de vida e sobrevivência.

No município em questão, a trajetória das condições de vida e sobrevivência da população mais carente foi marcada pelas lutas em torno do direito à moradia e mais amplamente do direito à cidade. Assim como qualquer outra cidade capitalista, o Crato expressa, em na sua formação, as desigualdades e contradições do modelo de desenvolvimento das cidades em países de periferia do capitalismo que germinaram nas péssimas condições de vida e sobrevivência de grande parcela da população, que se reproduz a partir da luta diária em torno dos direitos conquistados.

O papel da Igreja Católica, ancorada na teologia da libertação na transformação da realidade social no Crato é uma das formas de atuação e práxis que parte da Igreja pode conceber ou mesmo efetivar o evangelho a partir de práticas que possibilitem questionar a ótica da cidade capitalista.

Sabe-se que houve uma ruptura político-ideológica interna na Igreja Católica, em especial da Igreja na América Latina. Essa quebra de paradigma tem como marcos o Concílio do Vaticano II, as conferências de Medellín e Puebla, a assembleia geral da CNBB, realizada em Roma, que decide assumir o planejamento pastoral como seu instrumento metodológico de renovação (denominado, na época, *aggiornamento*). Esse processo concretiza-se no país, por meio do Plano de Pastoral de Conjunto (PPC), fundamentado, por sua vez, na atuação da Ação Católica e na experiência da CNBB, fundada, em 1952, por iniciativa de D. Hélder Câmara. Em todo esse processo, a Igreja tenta integrar-se, cada vez mais, à sociedade civil e aos movimentos sociais (AZEVEDO 2004).

A Igreja, a partir da renovação com a teologia da libertação, muda o sentido dado e o seu papel frente à sociedade brasileira, enxergando com maior veemência a situação dos pobres e dos excluídos. Nos anos de 1970, a Igreja centraliza suas formas de atuação em duas frentes; econômica e política, a partir de dois modelos: o modelo econômico vigente, que considera elitista e concentrador, de rendas e no regime de exceção, diante do qual compromete-se a lutar para o restabelecimento da ordem democrática. Um marco histórico é a publicação, em 1973, de três documentos episcopais: “Ouvi os clamores de meu povo”, “Documento do Centro-Oeste”, e “Y-Juca-Pirama” – o índio, aquele que deve morrer. A eleição de João Paulo II, em 1978, muda o cenário político da Igreja em todo o mundo, particularmente na América Latina, berço da Teologia da Libertação, a partir do final dos anos de 1960. No entanto, no Brasil, a CNBB mantém sua linha de trabalho e intervém, como ator sociopolítico, diante dos problemas nacionais. Um exemplo disso é a publicação de mais três documentos: “Exigências cristãs de uma ordem política”, “Igreja e problemas da terra” e “Solo urbano e ação pastoral” (AZEVEDO, 2004).

## **METODOLOGIA**

Para compreender o papel da Igreja e dos movimentos sociais na luta pela moradia na cidade do Crato, partiu-se do materialismo histórico e dialético como forma de enxergar as contradições da cidade capitalista. Foi no movimento contraditório da realidade, a partir da particularidade e universalidade, ou seja, do presente ao passado que buscou-se compreender como se dá os processos de produção e reprodução do espaço na ótica da Igreja católica. Do ponto de vista da operacionalização do trabalho foi realizado um amplo levantamento bibliográfico, discutindo os autores que tratam da teologia da libertação, como Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Clodovis Boff, Otto Maduro, Joseph Comblim, entre outros. Por último, fez-se um levantamento no campo da Geografia, em especial a Geografia urbana sobre o espaço urbano e seus agentes produtores (VASCONCELOS, 1997; CARLOS, 2013; CORRÊA, 1995; SPOSITO, 2008); além de autores que discutem a cidade capitalista e os movimentos sociais.

Ademais, os procedimentos utilizados foram registros fotográficos, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, além da elaboração de mapas. Essas etapas propiciaram compreender o desenvolvimento da cidade capitalista e o papel da Igreja na produção dessa cidade, culminando em abordagens distintas que ora reproduzem a ótica do capital, ora questionam essa lógica.

Outro importante instrumento analítico para compressão do papel da Igreja na luta pela moradia na cidade do Crato se deu a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os diversos sujeitos da pesquisa. No total foram realizadas 56 entrevistas, dentre eles, 36 mulheres e 20 Homens, sendo, líderes comunitários, coordenadores de movimentos sociais, militantes, lideranças de partidos políticos, padres, bispos, monsenhores, religiosos, leigos, coroinhas e outros membros das CEB's, PJMP e religiosos da cúpula da Diocese do Crato.

## **RESULTADOS**

A igreja teve papel fundamental na formação da consciência política de grande parte dos grupos ou associações organizadas na cidade, tendo na Teologia da Libertação a ramificação filosófica que norteou e orientou o debate e as ações dos movimentos sociais de luta pela moradia.

A principal entidade que centralizou e organizou a luta dos movimentos sociais de moradia no Crato foi a Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), sendo uma Comissão Eclesial de Base (CEB's) de caráter nacional. Teve nascimento, em 1978, na cidade de Recife, depois do golpe

militar de 1964. Jovens católicos represados pelo autoritarismo da ditadura resolveram criar essa entidade como um instrumento de luta de jovens operários contra as várias formas de opressão.

No Crato, o surgimento da pastoral se deu a partir da consolidação de diversos grupos sociais ou frentes políticas, como é o caso dos partidos de esquerda, em especial PT e PC do B, além de professores, intelectuais, religiosos e as associações de moradores.

Efetivamente, os conflitos e as perseguições envolvendo as duas correntes antagônicas dentro da Igreja se espacializou na cidade do Crato. Em virtude das pressões de alguns líderes e dirigentes religiosos da Igreja, houve um processo de afastamento de lideranças da PJMP, o que culminou no enfraquecimento e, em certos momentos, impediram a continuação da Pastoral. Esse processo gerou um descontentamento muito grande por parte de membros da Pastoral perante a atuação da Igreja Católica, resultando até no descrédito do papel da Igreja na sociedade e na incorporação de uma cultura crítica para com a filosofia cristã, que ao invés de libertar estava era contribuindo para a opressão e manutenção do sistema capitalista de produção.

A partir da opressão sofrida nos anos de chumbo da ditadura e da miséria e opressão dos pobres e excluídos, chega-se a teologia libertadora e as CEB's e, no caso a PJMP, que originou-se nos anos de 1980. Essa informante assemelha a herança da teologia a religiosos anteriores ao movimento de renovação e ruptura da Igreja a partir do Concílio do Vaticano II, Medellín e Puebla, como é o caso do Padre Ibiapina e do Padre Cícero, dentre outros.

Assim, a pastoral da juventude foi criando espaços alternativos na busca de territorializar suas formas de compreensão do mundo e do evangelho, a partir da práxis transformadora com o cotidiano dos sujeitos sociais a partir da luta pelos direitos sociais, projetos alternativos e planejamento na perspectiva de ocuparem espaços ou territórios dissidentes com espaços de experimentação política, cultural e econômica.

Normalmente, sempre após as caminhadas, manifestações e passeatas, missas eram celebradas pelos padres do movimento com a finalidade de proteger e agradecer divinamente as ações da Pastoral, além de pedir proteção divina àquelas pessoas que se encontravam em situações mais difíceis, como fome, miséria, falta de moradia, etc.

Na organização interna da PJMP as ações se davam em torno do despertar, educar e converter. Esse processo permeava todas as etapas do processo de formação dos sujeitos e estava imbricado na estrutura interna da Pastoral. O ato de converter era utilizado enfatizando a importância da fé e da religião como motor do processo de transformação dos sujeitos, nesse caminho, a fé era o que movia os sujeitos na busca da transformação social.

Essas caminhadas eram as principais formas de articulação, organização e união dos trabalhadores para construção de pautas de reivindicações e da Pastoral da Juventude. Nelas, a juventude,

juntamente com a população como um todo, percorria os municípios que faziam parte da administração da diocese do Crato, construindo pautas e elaborando planos de ação. Dessa forma, a Pastoral da Juventude do Meio Popular no Crato teve uma importante influência na construção de vários movimentos sociais na cidade, mas também em outros municípios circunvizinhos, sendo um importante instrumento na organização dos movimentos sociais.

Dentre as ações da PJMP destacam-se também as Romarias da terra, as campanhas da fraternidade, as Romarias da Diocese, que eram uma das formas de manifestação da Pastoral. Frases como *“terra de Deus, terra de irmãos”*, *“buscamos o milagre do pão e da libertação”*, *“Maria mãe das trabalhadoras empobrecidas”*, *“Nem somos menos, nem somos mais, somos todos iguais”*, *“O Cristo morre hoje na juventude oprimida do Ceará”*, *“mãe teu povo passa fome”*, eram as mais vistas nas faixas e bandeiras que os participantes carregavam ao longo dos trajetos percorridos. Essas mensagens representavam muito bem a dialética de pensar sempre a questão religiosa com os problemas de cunho social, vitalizando sempre o plano espiritual como uma forma de mudança juntamente com as ações políticas do movimento (OLIVEIRA FILHO, 2014).

Essas formas de articulação, lutas e resistências por parte da ala progressista da Igreja Católica produziu e ainda produz uma cidade que contradiz a lógica da cidade capitalista, ou seja, questiona essa cidade que se (re)produz com base no desenvolvimento da cidade do capital. As ações da PJMP, CEB's e outros movimentos de luta por moradia são, por exemplo, algumas das formas de produção do espaço urbano na cidade do Crato, pois a partir da ocupação de imóveis, terrenos ociosos (inclusive terrenos de posse da própria Igreja como é o caso do campo do seminário), entre outras ocupações que ocorreram no bairro do Seminário, Centro, Mirandão, etc.

Esse posicionamento, galgado pela ala progressista da Igreja Católica, ancorados na teologia da libertação, a partir de uma releitura do evangelho causou um grande e importante movimento contraditório dentro da Igreja. Esse movimento, vale ressaltar, não é somente no seio da Igreja no Crato, Cariri ou Ceará, mas uma contradição política-ideológica que se deu em torno de dois momentos históricos na trajetória da Igreja Católica na América Latina, como é o caso das conferências e encontros em Medellín e Puebla. Essa disputa político-ideológica interna da Igreja se materializou e se espacializou também de forma contraditória na produção da cidade do Crato.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partiu-se de trabalhos ligados a Geografia urbana de que a Igreja foi um importante agente produtor do espaço urbano no Brasil colônia e na formação das primeiras vilas de cidades. Esse postulado é fundamental para compreender a formação territorial e urbana do Brasil.



As ações da ala progressista da Igreja Católica, ancoradas na teologia da libertação, a partir de uma releitura do evangelho causou um grande e importante movimento contraditório dentro da Igreja. Esse movimento, vale ressaltar, não é somente no seio da Igreja no Crato, Cariri ou Ceará, mas uma contradição política-ideológica que se deu em torno de dois momentos históricos na trajetória da Igreja Católica na América Latina, como é o caso das conferências e encontros em Medelín e Puebla. Essa disputa político-ideológica interna da Igreja se materializou e se espacializou também de forma contraditória na produção do espaço da cidade do Crato, corroborando na efetiva atuação da Igreja junto aos movimentos sociais na luta pela moradia.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Dermi. A igreja católica e seu papel político no Brasil. **Estudos Avançados**. Nº18, 2004.
- BARROSO, Gustavo. **A margem da história do Ceará**. Vol. 1. 3ª ed. Fortaleza: ABC Ed., 2004.
- CARLOS, Ana Fani A; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B. (Orgs). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço Urbano**. Editora Ática, 3ª. Ed. nº. 174, 1995.
- DESROCHERS, Georgette; HOORNAERT, Eduardo. **O Padre Ibiapina e a igreja dos pobres**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- FIGUEIREDO, T. E. S. **Diocese do Crato: gênese e contexto**. Crato – CE: Control P Soluções Gráficas, 2015.
- HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil: Primeira Época**. Tomo II/1. 4º. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1992. p.181.
- IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2010.
- LEFEBVRE, Henri. **A Cidade do Capital**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999
- MARX, Murillo. **Cidade no Brasil, terra de quem?** São Paulo: Nobel, 1991.
- MITIDIERO JUNIOR, M. A. **Ação Territorial de uma Igreja Radical: teologia da libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra no Estado da Paraíba**. Tese de Doutorado em Geografia Humana. USP, 2008.
- OLIVEIRA, J.C.A. **A problemática ambiental e o desenvolvimento urbano na cidade do Crato – Ceará**. Dissertação de Mestrado – PRODEMA. UFC, 1998.
- OLIVEIRA FILHO, J.C A. de. **Movimentos sociais urbanos: a produção do espaço e a luta pela moradia na cidade do Crato – Ceará**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia). PPGG. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa – PB, 2014.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SILVA JÚNIOR, A.S. “Nas sombras da cruz”: a igreja católica e o desenvolvimento urbano no Ceará (1870-1920). **Revista Historiar**, Ano 1, nº1, 2009.
- VASCOLNCELOS, Pedro de Almeida. Os agentes modeladores das cidades brasileiras no período colonial. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L.; (Orgs). **Explorações Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- VIEIRA, Antônio Pe. **A Igreja, o Estado e a Questão Social**. Fortaleza: Editel, 1986.

## Capítulo

# 6



---

### GT 5

## **Problemáticas Socioambientais no Semiárido**

### **Ementa**

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências ligadas às problemáticas e potencialidades da natureza semiárida, evidenciando projetos em ecologia humana, gestão ambiental e educação ambiental, apresentando práticas e políticas conscientes relacionadas aos diversos desequilíbrios ambientais locais, regionais e globais das cidades e do campo.

## APROVEITAMENTO SUSTENTÁVEL DE ENERGIA SOLAR NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE

Edcácio Rodrigues de Sousa;  
IFPI – Campus Paulistana;  
rodriguesedcacio@gmail.com.

Janete Silva de Sousa;  
IFPI – Campus Paulistana;  
janetesilva12345@outlook.com.br.

Elisângela Campos Damasceno Sarmento;  
IFPI – Campus Paulistana;  
elisceno@ifpi.edu.br.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Energia solar. Semiárido.

### INTRODUÇÃO

Historicamente, os filósofos da Antiguidade greco-romana utilizavam aquilo que hoje se denomina de *uso passivo do sol*, planejando suas arquiteturas, com o intuito de aproveitar a luz e o calor solar no aquecimento de ambientes interiores. Nesse sentido, conforme se passaram os anos, essa ideia foi sendo aprimorada, chegando aos tempos contemporâneos, momento em que esse recurso natural tornou-se uma fonte de energia renovável.

Salienta-se que o aumento da demanda de energia e a importância que vem se dando ao meio ambiente e à sustentabilidade acarretaram um grande avanço no setor de produção de energia no semiárido piauiense. Considera-se o sol como uma substancial fonte de energia, pois ele existe em praticamente todos os espaços habitáveis do planeta e, mais notadamente, no semiárido brasileiro. Por conseguinte, na contemporaneidade, a exigência de energia tem aumentado gradativamente em todo o território nacional, tornando-se onerosa. Com isso, é imprescindível o uso de recursos renováveis para a produção de eletricidade no semiárido brasileiro, como por exemplo, a captação de raios solares através de placas instaladas em uma área com a sua superfície voltada para o sol, a fim de suprir ou atenuar a carência energética nesse ambiente.

Nessa perspectiva, o presente ensaio tem como objetivo expor a importância da energia solar para o semiárido piauiense como uma alternativa viável a essa região, com potencial de energia solar fotovoltaica.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Levando em conta o cenário de progressivos impactos ambientais de hidrelétricas e combustíveis fósseis para a produção de energia, o semiárido brasileiro, especificamente, o piauiense vem desenvolvendo energias limpas, como a solar, com vistas a favorecer o processo de sustentabilidade do meio natural.

Nesses termos, a energia solar surge como uma medida qualitativa (aqui compreendida como uma alternativa à sustentabilidade), tendo em vista a convivência com o semiárido, de maneira racionalmente produtiva, socialmente responsável e economicamente equilibrada.

Conforme Dienstmann (2009), a Embrapa Meio Norte (Piauí) divulgou dados, em 2000, relatando que o Piauí possuía uma radiação solar global diária (média anual) superior a 20MJ/M<sup>2</sup>. Além disso, em meses como agosto, a insolação diária chegava a 10h (média mensal). Em consonância com o que já vem sendo feito, a empresa enfatiza o grande potencial de produção de energia solar que o estado oferece.

É válido afirmar a intensa relevância que os recursos renováveis possuem para a produção de eletricidade, a exemplo, o sol, pois existe de forma ilimitada no ambiente natural. Em contrapartida, os combustíveis fósseis vêm se deteriorando e, por consequência, tornando-se altamente onerosos. “As reservas, de petróleo e carvão, devem se esgotar dentro de 41 e 241 anos, respectivamente.” (GOLDENBERG, 2010, p.33).

Posto isso, a energia solar apresenta uma importância ímpar, tendo em vista a convivência sustentável com o semiárido, bem como extensivo a outros espaços, que congreguem, como valores, a ética, a sustentabilidade e a cidadania, criando, assim, uma cultura local e global de preservação ambiental.

No que se refere à energia solar fotovoltaica, apesar do grande potencial do estado, não é tão aproveitada quanto as outras energias renováveis, como por exemplo, a eólica. Uma das primeiras aplicações dessa tecnologia no Piauí foi realizada em estações repetidoras da TELEPISA, a empresa estatal de telecomunicações no Piauí. Esses sistemas foram desativados após a eletrificação da região. Porém, ainda hoje, essa tecnologia (energia solar fotovoltaica) é comum. Em 2008, a empresa Oi possuía telefones de uso público que funcionavam com esse tipo de energia (MORAES, 2013, p.55).

É inegável o potencial de energia solar no semiárido piauiense, no entanto, torna-se necessária uma política pública que fomente o seu desenvolvimento, para que, assim, possam ser difundidas energias limpas que garantam a sustentabilidade ambiental e humana.



Partindo desse pressuposto, nota-se que, na maioria dos casos, essa fonte de energia é utilizada apenas de forma alternativa, uma vez que esta poderia ser estrategicamente utilizada como fonte principal, especialmente no semiárido brasileiro que apresenta altos índices de energia solar em quase todos os meses do ano.

Segundo Lira (2016), em 27 de dezembro de 1994, foi criado pelo Governo Federal o Programa de Desenvolvimento Energético dos Estados e Municípios - PRODEEM, que tinha como objetivo o atendimento a comunidades carentes isoladas, não servidas por rede elétrica, através de energias renováveis descentralizadas.

Em contrapartida, sabe-se que, apesar de grande parte do país já possuir energia elétrica, existem comunidades isoladas que ainda não têm acesso a esse recurso. Assim sendo, naquelas comunidades que são submetidas à intensa luz solar, a energia fotovoltaica seria uma importante e acessível fonte de eletricidade, favorecendo, assim, as populações lá existentes e atendendo as demandas contemporâneas vigentes de sustentabilidade e responsabilidade social.

É importante destacar que, no semiárido piauiense, mais precisamente na cidade de Oeiras-PI, o Instituto Piauí Solar (IPS), instituição não-governamental, sem fins lucrativos, incentiva o uso de fontes energéticas renováveis, em especial, a energia solar fotovoltaica, com vistas ao desenvolvimento sustentável da realidade local das comunidades rurais lá existentes.

Nessa perspectiva, surgiu o projeto intitulado “Sol e Água no Sertão”, desenvolvido pelo diretor do IPS, Albemerc Moraes, fruto dos resultados parciais de sua tese de doutorado, que trata do acesso à água em regiões semiárida através de sistemas fotovoltaicos de bombeamento. Destaca-se que o referido projeto foi desenvolvido com o apoio do Laboratório de Sistemas Fotovoltaicos da Universidade de São Paulo (USP) e instituições locais.

Segundo Moraes (2013), o diferencial desse projeto, único no Piauí, é a utilização de um dispositivo nacional para acoplar os painéis fotovoltaicos a uma motobomba nacional trifásica, barateando o sistema e facilitando a manutenção e troca de equipamentos. O autor menciona, também, que o Instituto Piauí Solar (IPS) surgiu para subsidiar os produtores rurais, com vistas a um entendimento sobre os benefícios que a energia solar pode proporcionar. Aliado a isso, existe a falta de disponibilidade de energia em muitas regiões. Dessa forma, a energia fotovoltaica apresenta-se como uma alternativa promissora.

## CONCLUSÃO

A energia solar representa um grande potencial energético de origem limpa e renovável, presente em abundância no semiárido brasileiro e, mais notadamente, no semiárido piauiense, configurando-se, dessa maneira, como uma alternativa à sustentabilidade local e global, podendo tornar-se uma referência para a produção de energia solar fotovoltaica no país.

Destarte, torna-se necessária, no semiárido piauiense, a implementação de programas governamentais voltados a projetos de energia solar, bem como linhas de crédito ao pequeno produtor e mão de obra especializada, a fim de propiciar um aproveitamento sustentável dessa fonte de energia.

Diante do exposto, o Estado do Piauí possui uma grande potencialidade à produção de energia solar, pois ela incide com intensidade durante quase todo o ano nessa região, contribuindo, assim, para a redução de uso dos combustíveis fósseis e, conseqüentemente, favorecendo a conservação do meio ambiente. Para tanto, reforça-se a necessidade de políticas públicas que aproveitem e viabilizem, com um planejamento financeiro estratégico, eficaz e racional, esse recurso de energia limpa.

## REFERÊNCIAS

DIENSTMANN, Gustavo. **Energia solar: uma comparação de tecnologias**. Porto Alegre, 2009.

GOLDENBERG, José. **Energia e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Blucher, 2010.

LIRA, Marcos Antônio Tavares. **Evolução histórica do potencial de energia renovável no Piauí**. Foz do Iguaçu-PR, 2016.

MORAES, Albemerc Moura de. **Energia fotovoltaica no Piauí: barreiras e potencialidades**. Teresina: EDUFPI, 2013.

## **ESCOLAS SUSTENTÁVEIS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: IMPORTÂNCIA E PRAGMATISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Elisângela Campos Damasceno Sarmiento;  
IFPI – Campus Paulistana;  
elisceno@ifpi.edu.br.

Líllian Kéllen Pereira Nunes;  
IFPI – Campus Paulistana;  
lilliankellen29@hotmail.com.

Sara Rhavenna Alves Brito;  
IFPI – Campus Paulistana;  
sarasavena2008@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Escolas sustentáveis. Semiárido. Educação Básica.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, os problemas ambientais do semiárido brasileiro têm crescido em larga escala, sendo necessário o desenvolvimento de medidas que visem a uma melhor convivência entre o homem e o meio ambiente. Uma das estratégias utilizadas, contemporaneamente, são as escolas sustentáveis.

Vale ressaltar que as escolas sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Nesse sentido, esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam.

Nessa perspectiva, o presente ensaio tem como objetivo apresentar a importância das escolas sustentáveis na Educação Básica, situadas no semiárido brasileiro, tendo em vista uma melhor convivência entre o homem e o meio natural, desenvolvendo, assim, atitudes e hábitos ecopedagógicos, indispensáveis à sustentabilidade local/global e à formação socioambiental dos educandos, podendo disseminar, em outros ambientes de interação social, uma educação ambiental, calcada num senso teórico-prático, desenvolvido desde os primeiros anos de Educação Fundamental, época crucial de formação do caráter e da personalidade humana.

Para tanto, este estudo pauta-se, primordialmente, em Trajber e Sato (2010), Furriela (2009) e Seiffert (2007), dentre outros renomados autores no campo de investigação das escolas sustentáveis, concedendo, assim, validação científica a este ensaio.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

Considerando o cenário progressivo de impactos ambientais que vêm se delineando no semiárido brasileiro, é recomendável, segundo ecologistas, biólogos e áreas científicas correlatas, um repensar permanente em torno de atitudes ecopedagógicas.

Nesses termos, surgem as escolas sustentáveis como uma medida qualitativa para a convivência com o semiárido, de maneira racionalmente produtiva, socialmente responsável e economicamente equilibrada.

Para Seiffert (2007), as escolas sustentáveis têm como objetivo fomentar a construção de espaços educadores sustentáveis que busquem incorporar as ideias da educação ambiental crítica em todos os poros da comunidade escolar e a ecopedagogia. Sendo assim, as escolas sustentáveis representam uma instituição que tem como escopo a criação de uma cultura de sustentabilidade, a partir da prática de hábitos e comportamentos sustentáveis na escola, na família e na comunidade. Consoante Gadotti (1999), a ecopedagogia está associada à consciência da cidadania planetária. Nesse sentido, para o autor, este termo é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma nova percepção da Terra, como uma única comunidade. Frequentemente relacionada ao desenvolvimento sustentável, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia.

Posto isso, as escolas sustentáveis na Educação Básica apresentam-se com uma importância singular, tendo em vista a convivência com o semiárido, extensiva ao conceito de cidadania planetária, alcançando, assim, outros espaços mais amplos, através de uma formação ética e cidadã do indivíduo que privilegie a consciência sustentável em todos os espaços de interação humana, criando, assim, uma cultura local e global de preservação e educação ambiental.

De acordo com Furriela (2009), todos os segmentos sociais devem ser educados para a conservação ambiental, no entanto, as crianças são um grupo prioritário. Nesse sentido, a formação infantil configura-se como uma salutar estratégia à disseminação da educação ambiental por meio das escolas sustentáveis. Isso decorre da particularidade pueril, em face de se inserir num contexto de



formação do caráter, o que vai facilitar o aprendizado de práticas ambientalmente corretas, levando assim esses conhecimentos por toda a vida.

Em contrapartida, se, na infância, o indivíduo não obteve uma educação ambiental condizente com a sustentabilidade do semiárido, sempre haverá possibilidade de aprender, pois a educação é um processo permanente. Assim, novas aprendizagens podem ser acrescidas em que qualquer tempo e espaço.

Salienta-se que o conceito de escolas sustentáveis está se constituindo como política pública no Brasil, uma vez que Trajber e Sato (2010) afirmam que o princípio fundamental da política para escolas sustentáveis é que as instituições de educação básica brasileira se transformem em “incubadoras de mudanças”, onde deverão encontrar possíveis soluções para as dificuldades encontradas, buscando, a partir de espaços educadores sustentáveis, o incentivo à investigação, à pesquisa, à descoberta, à autonomia, à realização de sonhos e às possibilidades de convivência amistosa com o meio natural em que se vive.

Desse modo, estimula-se o pensamento crítico-inovador e incita-se à liberdade de escolhas, com ética, sustentabilidade, cidadania e responsabilidade social, impulsionando, assim, a criação de instituições que possam construir a sua identidade sustentável, juntamente com a comunidade em que se inserem, a fim de trilhar o caminho em busca da sustentabilidade e convivência com o semiárido.

É relevante mencionar que uma das ações das escolas sustentáveis que vem se configurando na contemporaneidade é a implementação de hortas escolares. Segundo Morgado (2006), a horta, inserida no ambiente escolar, pode ser um laboratório vivo que possibilite o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

Outra ação viável, empreendida pelas escolas sustentáveis, é a reciclagem do lixo escolar. De acordo com Fetter e Muller (2008), no contexto escolar, é possível fazer a reciclagem do lixo orgânico e materiais alternativos. O primeiro representa os restos alimentares que seriam destinados à compostagem que, nesse processo, são propiciadas condições, para que as partes orgânicas do lixo fermentem espontaneamente. Após algumas dezenas de horas, o lixo é transformado em um material isento de bactérias e que se assemelha ao húmus do solo. Esse material, chamado composto, pode ser usado na agricultura para melhorar a qualidade do solo. Já os materiais alternativos, como garrafas, pneus, telhas, sacos plásticos e outros resíduos sólidos podem ser usados para o artesanato, proporcionando à comunidade escolar atividades que fortalecem a união, desenvolvem a criatividade e geram renda.

Ademais, vale enfatizar a ação do reaproveitamento da água nas escolas sustentáveis de Educação Básica no semiárido brasileiro. Essa reutilização pode ser tanto da água da chuva quanto das torneiras. Aquela é feita através de caixas ou cisternas que captam a água pluvial e a armazenam, e, conseqüentemente, pode ser ingerida depois; já, para a água das torneiras, podem ser realizados sistemas de encanação que captem essa água, podendo ser destinada à irrigação de hortas e outras plantas, além da limpeza do piso escolar e outros fins.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a implantação de hortas escolares, bem como a reciclagem do lixo e o reaproveitamento da água são atitudes ecopedagógicas que podem ser empreendidas pelas escolas sustentáveis da Educação Básica do semiárido brasileiro, a partir do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, proporcionando aos educandos aulas teórico-práticas, que vão subsidiá-los à construção de um conhecimento holístico e contextualizado, produzindo, assim, saberes sustentáveis.

Destarte, essas ações possibilitam aos educandos a percepção da importância de trabalhos em equipe, hábitos e atitudes socioambientais, formando, assim, cidadãos colaborativos e sustentáveis.

## CONCLUSÃO

As escolas sustentáveis representam, então, uma alternativa viável à formação dos educandos, especialmente, as crianças, adolescentes e jovens que residem no semiárido brasileiro, tendo em vista uma melhor convivência com o meio em que vive.

Destarte, torna-se necessária a implementação de uma política pública voltada à criação de escolas sustentáveis para a Educação Básica, haja vista o desenvolvimento de uma educação ambiental, fundada na sustentabilidade, a fim de propiciar uma convivência harmônica entre o homem e o meio natural. Nesse contexto, faz-se mister, ainda, uma gestão (pedagógica e financeira) ética e ecopedagógica, que incremente, no ambiente escolar, hábitos e atitudes agroecológicas.

Sugere-se, portanto, a adoção de ações sustentáveis, no contexto escolar, por meio da implementação de hortas, reciclagem do lixo e reaproveitamento da água como meios necessários à disseminação da sustentabilidade nas escolas de Educação Básica no semiárido brasileiro, com vistas à difusão da interdisciplinaridade teoria-prática e da contextualização, com vistas à apreensão de saberes holísticos e sustentáveis.

## REFERÊNCIAS

FETTER, I. S; MULLER, J. **Agroecologia, merenda escolar e ervas medicinais resgatando valores no ambiente escolar**. Local, 2008.

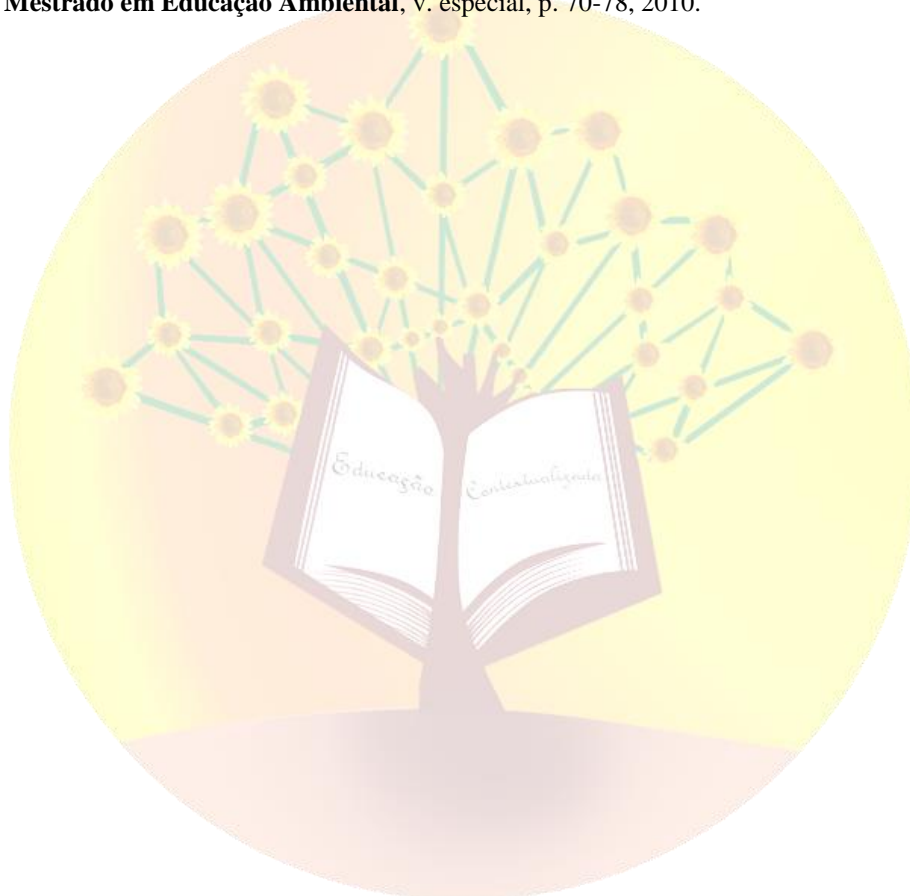
FURRIELA, Rachel B. **Educação Ambiental e consumo Sustentável constatação em Escolas de Ensino Fundamental de Curitiba**. Curitiba, 2009.

GADOTTI, Moacir. Cidadania Planetária. In: GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

MORGADO, F. S. **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar**: Experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis, Local, 2008.

SEIFFERT, M. E. B. **Gestão ambiental**. São Paulo: Atlas, 2007.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michele. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 70-78, 2010.



# USO SUSTENTÁVEL DA CAATINGA PARA A PRODUÇÃO DE CAPRINOS E OVINOS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Elisângela Campos Damasceno Sarmiento;  
IFPI – Campus Paulistana;  
elisceno@ifpi.edu.br.

Larissa Stefany da Silva Oliveira;  
IFPI – Campus Paulistana;  
laristefany5@gmail.com.

Jônatan Gomes Rodrigues;  
IFPI – Campus Paulistana;  
jonata.j7@gmail.com.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Caatinga. Semiárido. Caprinos e Ovinos

## INTRODUÇÃO

A caatinga, bioma nativo brasileiro, que se localiza no semiárido nordestino, ocupa uma área de cerca de 800 mil km<sup>2</sup> e está incluída em nove estados: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais.

O nome caatinga é de origem indígena e significa “mata branca”; apresenta grandes fontes em nutrientes, forte presença de arbustos com galhos retorcidos e com raízes profundas, sendo utilizada para pastagens e forragens ricas em proteínas para pequenos ruminantes. No período seco, as plantas nativas perdem as folhagens, servindo como fonte de nutrientes para o solo.

Vale ressaltar que a vegetação predominante no semiárido nordestino é a caatinga, onde grande quantidade de caprinos e ovinos é criada, tendo como principal fonte de alimentação a pastagem nativa, sendo, muitas vezes, de baixa qualidade, principalmente no tempo de estiagem devido ao seu uso insustentável.

Esse aspecto, associado à prática do superpastejo, tem comprometido o desenvolvimento das espécies de melhor valor forrageiro, afetando sobremaneira a disponibilidade e a oferta de matéria seca, tendo como consequência a redução no consumo, no processo digestivo e no desempenho dos animais.

Nessa perspectiva, o presente ensaio tem como objetivo analisar a importância do uso sustentável do bioma caatinga para a produção de caprinos e ovinos no semiárido. Portanto, o leitor atento se debruçará em questões que, certamente, subsidiarão a convivência com o semiárido nordestino.



## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Considerando o cenário progressivo de impactos ambientais que vêm se delineando no semiárido brasileiro, é recomendável, segundo ecologistas, zootecnistas, agrônomos e áreas científicas correlatas, um repensar permanente em torno do uso sustentável do bioma caatinga para a produção de pequenos ruminantes, como por exemplo, caprinos e ovinos.

Desse modo, a utilização sustentável da caatinga, tendo em vista a produção de caprinos e ovinos, encontra-se em constante crescimento por todo o país, principalmente na região nordeste, onde os pequenos produtores não possuem recursos financeiros para investir em técnicas mais avançadas para a criação dos animais.

Segundo Pereira Filho *et al.* (2013), o pastoreio, combinado com espécies de ruminantes, tem sido indicado como uma ótima alternativa de uso de pastagens nativas, caracterizadas por uma adequada diversidade botânica. Essa prática oferece a possibilidade de manutenção da diversidade florística da vegetação da pastagem, resultando em níveis elevados de estabilidade da produção e produtividade.

Nesses termos, o pastoreio desponta como uma medida qualitativa para a convivência com o semiárido, de maneira racionalmente produtiva, socialmente responsável e economicamente equilibrada.

De acordo com Araújo Filho *et al.* (2000), acima de 90% dos pecuaristas nordestinos criam caprinos e ovinos associados à caatinga nativa. Nesse sentido, vale ressaltar que as condições financeiras desses criadores impossibilitam o manejo mais adequado, haja vista uma alimentação rica em nutrientes.

Pereira Filho *et al.* (2013) afirmam que todos esses aspectos são agravados com a ocorrência de sucessivas secas e, sobretudo, pela concentração de renda e a exclusão social, política e econômica que ainda predominam na região.

Nesse sentido, a importância sustentável da caatinga para a criação de caprinos e ovinos no semiárido brasileiro, especialmente no nordeste, ainda é um pouco tímida, tendo em vista não só a falta de conhecimento técnico para os criadores, como também a insistência de manejo inadequado do solo e também dos alimentos.

Ressalta-se que a produção de fitomassa da folhagem e ramos herbáceos da parte aérea da vegetação da caatinga perfaz cerca de 4,0 toneladas por hectare/ano, porém, com variações significativas em função da estação do ano, da localização e do tipo de caatinga. Ademais, a composição florística da forragem produzida, mormente pelos componentes herbáceos anuais

dominantes varia fortemente em virtude dos fatores acima mencionados (ARAÚJO FILHO E CRISPIM, 2002).

Posto isso, o uso sustentável do bioma caatinga apresenta-se com uma importância singular, uma vez que favorece a convivência com o semiárido, preservando, assim, a flora nativa e diminuindo os custos dos criadores para a nutrição de pequenos ruminantes.

Desse modo, a utilização de folhagens herbáceas é economicamente viável e lucrativa, além disso, é nativo e de fácil manuseio. A manipulação da vegetação lenhosa em muitos sítios da caatinga resulta no incremento da disponibilidade de forragem, sem necessariamente aumentar a produção de fitomassa da parte aérea (ARAÚJO FILHO E CRISPIM, 2002).

Os estudos da caatinga, para fins pastoris, devem levar em consideração não apenas a disponibilidade de matéria seca, mas outros aspectos como a frequência das espécies herbáceas, o acúmulo e a oferta de forragem, pois, durante o período chuvoso, as forrageiras anuais dominantes na vegetação herbácea da caatinga, além de apresentarem um crescimento rápido, diferenciam-se pela duração de seu ciclo fenológico, o que resulta em excesso de forragem em um período e escassez em outro (PEREIRA FILHO *ET AL.*, 2013).

Além desses aspectos, Pereira Filho *et al.* (2013) ponderam que cada espécie animal tem as suas preferências e que o pastejo alternado de ovinos e caprinos pode ser uma medida eficaz para propiciar um equilíbrio dinâmico na composição florística do estrato herbáceo e permitir a utilização sustentável do bioma caatinga no semiárido brasileiro.

Vale ressaltar que, conforme Araújo Filho e Crispim (2002), os índices de produção e produtividade da pastagem e dos animais são muito baixos, em virtude do uso aleatório das combinações e do manejo inadequado da pastagem.

Nessa linha de raciocínio, é perceptível que os pequenos e grandes agricultores não tomam os devidos cuidados com o solo, respeitando o tempo de descanso, de produção e uso para alimentação dos animais. Essa situação, associada ao superpastejo, tem contribuído para o aumento de plantas de pouco valor nutricional em substituição àquelas de melhor qualidade, o que vem resultando no desaparecimento de plantas forrageiras e acelerando a degradação das pastagens nativas.

Sendo assim, a degradação do solo com o manuseio incorreto gera uma perda dos nutrientes que nele habita. Destarte, as plantas nutritivas decrescem seu valor e isso favorece para que outras de menor qualidade cresçam e dominem o local.

A utilização da pastagem nativa para criação de caprinos e ovinos é importante, pois, além de ser uma alternativa mais viável para os pequenos produtores, é algo que pode ser encontrado com grande facilidade em toda a região semiárida.

No entanto, consoante o pensamento de Costa *et al.* (2008), a maior parte da vegetação da caatinga encontra-se em sucessão secundária com predominância de espécies invasoras e de baixo valor nutricional, das quais se destacam, entre as lenhosas, o marmeleiro e a jurema-preta.

Para Araújo Filho *et al.* (2000), as plantas herbáceas, as folhas e ramos das espécies lenhosas produzem cerca de 4.000kg de matéria seca/hectare/ano, mas apenas 10% (400kg) fica disponível ao pastejo dos animais, mesmo assim, as plantas forrageiras da caatinga são os componentes principais da dieta de caprinos e ovinos da região. Esse aspecto, associado ao superpastejo, tem contribuído para o aumento de plantas de pouco valor nutricional, em substituição àquelas de melhor qualidade, o que pode resultar no desaparecimento de plantas forrageiras e acelerar uma possível degradação qualitativa da pastagem.

Por conta das preferências alimentares entre caprinos e ovinos, Araújo Filho e Crispim (2002) advogam que uma alternativa qualitativa para o uso sustentável da caatinga no semiárido brasileiro é o pastoreio combinado, que consiste em colocar os animais confinados em um determinado ambiente, para que desfrutem, juntos, das mesmas opções e, assim, possibilitar o aumento da capacidade de suporte da pastagem.

Nas perspectivas acima discutidas, o bioma caatinga, se utilizado de maneira sustentável, certamente, propiciará aos criadores de pequenos ruminantes, como caprinos e ovinos, uma rica diversidade alimentar, com bastante valor nutricional e baixo custo, além de impulsionar a produtividade do rebanho.

## CONCLUSÃO

O uso sustentável da caatinga para a produção de caprinos e ovinos no semiárido brasileiro é muito importante, pois é a maneira mais viável para pequenos produtores e criadores de animais, a fim de elevarem a estabilidade da produção e a produtividade devido ao seu baixo custo e à grande disponibilidade da vegetação nativa.

Destarte, conclui-se que o uso sustentável da caatinga para a produção de caprinos e ovinos no semiárido brasileiro deve ser feito com base na oferta de forrageiras que o local possui, a quantidade de animais por hectare e as condições do solo, sendo necessário, portanto, que haja um “descanso” deste, para que recomponha seus nutrientes e, assim, possa ofertar uma nova demanda de forragem para os pequenos ruminantes.

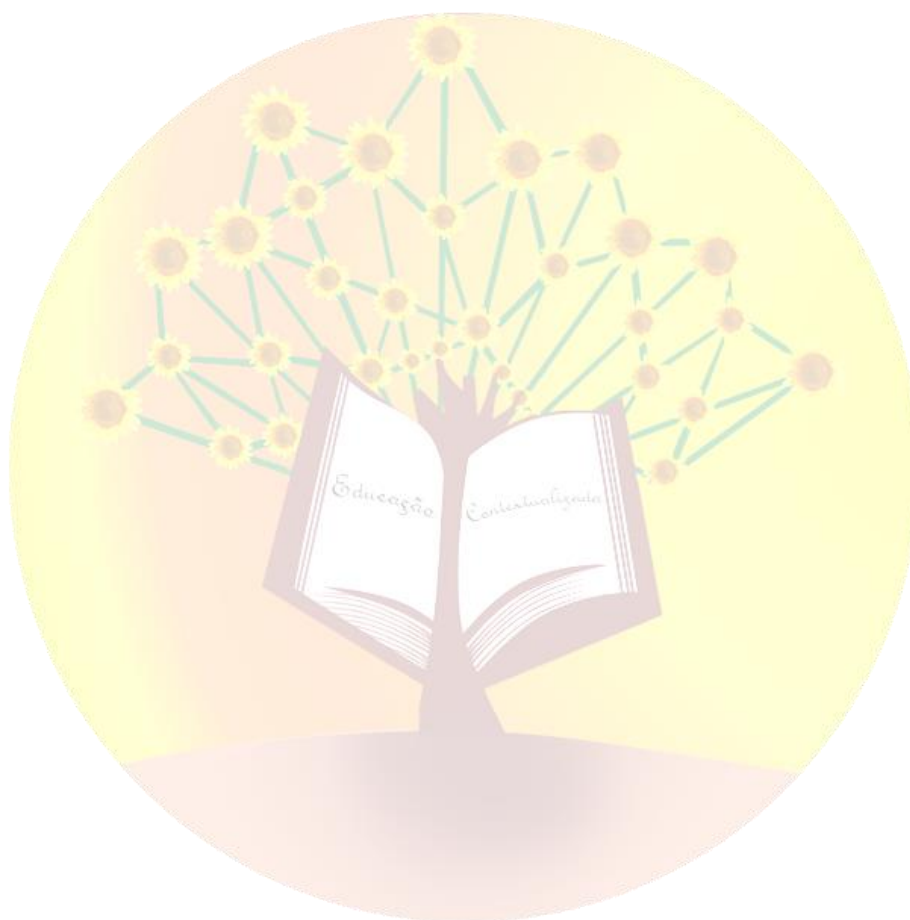
## REFERÊNCIAS

ARAÚJO FILHO, J.A.; Gadelha, J. A.; Crispim, S.M.A.; Silva, N. L. **Pastoreio Combinado em Caatinga Manipulada no Sertão Cearense**. Viçosa-MG, 2000.

ARAÚJO FILHO, João Ambrósio; CRISPIM, Sandra Mara Araújo. **Pastoreio combinado de caprinos e ovinos em áreas de caatinga no nordeste do Brasil**. Viçosa-MG, 2002.

COSTA, R. G.; ALMEIDA, C. C.; PIMENTA FILHO, E. C.; HOLANDA JÚNIOR, E. V.; SANTOS, N. M. **Caracterização do sistema de produção caprino e ovino na região semiárida do Estado da Paraíba**. BRASIL, 2008.

PEREIRA FILHO, José Moraes; SILVA, Aderbal Marcos de Azevedo; CEZAR, Marcílio Fontes. **Manejo da Caatinga para produção de caprinos e ovinos**. Salvador, 2013.





## EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PETROLINA-PE E JUAZEIRO-BA

Josefa Eugênia Tenório Tavares  
JETT, Universidade Federal do Vale do São Francisco;  
eugeniatavares@yahoo.com.

Paulo Roberto Ramos;  
PRR, Universidade Federal do Vale do São Francisco;  
paulo.ramos@univasf.edu.br.

### RESUMO

A exploração humana dos recursos naturais ao longo dos tempos vem degradando o meio ambiente. Na atualidade a Educação Ambiental (EA) tem sido apontada como uma fonte de transformação dessa situação socioambiental. Nas escolas é previsto por leis que o ensino de EA seja interdisciplinar, competindo este ensino aos professores de todas as áreas de conhecimento. O objetivo do presente trabalho foi então conhecer percepções de professores sobre suas práticas no ensino de EA. Para tanto foi realizada uma pesquisa descritiva e quantitativa de amostragem não probabilística e por conveniência. Participaram 28 professores de diferentes disciplinas de 08 escolas públicas das cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. A pesquisa faz parte do conjunto de ações do Projeto Escola Verde (PEV) realizado pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) visando contribuir para melhorar a situação ambiental da região do Vale do São Francisco. Os resultados obtidos mostraram que, 11% dos participantes não inseriram a temática ambiental em suas aulas, que, 43% deles desenvolveram a temática de forma aproximada da interdisciplinaridade apenas às vezes, e ainda, que 6% deles nunca desenvolveram desta forma. Além disso, 68% dos entrevistados relataram não existir projeto permanente na escola voltado para EA. A falta de formação continuada é a principal dificuldade para inserir o ensino da EA, segundo os professores. Concluiu-se que existem desafios para inserir e desenvolver a EA nas escolas investigadas, e supor que os desafios podem ser superados através de ações voltadas para EA, como planejamento pedagógico e formação continuada.

**Palavras-chave:** Colapso Socioambiental. Prática Educacional. Interdisciplinaridade. Formação Continuada.

### INTRODUÇÃO

O meio ambiente vem sendo prejudicado pelo ser humano desde os primórdios da humanidade, este o faz com o intuito de utilizar os recursos em benefício próprio. A cada dia surgem novas necessidades de utilização dos recursos naturais e isso vem causando seu esgotante. Para Mergulhão e Vasaki (1998), a terra vem sendo utilizada pelo homem com um enorme laboratório onde ele faz seus experimentos, que algumas vezes dão certo e outras vezes não dão e isso coloca em risco a própria espécie humana.

O papel da EA no enfrentamento da crise ambiental hoje instaurada é, portanto, de suma importância, pois, visa instigar à sociedade para mudança de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes voltadas a melhorias ambientais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “Uma das principais conclusões e proposições assumidas internacionalmente é a recomendação de se investir numa mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos para a necessidade de se adotarem novos pontos de vista e novas posturas.” Brasil (1997, p. 22).

O trecho citado faz parte dos PCNs que abordam os temas pertinentes a educação, tendo em vista a cidadania, e este tratando mais especificamente da relação entre educação meio ambiente e saúde.

Segundo a Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasil (1996), a EA é um tema transversal, que deve ser abordado pelas diferentes áreas de forma interdisciplinar para que o conhecimento ambiental seja incorporado aos hábitos dos alunos e professores.

Diante disso o professor é pode desempenhar papel fundamental para trabalhar as questões ambientais no âmbito da educação formal, principalmente por ter um envolvimento indispensável no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Medeiros *et al.* (2011, p. 3):

...o professor precisa buscar junto com os discentes mais informações, com o objetivo de desenvolver neles uma postura crítica diante da realidade ambiental e de construírem uma consciência global das questões relativas ao meio ambiente para que possam assumir posições relacionadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria.

No contexto da educação formal o papel do professor na EA, ainda segundo Medeiros *et al.* (2011), é de mediador das questões ambientais para transmitir para os alunos a percepção de que a construção do conhecimento é um processo constante. Dessa forma, conhecer a percepção de professores sobre suas práticas de ensino de EA possibilita saber como eles consideram trabalhar a temática e como isso pode implicar na transformação da situação socioambiental atual. Partindo então da compreensão de que a prática do ensino de EA nas escolas contribui para as mudanças no contexto ambiental atual e de que o professor é um agente importante neste processo, o presente trabalho teve como objetivo conhecer a percepção de professores sobre suas práticas nesse contexto. Para tanto, o PEV que têm suas ações voltadas para a melhoria do meio ambiente na Região do Vale do São Francisco, realizou uma pesquisa com professores de escolas públicas, nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA para a obtenção de informações sobre a situação do ensino EA.

O PEV é um projeto desenvolvido pela UNIVASF, em parcerias com várias instituições de ensino, sociais e ambientais que atua nas escolas públicas de ensino fundamental, médio e superior, principalmente, nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. Trata-se de um projeto de pesquisa-ação cujas ações estão sendo desenvolvidas desde 2012, a partir da integração entre Pesquisa, Ensino e Extensão, através da mobilização de professores, estudantes, gestores e membros das comunidades do entorno das escolas, em prol de ações socioambientais. (PEV, 2017)

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A EA surge da necessidade do homem de tentar obter melhor qualidade de vida que exige pensar formas de convivência harmoniosas entre o homem e o ambiente segundo Mergulhão e Vasaki (1998). Ao longo dos tempos a diversidade biológica animal e vegetal vem sendo extinta e os níveis de poluição do solo, água e ar vem se alastrando. Assim, formas de preservação, de desenvolvimento sustentável e de manutenção da diversidade, precisam ser priorizadas para que possamos reverter à situação de colapso socioambiental que estamos vivendo atualmente. Para Marcatto (2002, p. 12):

A educação ambiental é uma das ferramentas existentes para a sensibilização e capacitação da população em geral sobre os problemas ambientais. Com ela, busca-se desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais e a necessidade urgente de nos debruçarmos seriamente sobre eles.

Sendo assim, a EA necessita ser permanente, continuada e para todos. E ainda, deve propor o respeito à biodiversidade, às diferentes culturas e etnias, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente. Para Carvalho (2004, p.75), o “diagnóstico crítico das questões ambientais e autocompreensão do lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são o ponto de partida para o exercício de uma cidadania ambiental”. E Ainda para Marcatto (2002, p. 14):

...propõe-se que a Educação Ambiental seja um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas passem a ser agentes transformadores, participando ativamente da busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle social do uso dos recursos naturais.

Conforme o Governo Federal ao estabelecer a Lei de Educação Ambiental - Lei n. 9.795:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Brasil (1999)

A formalização da EA através do estabelecimento de normas que visam e norteiam seu desenvolvimento no contexto educacional como: LDB/Lei n. 9.394/96, PCNs e Lei de Educação Ambiental - Lei n. 9.795, são de extrema importância. Porém, a EA ainda está aquém do previsto,

pois, muitas escolas encontram dificuldades diversas em sua realização. Segundo Ferreira; Pereira; Borges (2013, p. 115):

Trabalhar EA em qualquer escola é um grande desafio, pois nem sempre as escolas possuem profissionais especialistas na área de biologia, ecologia no seu quadro de professores, fazendo com que estes busquem timidamente o conhecimento nessa área, necessitando de uma formação continuada. É necessária ainda a presença da EA nas estruturas curriculares, pois a disciplina busca alternativas que promovam uma contínua mudança na mentalidade, estimulando no ser humano uma consciência sobre o meio ambiente e favorecendo a construção de um lugar habitável para as futuras gerações.

De acordo com o Artigo 11 da Lei de Educação Ambiental - Lei n. 9.795:

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

A EA de acordo com os PCNs se configura como transversal e interdisciplinar, sendo fundamentada na concepção de conhecimento a partir da complexidade do real e advindo da crítica de conhecer considerando a realidade como estável e distante, "... Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática." (BRASIL, 1997, p. 29).

Para Carvalho (1998), podemos tratar a interdisciplinaridade como uma nova atitude frente a concepção do conhecimento, como postura, pois, é uma pretensão de superar um olhar especializado e fragmentado do conhecimento voltado a compreender a complexa e interdependente condição dos fenômenos naturais e vitais. Segundo a autora "... poderíamos definir a interdisciplinaridade como uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados." (CARVALHO, 1998, p. 09).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada foi realizada no âmbito das ações do PEV, que se trata de um projeto aprovado e autorizado pela Pró-reitoria de Extensão (Proex) da UNIVASF para atuação de 2014 á 2019.

Classificando a pesquisa de acordo com os procedimentos metodológicos utilizados ela pode ser considerada descritiva de acordo com os objetivos e quanto ao enfoque quantitativa com amostra não probabilística e por conveniência. De acordo com Gil (2009), a realização de uma pesquisa



descritiva demonstra a preocupação com a prática e se desenvolve principalmente com o objetivo de conhecer o fenômeno sem manipulá-lo.

A pesquisa foi realizada em 08 escolas públicas, de ensino fundamental e médio nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, região do Vale do São Francisco.

Os participantes da pesquisa foram 28 professores de ambos os sexos (sendo 75% do sexo feminino), com idades entre 21 e 60 anos (sendo 46% com idades entre 31 e 40 anos) e com níveis de formação acadêmica entre ensino superior incompleto e pós-graduação (sendo 46% pós-graduados). Foram entrevistados docentes de todas as áreas de conhecimento existentes nas escolas participantes e a atuação na área de educação variou entre menos de 01 ano a mais de 10 anos (sendo 61% atuantes a mais de 10 anos).

Atendendo as considerações éticas estabelecidas pela resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, Brasil (2012), para a realização de pesquisa com humanos foram emitidas pelos gestores das escolas cartas de anuência atestando e concordando com a atuação do PEV na escola e os professores participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi transversal realizada no período de fevereiro a junho de 2016, por meio de questionário semi-estruturado aplicado através de entrevista pessoal. Os dados coletados foram armazenados em um banco e tabulados através do uso do programa Excel.

## **RESULTADOS**

Está definido no art. 9º da Lei nº 9.795 que a EA deverá ser desenvolvida desde as séries iniciais até o Ensino Superior, bem como na educação especial e na Educação Jovens e Adultos (EJA), em toda e qualquer tipo de instituição pública ou privada, (BRASIL, 1999)

Mesmo estando previsto em lei que o ensino de EA atenda a todas as séries de todas as instituições de ensino essa não foi à realidade encontrada nas escolas participantes deste trabalho. Os dados obtidos mostram que 11% dos professores entrevistados quando questionados se abordam o tema ambiental na disciplina responderam que não desenvolvem práticas educacionais referentes ao ensino de EA, como pode ser visto no gráfico a seguir:

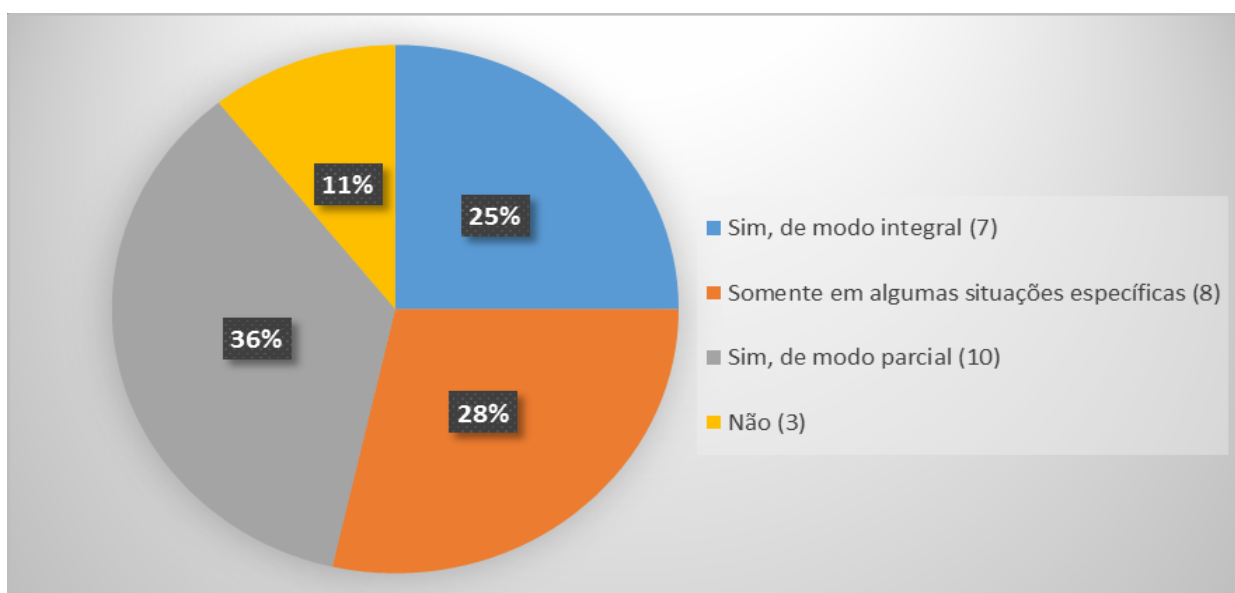


Gráfico 1. Apresenta em números e percentual as respostas referentes à questão da forma de abordagem ou não abordagem do tema ambiental em disciplina ministrada pelos professores entrevistados.

Os professores entrevistados relataram também as principais dificuldades que encontram para inserir a temática ambiental na disciplina. Problemas como a falta de formação continuada (descrita por eles com falta de capacitação) foram relatados como sendo a principal dificuldade, afirmaram 39% dos entrevistados. Outras dificuldades apontadas foram podem ser vistas no gráfico abaixo.

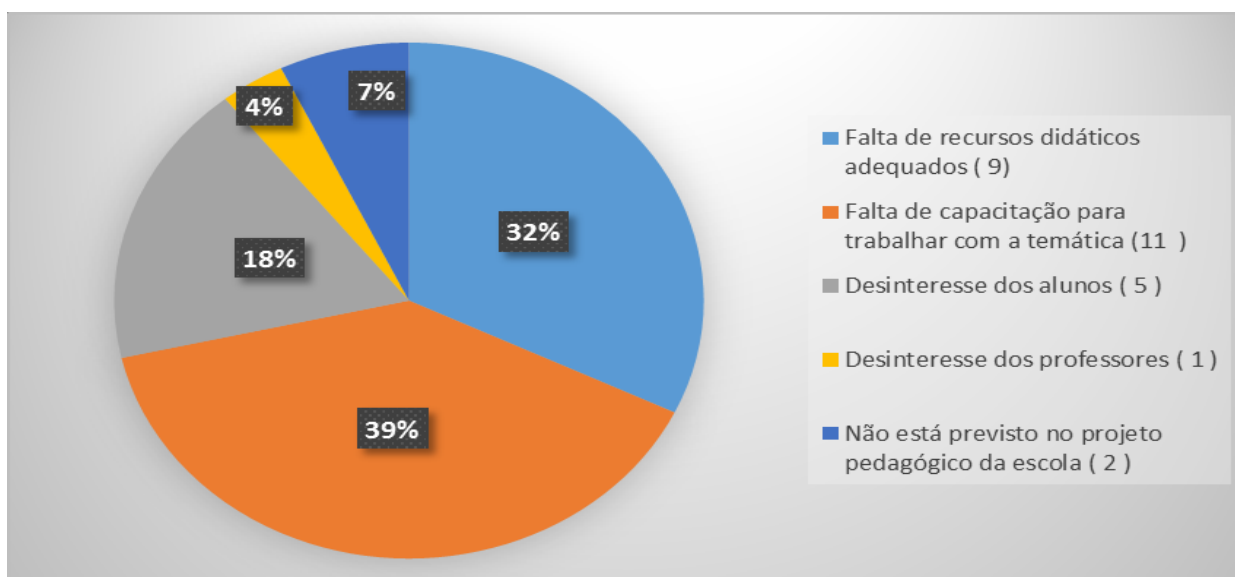


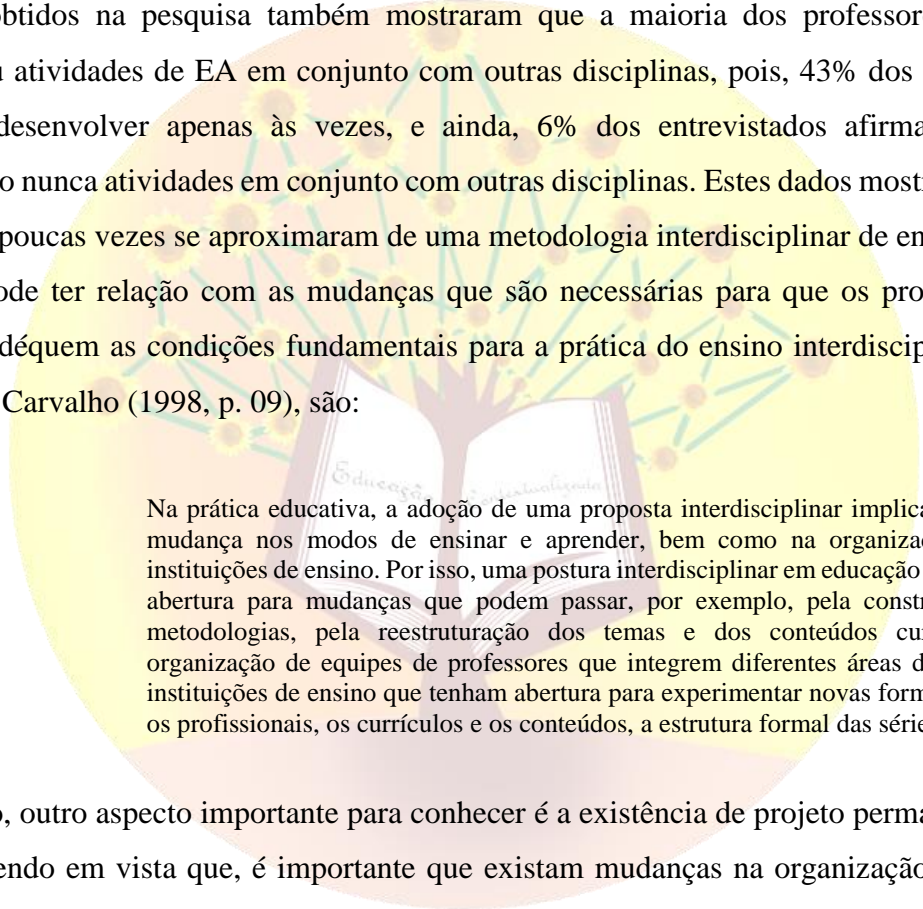
Gráfico 2. Apresenta em números e percentual as respostas referente à questão das principais dificuldades que os professores encontram para inserir a temática ambiental em disciplina que ministraram.

Tratando-se da forma de inserção da temática ambiental nas aulas, dos professores que a implantam 39% afirmou que a inserção é direta, através de conscientização, e ou, outros projetos afins, outros 29% relataram que introduzem a temática de forma indireta, através de conversas ou textos junto com os alunos. E ainda, 18% relataram que inserem a temática de modo direto, através

de aulas específicas sobre o tema e 14% de modo indireto, através de notícias e informações repassadas casualmente para os alunos.

Os dados anteriores demonstram que os procedimentos adotados por alguns dos professores para o ensino de EA podem não condizer com o desejável. Principalmente tratando-se dos 18% que afirmaram inserir o tema através de aulas específicas, deixa a entender que eles podem não ter conduzindo de acordo com o que propõem os PCNs. De acordo com os PCNs: a EA precisa conduzir ao conhecimento por meio da realidade vivenciada, para que possa ser encontrado significado no que se estuda e compreender a relação entre o que se aprende com o que já se conhece sobre o meio ambiente. Brasil (1997)

Os dados obtidos na pesquisa também mostraram que a maioria dos professores raramente desenvolveu atividades de EA em conjunto com outras disciplinas, pois, 43% dos entrevistados afirmaram desenvolver apenas às vezes, e ainda, 6% dos entrevistados afirmaram não ter desenvolvido nunca atividades em conjunto com outras disciplinas. Estes dados mostram que estes professores poucas vezes se aproximaram de uma metodologia interdisciplinar de ensino da EA. Esse fato pode ter relação com as mudanças que são necessárias para que os professores e as escolas se adéquem as condições fundamentais para a prática do ensino interdisciplinar, que de acordo com Carvalho (1998, p. 09), são:



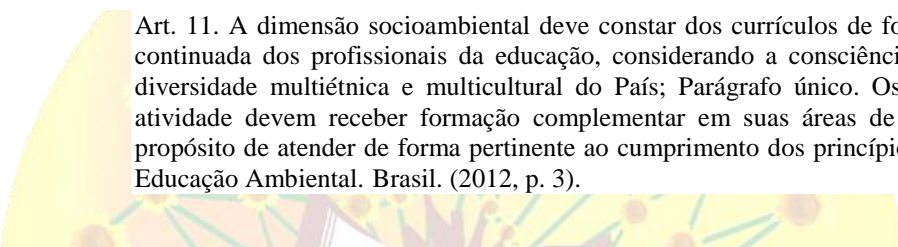
Na prática educativa, a adoção de uma proposta interdisciplinar implica uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino. Por isso, uma postura interdisciplinar em educação vai exigir muita abertura para mudanças que podem passar, por exemplo, pela construção de novas metodologias, pela reestruturação dos temas e dos conteúdos curriculares, pela organização de equipes de professores que integrem diferentes áreas do saber e pelas instituições de ensino que tenham abertura para experimentar novas formas de organizar os profissionais, os currículos e os conteúdos, a estrutura formal das séries, etc.

Diante disso, outro aspecto importante para conhecer é a existência de projeto permanente de EA na escola, tendo em vista que, é importante que existam mudanças na organização, necessárias para estimular e otimizar o trabalho dos professores. Se tratando dessa existência, 68% dos entrevistados relataram a não existência, 18% afirmaram que existia projeto permanente e 14% afirmaram desconhecer sobre a existência ou não existência.

Para Carvalho (2004, p.75) é necessário mais que um mero projeto político pedagógico, é necessário um projeto crítico "... o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser descrito como a formação de um sujeito capaz de 'ler' seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes.". Dessa forma, fica claro que a maioria desses professores não pode contar com o apoio da instituição em que trabalham, no sentido de incentivo por meio de um projeto voltado para as questões socioambientais. Trata-se então, de um fator negativo para

a implantação da EA nessas escolas investigadas, uma vez que poderia impulsionar o trabalho voltado para as questões socioambientais.

Outro fator que pode estar também relacionado com a falta interdisciplinaridade pode ser a falta de formação continuada para trabalhar a temática socioambiental, que é relatada pelos próprios professores. Quando questionados se tinham realizado algum tipo de formação continuada voltada para o ensino de EA 79% dos professores responderam que não participaram de qualquer tipo de atividade recente neste sentido. Dos 21% que afirmaram ter participado de formação continuada voltada para a temática socioambiental, 50% foram realizadas em menos de seis meses e 50% foram realizadas entre seis meses e um ano. Sendo assim, a realidade encontrada nas escolas participantes da pesquisa em Petrolina-PE e Juazeiro-BA não condiz com o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que estabelecem:



Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País; Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental. Brasil. (2012, p. 3).

A pesquisa também revelou que 46% dos professores se sentem capacitados para desenvolver a temática em sala de aula, 43% se sentem capacitados apenas às vezes e 11% não se sentem capacitados. Dentre os fatores que podem estar relacionados com esse sentimento de capacidade, possivelmente a participação em formação continuada tem relevância.

Ao investigarmos sobre a participação dos professores, envolvidos na pesquisa, em eventos com temática ambiental, constatamos que a maioria deles participou de eventos desta natureza no ano de 2016, sendo estes 72%. Mas, 21% dos professores nunca trabalharam ou participaram de eventos com a temática ambiental, seguidos de 7% que não lembram se participaram de algum evento. Esse dado é importante, pois demonstra o interesse dos professores, estando à maioria participando de atividades com a finalidade de se envolver mais com os temas ambientais, fato que demonstra também que é preciso que haja maior investimento para fornecer o conhecimento buscado pelos professores.

Outra informação importante adquirida com a pesquisa foi quanto à existência de condições físicas (espaciais e ergonômicas) para o desenvolvimento de ações de EA. 29% afirmaram não existir e 32% dos professores afirmaram existir em parte, seguidos de 39% que afirmaram existir condições. Dessa forma o somatório de dos professores que afirmaram não existir, ou existir em parte condições físicas para desenvolver o EA se tornam a maioria, mas dentre as respostas gerais a maioria dos professores afirmaram existir condições. Isso se configura como mais um desafio para



o desenvolvimento da EA nas escolas pesquisadas, pois, a não existência de condições físicas adequadas ou a não percepção de existência de tais espaços pelo professores, pode comprometer o processo de concepção de conhecimento.

## CONCLUSÃO

Os dados obtidos pela pesquisa podem ser considerados significativos na geração de conhecimentos e contribuições relevantes para as transformações das práticas voltadas para EA nas escolas.

Através da pesquisa foi possível conhecer a percepção dos professores participantes sobre suas práticas de ensino de EA, bem como, sobre os desafios existentes a essas práticas. Além disso, abordar o tema na forma de investigação junto aos professores, que pode proporcionar a reflexão deles quanto as suas práticas com relação à EA.

Diante disso, foi possível perceber que ainda é preciso desenvolver maior inserção da EA no contexto das escolas investigadas, principalmente de forma interdisciplinar, algo que perpassa pelo papel apenas do professor, pois deve e precisa partir também de um planejamento pedagógico da instituição, bem como de condições adequadas e formação continuada.

A falta de formação continuada podendo ser tratada como um impasse para a interdisciplinaridade do ensino da EA, e não havendo ofertas de formação dessa natureza para os professores, pode ser um grande prejuízo para o desenvolvimento da EA. Deixando então, de potencializar o ensino das disciplinas com a contextualização socioambiental local que teria mais significância para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, podemos concluir que os desafios para desenvolver a temática socioambiental nas escolas investigadas existem, mas, é possível planejar como superá-los. Maior atenção com a organização do planejamento pedagógico para inserir a temática e devida formação continuada dos professores são alternativas. Dessa forma, á medida que seja mais instigada a inserção da EA de forma interdisciplinar no âmbito escolar a mudança de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes voltadas a melhorias ambientais podem se estender para toda a comunidade.

A realização deste trabalho, não ambicionou o esgotamento das hipóteses e perspectivas sobre as práticas docentes desenvolvidas nas escolas da região do Vale do São Francisco, rumo ao ensino de EA efetivo. Buscou-se aqui, apresentar dados e deduções lógicas, que possam contribuir para possibilitar e instigar a realização de mais estudos voltados para auxiliar na compreensão da

temática, bem como, sensibilizar para a necessidade de mudanças de atitudes visando transformar a atual situação de caos socioambiental.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 23 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1-7, 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20. Mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Brasília, DF, 20 de Dezembro. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 128 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Presidência da República**. Brasília, DF, 27 de abril. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em 21 mai. 2017.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 256 p.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ, 1998. Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/externos/docs/SMA/edamb.pdf>>. Acesso em 15 Jun. 2017.

FERREIRA, J. E.; PEREIRA, S. G.; BORGES, D. C. S. A importância da educação ambiental no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, v. 7, 2013, p. 104-119. Disponível em: <<http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/File113158>>. Acesso em 17 Jun. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. 1.ed. Belo Horizonte: FEAM, 2002. 64 p. Disponível em: <[http://www.feam.br/images/stories/arquivos/Educacao\\_Ambiental\\_Conceitos\\_Principios.pdf](http://www.feam.br/images/stories/arquivos/Educacao_Ambiental_Conceitos_Principios.pdf)>. Acesso em 20 Jun. 2017.

MEDEIROS, S. A. B. et al. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>>. Acesso em 16 Jun. 2017.

MERGULHÃO, M. C.; VASAKI, B. N. G. **Educando para a conservação da natureza: sugestão de atividades em educação ambiental**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1998.

PROJETO ESCOLA VERDE. Disponível em: <<http://www.escolaverde.univasf.edu.br/>>. Acesso em 20 Abr. 2017.

# AS GRANDES OBRAS HÍDRICAS E A REALIDADE DOS ATINGIDOS NO ESTADO DO CEARÁ: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Andrea Almeida Cavalcante;  
Universidade Estadual do Ceará-UECE. Pós-Doutoranda do PPGESA/UNEB;  
andrea.cavalcante@uece.br.

Luzineide Dourado Carvalho;  
Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professora do PPGESA/UNEB;  
luzdourado-13@hotmail.com.

João César Abreu de Oliveira Filho;  
Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF;  
joao.cesar@univasf.edu.br.

## RESUMO

A seca no Nordeste é uma discussão que remonta ao império, tendo na construção de reservatórios um dos primeiros caminhos para a minimização desses problemas. Pode-se dizer que a seca se tornou uma indústria no Nordeste, funcionando como lobby, inclusive para justificar a transposição do rio São Francisco. Baseado nessa problemática e entendendo que a seca ultrapassa questões de cunho ambiental, esta pesquisa objetiva iniciar uma discussão sobre as grandes obras hídricas no Nordeste e a realidade das pessoas diretamente atingidas por tais intervenções, especialmente no Ceará, Estado que mais tem investido em políticas hídricas. Para a materialização desta pesquisa, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental em órgãos governamentais. Em paralelo, optou-se por buscar maior entendimento sobre as repercussões de tais obras a partir dos sujeitos diretamente atingidos. Assim, foram realizadas, até o presente, cerca de 30 entrevistas semiestruturadas com famílias que foram reassentadas no Ceará por conta das obras da transposição e do Cinturão das águas do Ceará, sendo visitadas as Vilas Produtivas Rurais de Pena Forte, Jati e Brejo Santo, além da comunidade do Baixio das Palmeiras, na cidade do Crato. Dos resultados obtidos, observou-se que a grande maioria das famílias tinha relações de pertencimento com o lugar em que moravam, mas em razão de não serem proprietários da terra em que moravam, se sentiram beneficiados com a construção das vilas e, portanto, com as obras da transposição, além do sentimento de esperança pela chegada da água. O maior movimento de resistência foi evidenciado no Baixio das Palmeiras, onde a comunidade luta pela permanência no lugar, bem como resistem as grandes obras hídricas objetivando resguardar seus modos de vida e sobrevivência.

**Palavras-chave:** Política Hídrica; Nordeste Semiárido; Transposição; CAC.

## INTRODUÇÃO

A seca no Nordeste é algo que é discutido desde o Império (séc. XIX), quando a própria Coroa Portuguesa já pensava em resolver o problema da escassez hídrica na região. Embora acumulando cerca de 37 bilhões de m<sup>3</sup> de água em reservatórios, enquanto outras regiões em outros países lidam com a seca tendo volumes de águas bem inferiores como é o caso da Índia e da China (ALVES FILHO, 2008). A problemática em torno da “seca” se tornou uma indústria no Nordeste Brasileiro, funcionando como lobby, inclusive, para justificar a transposição do rio São Francisco.

A transposição do rio São Francisco, embora já vislumbrada desde o período do império, somente iniciou os estudos iniciais em 1856, quando foi criada a primeira comissão, cujo objetivo era de

transpor as águas do rio a partir de um canal que unisse a bacia do São Francisco e Jaguaribe, tendo o projeto sido barrado por falta de tecnologia. Os primeiros estudos iniciaram-se de fato somente a partir da década de 1970, inicialmente com o Departamento Nacional de obras contra as Secas (DNOCS) e depois em 1981 com o Departamento Nacional de Obras e Saneamento (DNOS) que iniciou os primeiros estudos de viabilidade técnica do projeto. Em 1994 foi realizado pelo DNOCS, o novo projeto de transposição, e somente no primeiro mandato do Governo Lula os estudos se aprofundaram para então se iniciar as obras em 2007 (BORGES, 2002).

Assim, o projeto da Transposição do São Francisco foi pensado para levar água ao Nordeste a partir de dois eixos principais, tendo como principal argumento “saciar a sede de mais de 12 milhões de nordestinos”, o que gerou, e tem gerado, polêmica no meio acadêmico, social e político, haja vista a real necessidade dessa transposição frente ao contexto hidrológico vivenciado por estes Estados, bem como da situação de degradação vivenciada pela bacia do São Francisco. A polêmica ganhou força em 2007, quando o governo Lula resolveu iniciar as obras da transposição, uma das maiores vitrines do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Atualmente, boa parte das obras já estão em conclusão, já tendo sido inaugurada parte do eixo Leste.

Em geral, o projeto está articulado da seguinte forma: O Eixo Norte, com captação em Cabrobró (PE) e Eixo Leste com captação no reservatório de Itaparica (PE), ambos para levar água para importantes açudes nos Estados do Ceará, Paraíba, Rio grande do Norte, Pernambuco conforme Figura 1 (BRASIL, 2004).

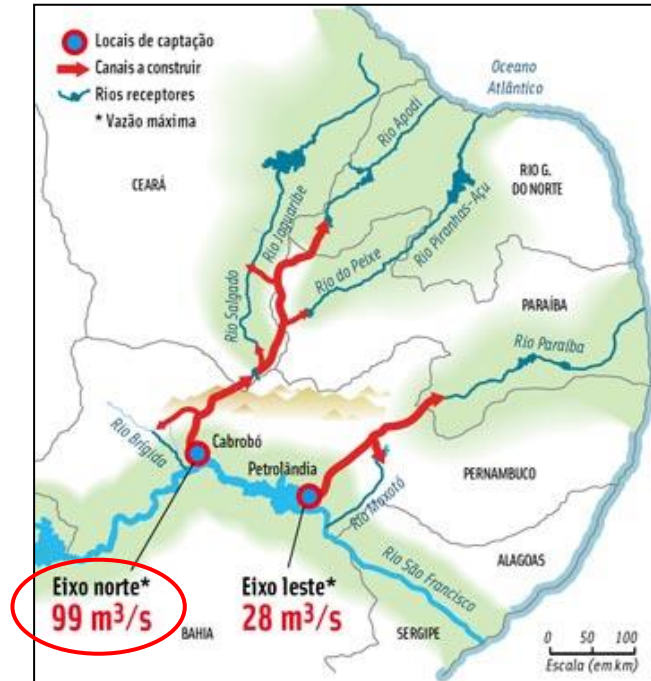
De modo paralelo, nos últimos anos vem se organizando no Estado do Ceará um outro conjunto de obras hídricas que busca interligar as águas da transposição num grande cinturão de águas, o chamado CAC-Cinturão das Águas do Ceará, que circunda todo o Estado através de canais artificiais aberto e fechados, interligando bacias hidrográficas (Figura 2).

Assim, observa-se que no Nordeste semiárido começa a se formar uma nova rede hídrica de canais artificiais interligando várias bacias hidrográficas, modificando todo o cenário hidrológico dessa região, alterando o modo de vida e de produção, não apenas dos diretamente atingidos, que obrigatoriamente foram reassentados, mas também dos setores produtivos hegemônicos, reorganizando o agronegócio e a indústria nessa região. Observa-se, dessa forma, um novo Nordeste que embora mantendo ainda estruturas antigas, de pobreza e miséria, se reorganiza a partir de novas tecnologias e de grandes investimentos que visam o desenvolvimento do grande capital. Esse é o caso da transposição e do CAC entre tantos outros investimentos carregados de tecnologia que causam grande contraste na paisagem seca nordestina. O que se questiona na verdade é se tais políticas hídricas, que se dizem ter como meta acabar com a seca no Nordeste,



tirar a população mais carentes da miséria, têm de fato esse papel, já que o que se tem observado é o incremento dos setores produtivos do grande capital.

**Figura 1** – Esboço do projeto da Transposição, mostrando os dois Eixos. Círculo vermelho representa o eixo estudado.



Fonte: [http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/ambiente/conteudo\\_345577.shtml](http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/ambiente/conteudo_345577.shtml)

Desse modo, essa pesquisa objetiva iniciar uma discussão sobre as grandes obras hídricas no Nordeste e a realidade das pessoas diretamente atingidas por tais intervenções, especialmente no Ceará, baseado nas obras da transposição e do CAC já em andamento.

**Figura 2** – Visão Geral do Cinturão das Águas no Ceará (CAC). Somente o trecho 1 (Jati-Cariús) é analisado nessa pesquisa.



Fonte: [http://atlas.srh.ce.gov.br/arquivos/documentos/Aprenset\\_Cinturao\\_das\\_Aguas.pdf](http://atlas.srh.ce.gov.br/arquivos/documentos/Aprenset_Cinturao_das_Aguas.pdf)

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Com o aumento da degradação ambiental sobre a disponibilidade dos recursos hídricos a gestão de bacias hidrográficas assume uma crescente importância no Brasil, mostrando importantes avanços nesse setor nos últimos vinte anos (JACOBI, 2009), com a criação de novas leis e a institucionalização de órgãos voltados ao gerenciamento das águas, trazendo maior democratização nas ações que regulamentam o uso das águas, como é o caso da maior participação da sociedade na tomada de decisões nas bacias hidrográficas.

Contraditoriamente, alguns autores têm analisado essas mudanças sob outras perspectivas. Oliveira (2007) diz que a tradição de inspiração marxista ressalta a existência de uma contradição entre democracia e capitalismo, mostrando haver no atual contexto de hegemonia capitalista o seguinte paradoxo: “a política nunca foi tão importante e tão urgente, e, entretanto, nunca foi tão irrelevante e tão impotente, tão incapaz de fazer valer os interesses coletivos”. De acordo com Coutinho (2005), apud Medeiros e Santos,

A despolitização do trabalho e o esvaziamento de projetos alternativos de sociedade têm levado a um estado crônico de falta de perspectivas que a todos entorpece. A democracia tem se reduzido a participação em uma vida política cada vez mais espetacularizada e a inserção em projetos políticos hegemônicos – artificialmente democratizantes. (COUTINHO, 2005 apud MEDEIROS e SANTOS, 2009, p. 94).

Assim, as transformações oriundas da ordem capitalista e dos agentes hegemônicos em relação ao uso e apropriação da água são processos mais amplos de produção e reprodução social capitalista. Essas transformações geram sérios impactos socioambientais às comunidades, sejam elas tradicionais, quilombolas, indígenas ou mesmo atingidas, intensificando a exploração e expropriação desse sujeitos o que os faz questionar e resistir a esse modelo desigual e excludente da sociedade capitalista.

De acordo com o pensamento de Elias (2007), o Estado é responsável para criar as condições necessárias, inclusive socioeconômicas para a expansão capitalista no Estado, em um processo que a autora denomina de reestruturação produtiva da agricultura cearense. Essas ações se especializam a partir da expansão dos perímetros irrigados no território cearense, o que, de acordo com o pensamento de Oliveira (1997), a expansão do agronegócio se dá em virtude da apropriação do território camponês.

É o que acontece com as grandes obras hídricas, como é o caso da Transposição do Rio São Francisco e do Cinturão das Águas do Ceará que a partir da apropriação do território camponês

cria, através do Estado, as condições necessárias para a expansão e apropriação do agronegócio no território cearense.

Sampaio (2007, p. 472) alerta que a estruturação e reestruturação do território cearense leva em conta os caminhos das águas, ou seja, “o caminho das águas está produzindo no Ceará um novo arranjo ecológico, territorial, processo produtivo e cultural”.

Desse modo, partimos da hipótese que com a transposição do rio São Francisco e com o Cinturão das Águas do Ceará (CAC) projeta-se uma rede hídrica artificial que se especializará como uma teia hídrica com o objetivo de dar suporte às estruturas produtivas do Estado, a partir do desenvolvimento do agronegócio, industrialização e siderurgia. Essa teia artificial será canalizada pelos dutos artificiais construídos pelo Estado, bem como a partir da interligação das bacias hidrográficas existentes.

Essa problemática se intensifica com as obras da transposição do rio São Francisco que se encontra em andamento no Ceará, nos municípios de Penaforte, Jati e Brejo Santo, bem como as obras do CAC que estão em pleno andamento em seu eixo 01 – ligando Jati à Cariús. Essas obras intensificam a luta e resistência das comunidades atingidas por essas grandes obras hídricas, mas também possibilitam investigações acerca do impacto dessas obras no espaço geográfico, além de buscar compreensões acerca do efetivo papel destas nos territórios em disputa.

Como forma de luta e superação desses processos os sujeitos sociais, potencialmente revolucionários, apropriam-se da práxis educativa como forma de resistência frente a ofensiva do capital no intuito de se empoderar das diversas formas de conhecimento para combater esses processos ou mesmo como princípio educativo que possibilite a libertação dos sujeitos oprimidos. Isso pode ser visto com as comunidades atingidas pelas obras citadas, que em boa parte lutam no sentido de apropriar-se de uma prática potencialmente revolucionária no combate a essas formas de opressão. Dentre essas alternativas, surgem os sindicatos, movimentos sociais, ONG's, Fóruns, debates, discussões e outras alternativas de convivência com o semiárido e com o meio ambiente. A educação como formação humana engendra ainda outras formas de sociabilidade entre esses sujeitos e ainda conduz a repensar práticas insustentáveis, reelaborando concepções mais humanas de justiça social, em relação ao meio ambiente, educação ambiental etc. Esses sujeitos, como é o caso de algumas comunidades, reconstróem o discurso ambiental, desconstruindo a concepção de meio ambiente somente como fauna e flora, a concepção de seca, de convivência com a mesma, dentre outras importantes temáticas. Colocam em discussão formas alternativas de vida e de produção, como a agricultura orgânica, o campesinato, a agrofloresta, a reforma agrária, educação do/no campo (ARROYO et al, 2004), dentre outras formas de luta e resistência contra a sociabilidade burguesa e a própria noção de educação no sentido burguês.

## **METODOLOGIA**

Para a realização desta pesquisa inicia-se uma discussão a partir de importantes fontes bibliográficas antigas e atuais sobre o tema, bem como de documentos governamentais apresentados sob a forma de leis e estudos ambientais.

Em paralelo, optou-se por buscar maior entendimento sobre as repercussões de tais obras a partir daqueles diretamente atingidos, na busca de esclarecer o real papel dessas obras na melhoria de vida dos cidadãos. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com famílias que foram reassentadas no Ceará por conta das obras da transposição e do Cinturão das águas, sendo visitadas as Vilas Produtivas Rurais (VPR) de Pena Forte, Jati e Brejo Santo, além da comunidade de Baixio das Palmeiras, na cidade do Crato. Nas três VPRs foram realizadas 22 entrevistas, além duas realizadas em áreas próximas a obras de famílias que não foram desapropriadas. Já no Baixio das Palmeiras, por onde deverão passar as obras do CAC foram realizadas três entrevistas.

Além disso, foram percorridas as áreas adjacentes às obras (transposição e CAC) nos municípios de Penaforte, Jati, Brejo Santo e Crato, a fim de observar os principais impactos às famílias diretamente atingidas.

## **RESULTADOS**

Os resultados obtidos até o presente se deram a partir de visitas às obras da transposição do São Francisco no trecho norte, as quais já se encontram praticamente concluídas, bem como no trecho 1 (Jati-Cariús) do CAC. Com relação às obras da transposição no Ceará, ao todo foram construídas três Vilas Produtivas Rurais (VPR) nos municípios de Penaforte, Jati e Brejo Santo, que ao todo receberam cerca de 190 famílias que foram desapropriadas das áreas atingidas pelas obras do canal da transposição e das barragens construídas ao longo desse trecho (Eixo Norte) no Ceará. Destas, a maior VPR e também mais recentemente construída fica no município de Brejo Santo, com cerca de 150 casas distribuídas em dois setores (Figura 3).



**Figura 3** – a) Vila Produtiva Rural (VPR) de Retiro em Penaforte. b) Estrutura das casas.



Fonte: Andrea Cavalcante (2017)

Do que podemos observar das três VPRs, há problemas com a escolha dos locais para a construção das mesmas, seja pela distância da cidade (caso da VPR de Brejo Santo) ou de locais de baixios, o que ocasiona problemas quando da ocorrência de chuvas, como é o caso da VPR de Ipê em Jati. A VPR de Retiro em Penaforte possui melhor localização e conta com melhor infraestrutura, contendo posto de saúde, escola, consultório odontológico, áreas de lazer, etc. Porém, esses equipamentos encontram-se sem o devido funcionamento, como é o caso do consultório odontológico, bem como da escola. Ademais, o posto de saúde só funciona a cada 15 dias, levando as famílias a procurarem outros postos na cidade.

A partir das entrevistas observou-se que a grande maioria das famílias tinha relações de pertencimento com o lugar em que residiam anteriormente (muitas delas com moradores que viviam 30, 60 anos naquela localidade), mas em razão de não serem proprietários da terra em que moravam, se sentiram beneficiados com a construção das vilas e, portanto, com as obras da transposição, porque ganharam uma casa e um “pedaço de terra” para plantar, como relatam os reassentados. Assim, cada família recebeu além da casa, uma área para irrigação, outra de cerqueiro para a criação de animais. No mais, anseiam pela chegada da água da transposição tão prometida pelo governo na região para que possam fazer uso das áreas que receberam para voltarem a trabalhar, já que a estrutura produtiva da maioria das famílias é a agricultura familiar. Ressalta-se ainda que nas VPRs foram instaladas famílias de várias localidades atingidas, ficando essa escolha quanto ao local de destino a critério de cada família.

Entre outros problemas destacados pelas famílias desapropriadas, em Jati destacam-se os receios de rompimento da barragem, localizada numa área de alto à montante da VPR. As famílias possuem o receio de um possível rompimento da barragem e com isso a inundação da vila, de suas casas e até mesmo da cidade. Essa questão é efetivamente destacada nas falas dos sujeitos

pesquisados, quando os mesmos destacam, inclusive, o desejo de mudar-se para outro local em decorrência do medo de rompimento da barragem. Uma outra questão abordada é a falta de trabalho, haja vista que os lotes para irrigação e cerqueiro, além de serem distantes, ainda estão em processo de entrega, e aguardam a chegada da água. Por enquanto a grande maioria sobrevive do benefício do governo, mas receiam a todo momento que este seja cortado e não tenham de onde tirar o sustento.

Nas adjacências das obras do canal também foram encontrados problemas entre àqueles que não foram desapropriados, mas se encontram em áreas bem próximas ao canal. Algumas famílias por estarem um pouco além dos 100 m previstos para desapropriação, sofrem com o barulho de explosivos, que muitas vezes causam rachaduras nas casas, poeira, além do fato destas ficarem à margem do acesso a água (Figura 4).

**Figura 4** – a) Casa não desapropriada próxima ao canal em Pena Forte-Ce. b) Rachaduras provocadas pelas explosões decorrentes das obras. Setas indicam o canal e as rachaduras nas figuras a e b respectivamente.



Fotos: Andrea Cavalcante (2017)

O maior movimento de resistência foi evidenciado no Baixio das Palmeiras, no município do Crato, aonde a comunidade organizada luta por melhorias que tragam menos impactos em seus modos de vida. Nesta, a comunidade resiste a implementação das obras do CAC a partir de uma associação de moradores que tem lutado, pelo menos, para tornar as mudanças menos impactantes. Moradores relatam que temem começarem a ter problemas de falta de água na comunidade, pois as obras do canal do CAC nessa área passarão justamente por áreas de nascentes que alimentam aquíferos e rios na localidade. Relatam ainda não haver preocupação com a escolha dos locais por onde passarão as obras e como conhecedores da área afirmam haver outros locais menos impactantes. Por conta da resistência encontrada com a referida comunidade, o governo suspendeu as obras nesse pequeno trecho e tenta renegociar benefícios para a comunidade.

## CONCLUSÃO

Entende-se que a problemática circunscrita no referido trabalho traz importantes questões acerca das grandes obras hídricas e dos reais impactos causados por essas estruturas no contexto do nordeste brasileiro e da região semiárida.

Essas questões remetem a pensar o papel do Estado como interlocutor dessas infraestruturas, bem como os impactos causados pelas obras nas localidades atingidas. Destaca-se ainda, se essas obras realmente estarão a serviço dos mais pobres e menos assistidos ou se as mesmas servirão para o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e para o desenvolvimento dos setores produtivos como o agronegócio, indústria e siderúrgica, como apontam grande parte dos autores que discutem as megas obras no Nordeste.

De outro modo, parte dos sujeitos impactados tenta efetivamente resistir a esse modelo de desenvolvimento, mas, contraditório a isso, outros sujeitos se rende a lógica do dinheiro a partir da indenização conferidas aos mesmos pelas terras e propriedades que foram desapropriadas nas áreas atingidas pelas obras.

Portanto, entende-se que discutir e investigar essas importantes problemáticas que circunscribe o Nordeste brasileiro e o semiárido nos últimos anos, provindos da lógica do desenvolvimento capitalista na região é de suma importância e possibilita entender as contradições do modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista, bem como as formas de luta e resistência existentes. Essa inflexão teórico-prática possibilita ainda entender a dinâmica do espaço geográfico no nordeste brasileiro, na tentativa de compreender como a sociedade e o Estado capitalista instrumentaliza as mais diversas regiões no intuito de reproduzir as forças hegemônicas do capital.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, J. Uma Análise da Viabilidade do Projeto de Transposição de Águas do rio São Francisco. In: ALVES FILHO, J. (Org.). **Toda a Verdade sobre a Transposição do rio São Francisco**, Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p.13-58.

ANDRADE M. C. de A. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Ed. Braziliense, 4. Ed, 1983.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BORGES, Cássio. Síntese da história da transposição do rio São Francisco. **Diário do Nordeste**. 2002. Disponível em: <<http://blogs.diariodonordeste.com.br/robertomoreira/sintese-dahistoria-da-transposicao-do-rio-sao-francisco/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

**BRASIL**. Ministério da Integração Nacional. Projeto de Integração do Rio São Francisco com bacias hidrográficas no Nordeste Setentrional. Relatório de Impacto Ambiental (RIMA). Brasília, 2004. 129p.

CAMPOS, N.B. A Gestão das Águas e o Desenvolvimento do Estado do Ceará: uma perspectiva histórica. **T&C Amazônia**, v.9, p.25-31, 2006.

ELIAS, Denise de S. A Modernização da Produção Agropecuária. In: ELIAS, D. **O Novo Espaço da produção Globalizada** - O baixo Jaguaribe. Fortaleza: FUNECE, 2002. P. 281-355.

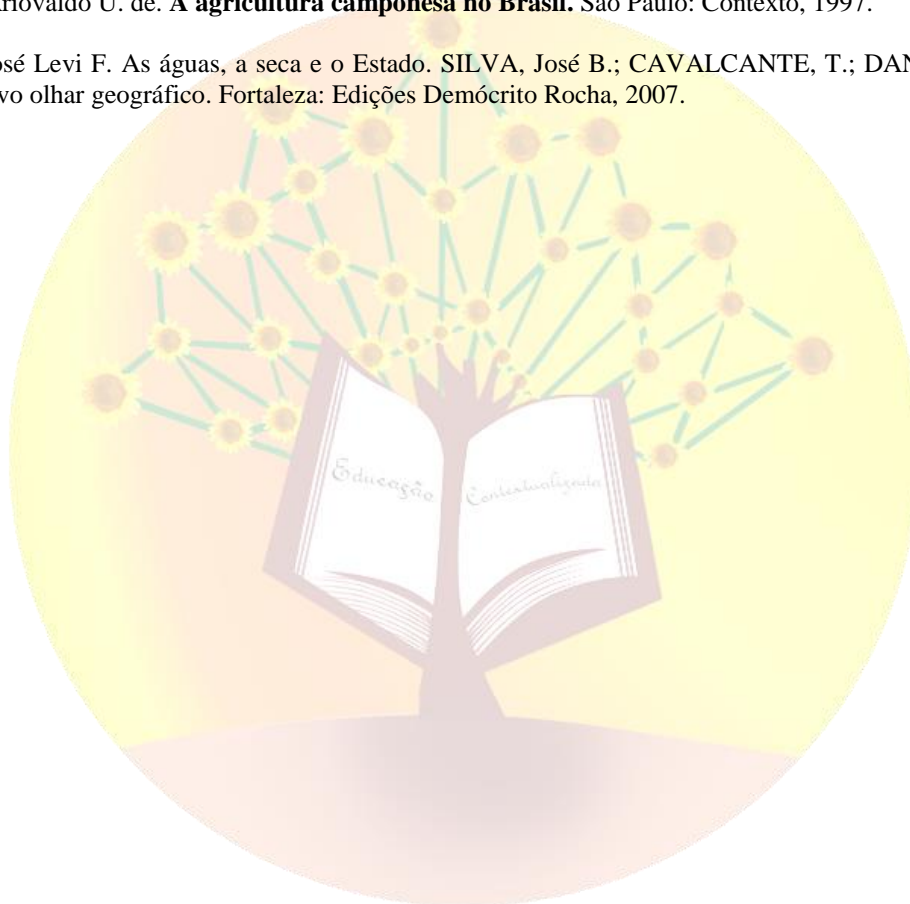
JACOBI, Pedro Roberto. Governança da Água no Brasil. In: RIBEIRO, Wagner Costa (org.). **Governança da Água no Brasil: uma visão interdisciplinar**. São Paulo: Annablume. FAPESP, CNPq, 2009.

MEDEIROS, Yvonilde; SANTOS, Elizabete. Participação Social no Gerenciamento dos Recursos Hídricos: a bacia do rio São Francisco. In: RIBEIRO, Wagner Costa (org.). **Governança da Água no Brasil: uma visão interdisciplinar**. São Paulo: Annablume. FAPESP, CNPq, 2009.

OLIVEIRA, Francisco O. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

SAMPAIO, José Levi F. As águas, a seca e o Estado. SILVA, José B.; CAVALCANTE, T.; DANTAS, E. (Org.). **Ceará: um novo olhar geográfico**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.





## Capítulo

# 7



### GT 6

#### **Políticas de Letramento, Leitura e Escrita**

##### **Ementa**

Um grupo de trabalhos relacionados às políticas socioculturais de letramento e ao ensino aprendizagem da leitura e da produção escrita nos contextos de educação formal e não formal. Podem está inscrito neste GT as pesquisas concluídas ou em andamento sobre o ensino e a formação do professor da escrita no contexto do semiárido brasileiro.

## **CARACTERIZANDO UM EVENTO DE LETRAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM UMA SALA MONTESSORIANA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jieli Brito Neves Nascimento;  
PPGESA/UNEB;  
jieli\_fdr@hotmail.com.

Isaiás Alves Rodrigues dos Anjos;  
PPGESA/UNEB;  
isaias\_petroлина@hotmail.com.

### **RESUMO**

O presente artigo tem o objetivo de relatar um Evento de Letramento em uma sala de aula da Educação Infantil de uma escola montessoriana. Apresenta um breve panorama legal da Educação Infantil no país, um demonstrativo de como a escrita é vista no Método Montessori e a apresentação do local escolhido para análise e do evento proposto seguido de considerações. A metodologia utilizada foi a da pesquisa de tipo etnográfica em educação como pesquisadores participantes artificiais. Concluindo-se que a forma de alfabetização / letramento referenciadas no Método Montessori pode ser um modelo a ser utilizado em outras escolas trazendo bons resultados aos alunos e professores.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Método Montessori. Evento de Letramento.

### **INTRODUÇÃO**

Tem-se aberto um campo de discussões em torno da Educação Infantil na perspectiva de que os primeiros anos da infância são essenciais para o aprendizado das crianças por toda a sua vida. No Brasil o modelo construtivista tem sido o mais adotado nas escolas que oferecem a Educação Infantil e em todo o Ensino Básico, quer sejam públicas ou particulares, baseando-se em uma legislação que prevê nivelar os processos de ensino. Os estudos de Paulo Freire, em certa medida, também influenciam as práticas dos professores da Educação Infantil formados nos cursos de Pedagogia com forte influência do mesmo.

Paralelo a esta realidade, tomamos o enfoque da educação baseada no Método Montessori, nascido na Itália, e presente no país há mais de um século. Este vem sendo praticado em diversas instituições de ensino e conta com uma organização nacional que tem trazido apoio e suporte às escolas que o adotam.

Consideramos, portanto que os outros métodos vigentes no país também têm suas qualidades e são benéficos para esta etapa do ensino, mas o Método Montessori pode trazer novas perspectivas que auxiliem ou transformem o cotidiano escolar da Educação Infantil neste cenário.

Esta abordagem foi escolhida devido a interesses anteriores acerca do Método Montessori com pretensão de continuidade nos estudos acerca deste tema. Contamos com contribuições da disciplina Políticas de Letramento, oferecida no Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia que trouxe proposições acerca de Letramento, eventos e práticas, com direcionamento para realização de pesquisa na área.

O método utilizado na pesquisa se caracteriza como de tipo etnográfico em educação e letramento e a metodologia fez uso da observação e descrição através do diário de campo com base em filmagens e fotografias.

O evento escolhido para análise fez parte de uma aula realizada em uma escola localizada na cidade Juazeiro-Ba que adota o Método Montessori desde a sua fundação há mais de quarenta anos. A turma de alunos era composta por crianças de cinco anos que estão, portanto em seu último ano da Educação Infantil. Composta por 23 alunos e uma professora mais uma auxiliar, a sala de aula apresentava a dinâmica e organização concernentes às escolas que utilizam o método.

Propomo-nos então, a através da análise deste evento de letramento traçar direcionamentos e/ou levantar questionamentos acerca das semelhanças e diferenças entre a forma como se dá a alfabetização nesta escola e a base legal que norteia a Educação Básica no Brasil.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

A Educação Infantil no Brasil foi por muito tempo desassociada dos processos educacionais da escola, sendo compreendida como algo que a antecede, ou seja, é "pré-escolar". Na superação desse contexto, é recente a integração da Educação Infantil como parte fundamental da iniciação a educação básica nacional. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada em 2017, data que só após a Constituição Brasileira de 1988 o Estado se torna responsável pela educação de crianças de zero a 6 anos de idade, sendo que a integração citada anteriormente só veio a ocorrer depois de uma promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em 1996. Dentre outros marcos políticos contidos no BNCC (Brasil, 2017) está a modificação na própria LDB, em 2006, que compreende a Educação Infantil como a faixa etária de zero a 5 anos, no entanto, só se torna obrigatória para crianças de 4 a 5 anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que determina que essa obrigatoriedade abarque toda a educação básica, que se estabelece dos 4 aos 17 anos de idade, sendo incluída na LDB em 2013. A partir dessas mudanças legais a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 torna fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dando assim um direcionamento para as construções

curriculares nas instituições de ensino para que se obtenha um mínimo de nivelamento educacional.

Esse breve contexto de mudanças da Educação Infantil no Brasil nos possibilita perceber que os últimos 20 anos foram fundamentais na transformação das percepções para com a criança e a infância.

Em outra esfera do conhecimento, bem antes das discussões desenvolvidas no Brasil, em 1907 na Itália, Maria Montessori, médica e educadora, dava início a materialização do que veio a se tornar seu próprio método de Educação Infantil, conhecido atualmente como Método Montessori e que vem sendo aplicado por algumas instituições de ensino há mais de 100 anos no Brasil. O cenário da educação nacional é reflexo de uma herança colonizadora que se norteia pelos métodos cartesianos de uma educação industrial, é exatamente sobre esses aspectos que Maria Montessori busca outro olhar para educação em seu método, dando a criança um universo bem maior de conhecimento e autonomia.

Diante desses fatos vale ressaltar alguns pontos que entrelaçam a Educação Infantil aplicada na contemporaneidade legal brasileira e a utilização do Método Montessori em meio a esse contexto. Há diversas instituições de ensino que utilizam os saberes de Montessori de maneira integral, fieis ao método desenvolvido inicialmente. No entanto, outras instituições de ensino, principalmente particulares, visando alcançar um público maior, utilizam o Método Montessori de forma mais flexível e em comum acordo com os Parâmetros Nacionais de Educação, ocorrendo um hibridismo. Contudo, mesmo o Método Montessori sendo uma crítica direta ao modelo tradicional da educação, que ainda prevalece no Brasil, opondo-se aos seus princípios filosóficos de percepção da criança e da infância, o mesmo está integrado às normas educacionais do país, cumprindo as exigências básicas e parâmetros nacionais.

Nessa relação de proximidade é interessante compreender algumas divisões sistemáticas de ambos os métodos de Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divide a Educação Infantil da seguinte forma: 1) Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se); 2) Cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós/ Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Oralidade e escrita/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); esse dois pontos são trabalhados de acordo com os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - cada campo de experiência é organizado em três grupos de faixa etária diferentes (1º grupo - zero a 1 ano e 6 meses, 2º grupo - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e 3º grupo - 4 anos a 5 anos e 11 meses). Com base nessa organização a BNCC (Brasil, 2017, p.12) "...reconhece que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva,



social, étnica, moral e simbólica.". Arelado a essas divisões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) se une a BNCC na promoção de uma Educação Infantil comum, levando em conta que "...as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos." (Brasil, 2017, p.09). No que se refere às DCNEI, é importante resaltar o décimo primeiro quesito (Práticas Pedagógicas da Educação Infantil) que trata como eixos norteadores as interações e a brincadeira para que garantam em suas experiências objetivos específicos que estão ligados diretamente com a própria definição de criança para o Estado. Segundo a DCNEI (2009, p.12) criança é o "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.", parte dessa definição pode ser facilmente percebida nos pilares do Método Montessori e também nas práticas escolares.

A base do Método Montessori está fincada nos seis pilares norteadores: Autoeducação, Educação Cósmica, Educação como Ciência, Ambiente Preparado, Adulto Preparado e Criança Equilibrada. De modo geral, são esses seis pilares que configuram o método e direcionam a Educação Infantil com base na própria evolução da criança.

No Método Montessori a prática da escrita precede a da leitura. A criança inicia a preparação para a escrita antes dos três anos e de quatro a cinco ou seis anos é que colocará suas primeiras palavras no papel o que pode acontecer de forma espontânea. Até os três anos a criança desenvolve a preparação da escrita sem esforço. Até mesmo o ato de carregar baldes com água, lavar pratos ou posicionar-se corretamente na cadeira para a prática de trabalhos manuais (situações que fazem parte das Atividades de Vida Prática nas escolas montessorianas) predispõe o fortalecimento da musculatura e posição correta para a escrita. Diversos materiais proporcionarão a partir daí o desenvolvimento da pega no lápis ao pegar em materiais com pinos que mobilizarão a criança a pegá-los como se fosse um lápis.

Mais à frente a criança terá a oportunidade de ao usar o lápis realizar contornos em volta de formas metálicas e depois riscar hachuras dentro destes contornos que a preparará para a escrita. Após a realização desses e de outros estágios a criança que já conhece as letras e lê palavras que já foram visualizadas e mesmo "montadas" através de um alfabeto móvel de letras cursivas poderá escrever, libertando suas ideias, com lápis e papel e com suas próprias mãos sem ajuda de um professor, visto que todo o treinamento para a pega do lápis e sustentação dos seus braços e postura do corpo já foram trabalhados anteriormente.

A criança iniciará sua escrita com uma palavra que tenha lido vindo à mente e que a mesma já sabe o que representa, pois já se familiarizou com a mesma em seu estado concreto seja no plano real

(objeto) ou representação de algo (miniaturas/fotografias postas ao lado de cada palavra ao ser lida).

## **METODOLOGIA**

Com o objetivo de descrever um evento de letramento buscamos observá-lo em uma escola montessoriana cujas características diferem em sua maioria das escolas convencionais. A escola escolhida foi o Recanto do Pequeno Príncipe, escola particular localizada na cidade de Juazeiro-Ba, em funcionamento há mais de quatro décadas. A escola desde a sua origem utiliza o Método Montessori e é referência neste tema.

Buscou-se durante quatro dias observar a escola, em uma pesquisa participante artificial conforme definição de André (2005). Procedeu-se realizando fotografias de cada material montessoriano nas turmas com crianças de 4 a 6 anos de idade e posteriormente filmagens dos eventos escolhidos. Após conversa com Direção e Coordenação Pedagógica da escola que aconselhou que a observação para este fim fosse realizada exatamente nestas turmas, pois é a partir dos 4 anos que se inicia a prática da escrita mais específica e da alfabetização/ letramento e não somente no primeiro ano do ensino fundamental, turma de seis anos. Após este passeio pela escola, que vale ressaltar não se tratou de um primeiro contato, mas devido a outras pesquisas e trabalhos já se vem buscando aproximação há mais de um ano, escolhemos uma turma com crianças de 5 anos para focar no evento de letramento.

Na primeira visita a esta turma apresentamo-nos à professora como pesquisadores e expomos nosso objetivo que era detalhar um evento de letramento. A acolhida da professora como de todos os outros sujeitos escolares foi muito calorosa e colaborativa. Ao apresentarmos-nos às crianças foi explicitado que aconteceria somente uma observação sem nenhum outro tipo de interferência.

No primeiro dia estavam a trabalhar conteúdos matemáticos e detivemo-nos a fotografar os materiais disponíveis na sala e conversar com a professora sobre a dinâmica das aulas e perfil da turma. A dinâmica das aulas segue uma sequência que é exposta na lousa diariamente, intitulada “pauta”. O primeiro momento intitula-se ATIVIDADE DIVERSIFICADA no qual as crianças assim que chegam à escola utilizam os materiais montessorianos disponíveis na sala seguindo suas próprias escolhas. Estes materiais estão disponibilizados em prateleiras ao alcance das crianças e são divididos em Natureza e Sociedade; Linguagem; Matemática; e Vida Prática. O segundo momento intitula-se LINHA no qual realizam-se atividades como conversar, cantar, realizar oração e praticar atividade motora. Neste momento todas as crianças da turma encontram-se

sentadas ou caminhando sob uma linha vermelha traçada fixa no chão juntamente com a professora. O terceiro momento intitula-se LEITURA PERMANENTE no qual a professora lê juntamente com os alunos ainda na linha. O quarto momento varia conforme o dia da semana, podendo ser MATEMÁTICA, LINGUAGEM ou NATUREZA E SOCIEDADE ou ainda ser seguido de INGLÊS ou INFORMÁTICA ou outra atividade complementar. O quinto momento intitula-se LANCHE, no entanto, diferentemente das escolas convencionais as crianças não lancham todas ao mesmo tempo, enquanto a professora ainda conduz a algum aprendizado os alunos já começam a direcionar-se para a mesa do lanche que é somente uma e é posta com direito a uma mesa completa, toalhas, pratos e copos de vidro e talheres com os quais as crianças se servirão. Nesta transição do lanche para as demais atividades encontram-se os outros itens da pauta, como realização de atividades avaliativas nos livros e módulos, utilizados nesta escola, mas que não fazem parte do Método Montessori, seguido do momento de RELAXAMENTO, como sétimo item e logo após a SAÍDA dos alunos.

A turma é composta por 23 alunos sendo que 19 destes alunos estudam na escola desde o Nido (sala para crianças de 01 ano) e somente 04 vieram de outras escolas, 02 de outra escola montessoriana, 01 de uma escola particular não montessoriana e 01 de escola pública. Além da professora, há uma auxiliar.

A sala de aula, bem como as demais salas de aula da Educação Infantil observadas na escola é muito aconchegante, espaçosa e preparada para a criança seguindo os padrões do Método Montessoriano que tem no Ambiente Preparado um de seus pilares. Quando descreve sua sala acessível formulada na *Casa dei Bambini* Montessori expõe a essência de uma sala montessoriana ou pelo menos o alvo que cada uma deve almejar tornar-se.

O professor sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensinar, e a criança transformada em centro da atividade, aprendendo sozinha, livre na escolha de suas ocupações e dos seus movimentos. Quando não foi considerado utopia, parecia exagero. (MONTESSORI, 1990, p. 125).

## RESULTADOS

Nas últimas décadas o conceito de letramento vem ganhando espaço em diversas áreas do conhecimento, principalmente no universo acadêmico. Segundo Tavares e Ferreira (2009, p.260), letramento "É a tradução para a língua portuguesa, de forma literal, da palavra inglesa *literacy*.", não contendo ainda um significado específico para o termo nos dicionários brasileiros. Diante disso, Euzébio e Cerutti-Rizatti (2013, p. 15) revelam que "letramento é um conceito

multifacetado" que vem se ressignificando em meio aos novos sentidos e olhares direcionados por diversos autores, há exemplo dos Novos Estudos sobre Letramento. Nesse sentido, o olhar etnográfico de Brian V. Street surge contribuindo no desenvolvimento desse processo de compreensão acerca do termo e dos objetivos a que se propõe o letramento. Assim, o conceito de letramento, por uma perspectiva etnográfica, compreende ao conjunto de relações e práticas sociais, baseando-se mais especificamente na cultura escrita e oral, sendo fragmentadas em eventos de letramento que são recortes de produção escrita relacionadas com as práticas de letramento, indo além da percepção do ler e escrever.

De modo geral os eventos de letramentos estão contidos em práticas de letramentos desenvolvidas em diversos lugares, com diferentes pessoas, de idades variadas e diferentes níveis de escrita.

O recorte do evento proposto neste artigo se refere a um momento específico de uma aula de alfabetização em uma sala montessoriana com crianças do último ano da Educação Infantil. Neste caso, nosso evento é a aula de alfabetização e que corresponde a uma prática comum da Educação Infantil no Brasil. Essa proposta de análise se baseia na ideia de Street (2010, p. 38) sobre a necessidade de descrever os eventos para compreender as práticas, assim ele revela que "Quero usar as noções de práticas para me referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos da forma a dar a eles um padrão."

Por conta desses "padrões" é que descrevemos o evento a seguir, buscando nele algo que direcionem pesquisas futuras diante das práticas da Educação Infantil nas escolas tradicionais brasileiras com base no que se tem realizado nas escolas que adotam o Método Montessori.

O evento ao qual destinamo-nos a descrever e caracterizar não é um evento isolado ou excepcional, mas encontra-se inserido na prática de alfabetização realizada nas escolas montessorianas. Como relatado anteriormente a alfabetização neste método difere da utilizada nas demais escolas que em sua maioria seguem a linha construtivista. Adota-se o sistema fonético para ensinar as letras e palavras. Entretanto na escola observada ensina-se tanto o som da letra como seu nome. Através da observação em sala com realização de filmagem separamos para análise o seguinte momento que seguiremos a descrever.

As crianças da turma que já estavam sentadas no chão sobre a linha vermelha, permanecem para a atividade intitulada linguagem. A professora solicita que um aluno pegue dois tapetes para forrar o lugar no qual o Alfabeto Móvel será colocado. Outro aluno foi solicitado a pegar o Alfabeto Móvel Degrau em uma das prateleiras, Figura 1<sup>63</sup>. Todas as atividades que incluem o uso dos materiais montessorianos são realizadas sobre tapetes para delimitar o local de trabalho bem como

---

<sup>63</sup> Todas as figuras presentes neste artigo constam de fotografias feitas pelos próprios autores durante observação na Escola Recanto do Pequeno Príncipe.



para preservação dos mesmos. A professora organiza o alfabeto<sup>64</sup> fazendo ressalva aos alunos por não terem colocado em ordem e em seguida pega a letra que está sendo trabalhada durante a semana, passa-se em média uma a duas semanas trabalhando cada consoante. A professora mostra a letra aos alunos e diz o seu som “lê”, e logo o associa a vogal “a” perguntando o que formam. As crianças respondem “la”, a professora diz com “l-a” pode se formar o que? Uma criança diz “lala” a professora diz, “pode ser lala, mas podemos formar outra coisa” outra criança diz “lata” a professora então pergunta “e pra fazer o som “tê” o que eu uso?” As crianças respondem T. A professora segue formando a palavra com o alfabeto sobre o tapete sempre pronunciando pausadamente os sons de cada sílaba e da palavra. Ao perguntar que outra palavra se forma com “lê” mais uma vez surge a palavra “lala”. A professora pergunta “lala é nome de que?, lala é algum nome?” em seguida outro aluno grita “lápiz” e ela prossegue formando a palavra conforme fez com a anterior.

A terceira palavra, “lupa”, é sugerida pela professora. As crianças procedem soletrando a palavra. A quarta palavra, “lua”, é prontamente sugerida por outra criança. A quinta palavra é sugerida pela professora. A mesma dá ênfase dizendo que é uma palavra maravilhosa que os meninos gostam, “lego”. Em seguida retorna para a primeira palavra, primeiro silabando e depois unindo rapidamente juntamente com as crianças.

A professora diz que ainda precisaria de mais uma palavra. A palavra “lala” mais uma vez é sugerida por uma criança e a professora diz que a colocará na lista. Nesse instante há uma breve interrupção por parte da professora quanto ao comportamento dos alunos, a professora pede que não fiquem conversando e que peçam quando quiserem falar, também corrige a postura de alguns alunos na linha.

Uma criança pede a fala e diz que o nome da sua irmã começa com a letra L - Laura. A professora pergunta como se escreveria Laura. Os alunos respondem que é com letra maiúscula. Nesse momento a professora diz que “lala” também seria um nome de pessoa, um apelido, e recompõe a palavra para formar Lala.

A professora pede que “sente cada um no seu quadrado” fazendo alusão ao piso da sala formado por quadrados e cada criança sem tumulto logo se dispõe em seu espaço. Em seguida com todos sentados no chão de frente para o quadro branco a professora procede com a formação das palavras seguindo a sequência do Alfabeto Móvel conforme Figura 2.

---

<sup>64</sup> Conforme pode ser observado na Figura 1 o Alfabeto Móvel Degrau está fora de ordem e de certo modo seguindo os padrões montessorianos não está adequado para ser exposto, visto um dos pilares do método ser a ordem. No entanto, optou-se por demonstrá-lo mesmo assim, pois no momento anterior ao da foto ele havia sido utilizado pelos alunos de forma livre. Ponderamos com isso que o alfabeto como está demonstrava mais a realidade naquele espaço e tempo.

Em um terceiro momento a professora e a auxiliar distribuem os cadernos de pauta verde (Figura 3) para que as crianças escrevam as palavras trabalhadas durante a aula. As crianças distribuem-se entre as mesas e também no chão, a professora direciona para o chão aquelas que já estão apresentando mais desenvoltura na escrita e para a mesa na qual se sentará as que apresentam mais dificuldade.

Todas as crianças recebem uma ficha que contém o nome da escola e seu nome completo, ambos escritos com letra cursiva que é utilizada em todas as atividades. Algumas crianças já escrevem seus nomes sem precisar olhar para a ficha, outras atentamente olham letra após letra para proceder com a escrita. Como pode ser observado na Figura 3 além do nome próprio as crianças escreverão uma sequência de L minúsculo e maiúsculo, as seis palavras elencadas no quadro e também irão colorir a letra L minúscula. Assim que concluem a atividade trazem para a professora que faz a correção ali mesmo. Os que vão concluindo a atividade e a correção recebem uma tira de papel em branco para praticarem a escrita dos seus nomes de um lado e realizarem desenho livre do outro, atividade esta com objetivo de auxiliar na coordenação motora fina. Assim se encerra por aquele dia a atividade de linguagem que se repetirá com a mesma letra por mais alguns dias da semana.

FIGURA 1



FIGURA 2



FIGURA 3



## CONCLUSÃO

Estabelecer uma conclusão para o presente artigo seria pretensão devido sua característica de iniciador de discussões acerca de um tema que de certa forma é incipiente no meio acadêmico como o Método Montessori, mas que cresce e ganha diversos espaços na contemporaneidade partindo das Escolas de Educação Infantil, organizações de educação não formais e mesmo dos lares, distanciando-se assim dos textos universitários e “científicos”.

Portanto conforme proposta inicial dispomo-nos aqui a tão somente despertar o interesse pelo tema e promover debates, novas pesquisas e projetos. Tentaremos, no entanto, traçar alguns paralelos entre as diferenças e semelhanças presentes nas práticas de letramento / alfabetização no Método Montessori adotado pela escola pesquisada e nas demais escolas da Educação Infantil.

As diferenças identificadas que visam dar destaque ao que pode servir de modelo a qualquer professor da Educação Infantil, são trazidas aqui como pontos positivos. 1. As coisas não estão colocadas na sala de aula por acaso. Conforme a própria Montessori escreveu, reconhece-se que tudo na sala de aula deve estar posto em ordem, com somente o necessário disponível evitando-se o que possa retirar a atenção da criança impulsionando-a a concentrar-se. 2. Atrelado ao item anterior tudo em volta da criança propõe à mesma autonomia das suas ações. Há um momento no qual a professora se direciona para todos os alunos, mas há liberdade para realizar outras atividades do qual se esteja mais interessado, nunca em situação de desordem, mas de autocontrole nos atos de cada criança. 3. Por fim, não se busca uma padronização dos resultados de forma instantânea. A aprendizagem é acompanhada considerando-se os estágios de cada aluno. Reconhece-se que há alguns que “chegaram primeiro”, mas que há muitos outros nos mais diversos estágios e que tem acompanhamento mais aproximado por parte do professor no próprio momento da aula e cotidianamente.

De outro modo também temos a percepção de que alguns aspectos de aplicação do Método Montessori, pela escola investigada, não difere muito de algumas práticas encontradas em escolas da educação infantil espalhadas por todo o país. Tendo em vista que, alguns dos processos de alfabetização são semelhantes ao que encontramos no evento descrito anteriormente, a exemplo da utilização das letras (exceto por utilizar o método fônico) de maneira gradual e repetitiva, tendo como base o alfabeto escrito e as construções silábicas.

Assim, caracterizando-se como um método diferenciado o evento de letramento estudado se apresenta como uma prática comum, mas distingue-se pelo ambiente no qual é praticado e também por algumas características no modo de condução, mas que ao final propõe resultados semelhantes aos dos outros métodos. De modo geral, o que direciona essa prática comum é toda a base legal vigente no país, pois através dela é que as instituições de ensino constroem todo um planejamento pedagógico e curricular que possa atender as diretrizes demandadas pelo governo e assim equiparar todo esse processo educacional.

Reconhecemos, contudo, que o evento de letramento/alfabetização detalhado neste artigo não encerra ou se define estritamente dentro do Método Montessori visto que como relatado a escola estudada também adota outras práticas não relacionadas ao método como utilização de livro didático o que sem dúvida causa uma interferência, positiva ou não, na forma como as crianças aprendem.

Questionamo-nos e propomos à reflexão, por conseguinte, como o Método Montessori pode ajudar nas práticas de letramento/alfabetização das escolas de Educação Infantil, que nos últimos anos passam a ser consideradas como importantes pelo governo, mas que encaram tantos e dos mais

diversos empecilhos à aprendizagem? Reflitamos, pesquisemos, produzamos a respeito e geremos resultados práticos para as tão preciosas crianças ofuscadas pelas mais diversas mazelas e turbulências deste século e que só desejam, saindo dessa nebulosa, buscar sua própria forma.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- Brasil. Ministério da Educação. **Base nacional curricular comum**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- MONTESSORI, Maria. **A Criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.
- EUZÉBIO, CERUTTI-RIZZATTI, Michelle Donizeth e Mary Elizabeth. **Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf>
- SALOMÃO, Gabriel Merched. **Apostila do curso de introdução ao método Montessori: Princípios do método de ajuda à vida**. Disponível em: <https://larmontessori.com/disseminacao/apostila/> >Acesso em 18 de junho de 2017.
- SALOMÃO, Gabriel Merched. **Períodos Sensíveis VIII – Escrita**. Disponível em: <https://larmontessori.com/2013/09/17/periodos-sensiveis-viii-escrita/> >Acesso em 12 de abril de 2017.
- STREET, Brian V. **Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectiva**. In: Cultura escrita e letramento / Marildes Marinho, Gilcinei Teodoro Carvalho, organizadores. - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.
- TAVARES, FERREIRA, Ana Cláudia Ribeiro e Andréa Tereza Brito. **Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a05.pdf>



# DISCURSOS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO PRESENTES NO TEXTO DE UMA PROFESSORA

Nilha Verena Fonseca Ferreira;  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios  
Semiáridos (PPGESA) da UNEB;  
verena.dam@hotmail.com.

## RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar os discursos da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido que estão presentes em um portfólio de atividades construído por uma professora da rede municipal de educação, que leciona nas séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um texto produzido a partir dos conhecimentos adquiridos em um processo de formação continuada. Este, como um evento de letramento e, portanto uma prática social, está permeado de discursos, os quais se relacionam dialeticamente com os elementos que constituem esta prática. Desta forma, alguns dos discursos presentes na formação, se sedimentam nas produções da professora e na sua prática pedagógica, o que permite identificá-los no seu texto. O referencial teórico fundamenta-se na concepção de evento de letramento como uma prática social, segundo Kleiman (1995) e Street (2014), e na idéia de que toda prática social é permeada por discursos, utilizando-se a Análise do Discurso, centrado na discussão sobre discurso e práticas sociais proposta por Norman Fairclough (2012). Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo ex-post-facto, e que utiliza como métodos de pesquisa a Análise do Discurso e a entrevista como caminhos para alcançar o objetivo proposto. A análise apontou que os textos da professora, orais ou escritos, em sua maioria, mencionam os discursos sobre a Educação Contextualizada como forma de descolonização; o discurso negativo sobre o sertão; a problemática da seca; a lógica da convivência com o Semiárido e a contextualização do saber.

**Palavras-chave:** Práticas Sociais. Eventos de Letramento. Discurso. Formação de professor.

## INTRODUÇÃO

A Educação contextualizada para a convivência com o semiárido (ECSA), propõe, a partir do estudo, análise e reflexão sobre o contexto local e global, contribuir para a melhoria da vida do sertanejo e o desenvolvimento da região semiárida. A efetivação desta proposta, na esfera educacional, pode ocorrer através do trabalho do professor, enquanto mediador do processo de ensino desses indivíduos.

Para isso, esses profissionais precisam de saberes relacionados à recente temática da ECSA. A aquisição de novos conhecimentos possibilitam reflexões quanto à sua realidade, o que pode gerar transformações em sua prática pedagógica no sentido de promover uma educação voltada para a convivência e o desenvolvimento do semiárido. Cabe ressaltar, que apenas adquirir esses conhecimentos não significa que eles o incorporarão à sua prática, ao professor cabe a decisão de utilizá-lo. Mas, pode-se perceber que o redimensionamento da ação docente perpassa inicialmente por um espaço de formação, onde determinados discursos são veiculados e influenciam a sua prática pedagógica e a formação de novos discursos.

No município de Juazeiro, localizado no Semiárido Baiano, a Secretaria de Educação e Esportes (SEDUC) em parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), no ano de 2014, desenvolveu através de cursos de formação continuada de professores a temática da “Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido”. As formações eram destinadas a todos os professores da Rede Municipal de Ensino, mas devido ao fato de implementar um projeto de forma experimental e complementar em algumas escolas de ensino fundamental, que consistia em utilizar o livro didático “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”, os docentes que atuavam no 4º e 5º ano, participaram de formações específicas voltadas para o desenvolvimento do referido projeto.

Essas formações podem ser caracterizadas como um evento de letramento, pois partem de um texto e mobilizam as habilidades de leitura e escrita dos professores, que as utilizam, necessariamente, para aprender, refletir, relacionar, interagir, reconstruir e recontextualizar os saberes adquiridos e aplicarem em sua prática, possibilitando a construção de outro(s) texto(s) e outro(s) evento(s) de letramento que eles mediarão em sua sala de aula.

A fim de depreender de que modo este evento de letramento (a formação), mencionada acima, repercutiu os discursos da convivência com o semiárido na prática de uma professora, analisou-se um material produzido pela mesma, resultado do letramento proposto pela formação. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os discursos da Educação contextualizada para a convivência com o semiárido que estão presentes no portfólio de atividades construído pela professora, um material escrito e elaborado depois das respectivas formações.

O pressuposto teórico fundamenta-se na concepção de evento de letramento como uma prática social, com base nos estudos de Kleiman (1995) e Street (2014) e na concepção de que toda prática social é permeada por discursos, utilizando-se como aporte teórico a Análise do Discurso, centrado na discussão sobre discurso e práticas sociais proposta por Norman Fairclough (2012).

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

Os estudos sobre letramento no Brasil ainda é algo recente. A palavra letramento, segundo Soares (2009) surge na segunda metade dos anos 80, e não se restringe apenas a “ter aprendido a ler e escrever”, mas a “ter-se apropriado da escrita”, ou seja, “é tornar a escrita própria”, assumindo a escrita como propriedade.

A palavra letramento ainda não está dicionarizada. (SOARES, 2009; KLEIMAN, 1995). Trata-se de um conceito complicado, pela “complexidade e variação dos tipos de estudo que se enquadram nesse domínio” (KLEIMAN, 1995, p.17).

Kleiman (1995) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (p. 18-19) A autora se baseia no modelo ideológico de Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) o qual considera que “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. (KLEIMAN, 1995, p.21) A autora prioriza a dimensão social do letramento, por acreditar que este modelo “leva em conta a pluralidade e a diferença” e é o que mais atende aos objetivos de ensino de uma pedagogia crítica e culturalmente relevante (p. 57).

De acordo com Soares (2009) os que priorizam a dimensão social, entendem o letramento não apenas como uma particularidade pessoal, mas como uma prática social,

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligada à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (p. 72).

Sendo o letramento uma prática social, ela pode se desenvolver em diferentes espaços ou “agências de letramento”: na família, instituições religiosas, no trabalho, na escola, na universidade, etc. Nesta perspectiva, nestas agências, ocorre, então, o que Street denomina de “eventos de letramento”.

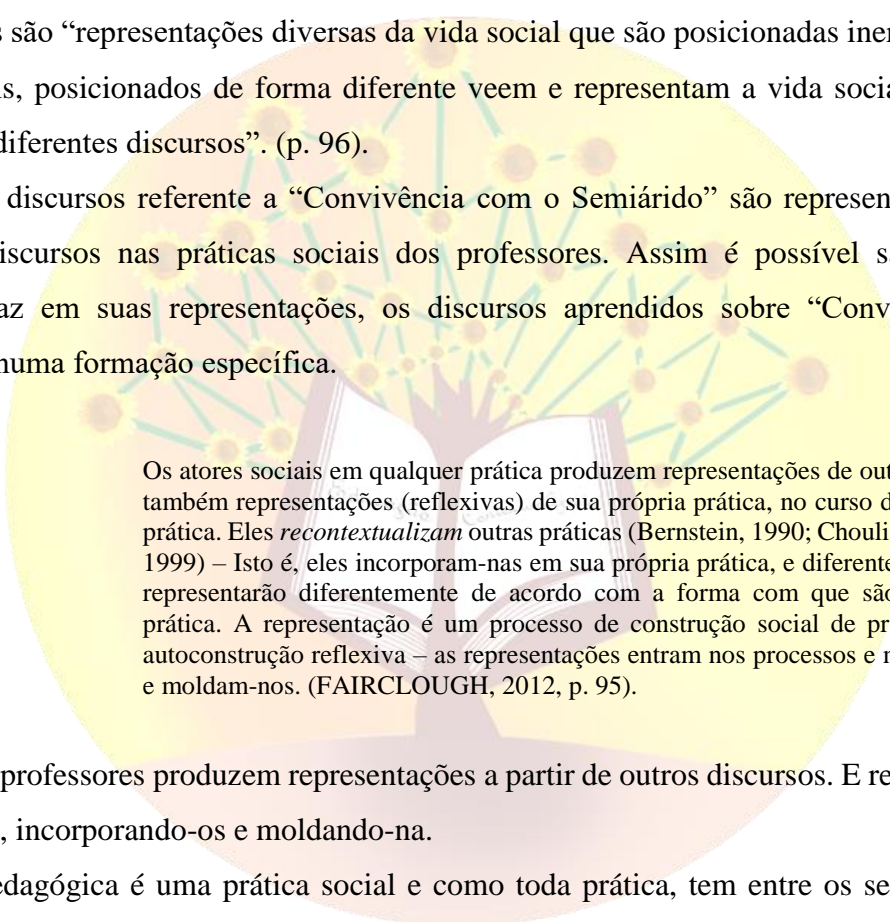
A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.[...] *Práticas e Eventos de letramento* são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem. (STREET, B. V. ; CASTANHEIRA, 2016, p. 01).

Toda prática é “uma articulação de diversos elementos sociais em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso”. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 94). Fundamentado nas ideias de Harvey (1996 apud FAIRCLOUGH, 2012) este mesmo autor aponta que existe uma relação dialética entre o discurso e outros elementos das práticas sociais quais sejam “atividades, sujeitos

e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores”. Desta maneira, o discurso permeia os outros elementos, e tem papel significativo nas práticas sociais.

Pudemos perceber que um evento de letramento é uma prática social e que portanto, contém relacionado aos elementos que a constituem, um discurso. Desta forma, a formação de professores, como um evento de letramento, veicula discursos, que se relacionam com as atividades propostas, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados, o tempo e lugar, os valores, etc. Isto implica em dizer que os sujeitos, de certa forma assumirão ou não os discursos imbricados nesta prática social. Uma das maneiras do discurso apresentar-se é através de representação (FAIRCLOUGH, 2012). Os discursos são “representações diversas da vida social que são posicionadas inerentemente – os atores sociais, posicionados de forma diferente veem e representam a vida social de diferentes formas, em diferentes discursos”. (p. 96).

Destarte, os discursos referente a “Convivência com o Semiárido” são representados mediante diferentes discursos nas práticas sociais dos professores. Assim é possível saber como um professor traz em suas representações, os discursos aprendidos sobre “Convivência com o Semiárido” numa formação específica.



Os atores sociais em qualquer prática produzem representações de outras práticas, como também representações (reflexivas) de sua própria prática, no curso de sua atividade na prática. Eles *recontextualizam* outras práticas (Bernstein, 1990; Chouliaraki e Fairclough, 1999) – Isto é, eles incorporam-nas em sua própria prática, e diferentes atores sociais as representarão diferentemente de acordo com a forma com que são posicionados na prática. A representação é um processo de construção social de práticas, inclusive a autoconstrução reflexiva – as representações entram nos processos e nas práticas sociais e moldam-nos. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 95).

Portanto, os professores produzem representações a partir de outros discursos. E recontextualizam a sua prática, incorporando-os e moldando-na.

A prática pedagógica é uma prática social e como toda prática, tem entre os seus elementos o discurso. O momento de reflexão e análise do professor sobre sua prática estará permeado por discursos, dos quais uns podem ser mais ou menos importante que o outro, ou pode mudar de importância no decorrer do tempo. Vai depender da sua posição, da forma como vê e representa esses discursos.

Fairclough (2012) aponta que

As pessoas não apenas agem e interagem em redes de práticas sociais, elas também interpretam e representam o que fazem para si mesmas e entre si, e essas interpretações e representações modelam e remodelam o que fazem. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 99).



A formação de professores é um evento de letramento, pois estrutura-se a partir de um texto, e são construídas interações, produzidos significados e todas essas ações estão relacionadas à escrita e a leitura. Nesta perspectiva, dentro de um processo de formação docente, seja ela inicial (durante a graduação) ou continuada (ao longo da carreira), os professores utilizam-se da leitura e da escrita, de acordo com as necessidades específicas que se apresentam naquele contexto, para alcançar uma determinada finalidade.

Sendo o propósito da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido de ampliar o estudo e o conhecimento sobre as potencialidades e possibilidades que essa região apresenta, para, a partir da valorização do seu contexto, enxergá-lo e relacioná-lo a outros contextos, então a formação continuada de professores dentro dessa perspectiva é um meio pelo qual se apresenta os conhecimentos locais e globais, com os quais o professor pode reconstruir a sua prática pedagógica contextualizando-a a convivência com o semiárido.

Desta forma, a formação de professores voltada para a Educação contextualizada para convivência com o Semiárido, como um evento de letramento, veicula discursos que são incorporados pelo professor. Desta maneira é possível saber como um professor traz em suas representações, através do texto escrito e das atividades propostas aos seus alunos os discursos aprendidos sobre “Convivência com o Semiárido” numa formação específica, num evento de letramento.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos fatos analisados ocorreram no ano de 2014, caracterizando-se por uma pesquisa ex-post-facto, pois neste tipo de pesquisa “o estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável” e assim o pesquisador “não dispõe de controle sobre a variável independente [...], porque ele já ocorreu” (GIL, 2002, p. 49).

Para atender ao objetivo desta pesquisa, analisou-se um material produzido no ano de 2014 pela professora e realizou-se uma entrevista com a mesma. Em ambas as fontes de dados, para analisar o discurso da professora, usou-se o aporte teórico da Análise do Discurso, centrado na discussão sobre discurso e práticas sociais de Norman Fairclough (2012), evidenciada na parte de fundamentação teórica. A coleta e a análise dos dados ocorreram no período de setembro a dezembro de 2016.

O material analisado é um portfólio de registro de atividades pedagógicas aplicadas, relacionadas à temática “Educação Contextualizada para a Convivência com o semiárido Brasileiro”, no período do ano letivo de 2014, confeccionado por uma professora de geografia e história do 4º e 5º ano

(Ensino Fundamental I), de uma escola municipal localizada na cidade de Juazeiro-Ba. A professora, que tem 18 anos de profissão, é nascida em Curaçá, cidade que faz parte do Semiárido baiano. É formada em magistério, Licenciada em História e possui especialização.

O portfólio é uma produção que surge do interesse pessoal da professora de registrar o trabalho realizado anualmente com seus alunos. Intitulado “*Conhecendo o Semiárido, reconheço o meu lugar no mundo*”, apresenta a seguinte estrutura: capa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, apresentação, objetivos, justificativa, considerações finais, referências e as principais produções textuais dos alunos, formuladas pela professora. Está contido numa pasta catálogo.

Há de se ressaltar, que ao produzir este material, a professora elaborou um texto que contém suas impressões e visões acerca da temática e sua compreensão acerca da educação, do ensino e da atuação profissional. Além disso destacou algumas das principais atividades propostas durante o percurso letivo, a partir de uma seleção das produções dos alunos que considerou mais interessantes. Isto exigiu que a professora fizesse escolhas, relações, percepções, novos entendimentos, reflexões e uma auto-avaliação neste percurso. Desta forma, a partir de um evento de letramento, se construiu um discurso.

A fim de entender e complementar as informações contidas no portfólio foram feitas algumas perguntas à professora, através de uma entrevista não-estruturada, colhendo informações do discurso livre, intervindo eventualmente. Optou-se por essa técnica de pesquisa, pois permite obter informações sobre os saberes, as realizações, concepções e explicações do sujeito entrevistado sobre fatos passados ou atuais, sendo, portanto, um instrumento importante para obter o discurso da professora. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um gravador de voz.

## RESULTADOS

### Análise dos discursos no portfólio

A professora inicia o texto de apresentação do portfólio, falando de sua profissão, sua escolha e orgulho de exercê-la, mesmo nos atuais tempos difíceis. Aponta que “*os conhecimentos do mundo a cerca do que é aprender e ensinar, estão em processo de transformação contínua*”. Em seguida, fala do seu amor à terra natal, destacando que sua região faz parte do semiárido brasileiro. Relembra, saudosa, o tempo de infância quando tinha “*contato com a cultura do plantio nas roças*” quando “*as chuvas de nossa região eram frequentes*”, lá ela viu “*do cultivo da agricultura à criação de animais*”. Retrata um semiárido diferente dos divulgados nos livros didáticos.

Destaca a necessidade do planejamento docente como necessário para uma atuação eficaz. E que, sendo assim, ela reserva um tempo para estudar anteriormente o assunto da próxima aula, faz pesquisas na internet, compra livros, para se atualizar, acompanhar as mudanças, no sentido de ter mais ferramentas para seu trabalho e acompanhar o avanço das tecnologias. Ressalta, por final o amor à profissão docente.

O portfólio “conhecendo o semiárido, reconheço o meu lugar no mundo” tem dentre outros objetivos (o de permitir ao aluno) “*vivenciar experiências significativas de aprendizagens múltiplas, dentro e fora da escola do semiárido brasileiro; e conhecer a sua história de vida e a história do outro, a formação de sua família e a comunidade onde vive*”.

Em seguida, apresenta um texto, utilizando-se de fragmentos de outros textos e citando outros autores (os quais destaco abaixo), evidenciando as seguintes ideias: que a convivência com o semiárido, está “em compreender como o clima funciona e adequar-se a ele”. (MALVEZZI, 2007, p.13); que a educação tem participação na construção de um novo olhar sobre o semiárido e que a convivência precisa começar nas escolas. (MALVEZZI, 2007); que a educação desenvolvida no semiárido é constituída sobre valores e concepções equivocadas da região, e a educação reproduz esse discurso negativo, negando o potencial do povo e da região (MATTOS, 2004); a defesa de uma educação que contextualize a cultura local, suas limitações e possibilidades. (LIMA, 2006); o papel dos educadores, quanto à promoção de uma educação transformadora, quanto à atualização e a necessidade de continuar a sua formação, para atender as demandas de novos saberes e conhecimentos necessários a uma prática educativa atualizada e transformadora.

Estas exposições, embora não tenham sido de sua autoria, reúne discursos e conhecimentos que foram incorporados através da participação nas formações e de suas pesquisas. Por terem sido elencados e escolhidos por ela para fazerem parte da justificativa do seu portfólio, presume-se que ela defenda estas ideias pelo fato de escolhê-las e inseri-las no corpo do texto.

Após as exposições destas citações, justifica com suas palavras, ao final do texto, o porque do trabalho com o tema da Educação contextualizada para a convivência do semiárido na escola onde desenvolve a docência:

Tema esse que vem sendo abordado nesses últimos tempos nas universidades e escolas para uma possível desmistificação do que o semiárido somente se refere ao perfil do homem do campo de pele enrugada, um coitadinho, que o chão do sertão é seco e rachado, o que não é verdade, muito pelo contrário, nosso sertão é um sertão que dá frutos bons e de qualidade. (PROFESSORA, PORTFÓLIO, p. 11).

Neste fragmento da redação, a professora deixa claro que tratar da referida temática nas escolas possibilita desmitificar o estereótipo criado a respeito da improdutividade do sertão e da miserabilidade do sertanejo. É possível perceber dois discursos presentes neste fragmento: o da

veiculação de um discurso negativo sobre o sertão e a promoção da educação contextualizada como forma de superá-lo.

Segundo Martins (2006; 2013), a educação escolar no Brasil é uma “educação descontextualizada” pelo fato de não considerar o contexto ou as realidades culturais, sociais, econômicas e ambientais particulares de cada local da diversidade brasileira, ao tempo em que difunde a todo o país um determinado modo de pensar, agir, viver, considerado padrão, imposto nacionalmente através de um “discurso legítimo”, representado pelo centro-Sul do país. Esse discurso, disseminado através da educação e da comunicação, negligencia as demais realidades do país, promovendo um desconhecimento, gerando preconceitos sobre elas.

Nesse sentido a descontextualização dissemina a errônea visão de que o semiárido é um lugar inóspito para se viver, pobre, seco e subdesenvolvido. Não se considera a construção histórica ambiental, cultural, social e econômica deste lugar, gerando uma representação malfeita, que resulta do desconhecimento da complexidade do Semiárido. Como explica Reis (2010),

Ao absorvermos esse imaginário, não falamos de nós por aquilo que somos, por aquilo que vivemos, por aquilo que sentimos, mas por aquilo que nos ajudaram a inculcar o que nós somos. Ou seja, cria-se e introjeta no sujeito a impossibilidade de solução dos problemas, porque produzem o sentimento de impotência de um sujeito que não tem a condição de superar-se a si mesmo e nem de superar as condições e vulnerabilidades do meio em que vive. (REIS, 2010, p. 112).

A educação contextualizada, ao contrário, toma o contexto local como referência, num movimento de superação dessa representação imagética do semiárido, admitindo as potencialidades e possibilidades características do local, inserindo-as espaço educativo escolar, como uma forma de oportunizar ao sertanejo conhecer o seu espaço e pensar maneiras de conviver com ele, superando e criando soluções alternativas para suas dificuldades.

### **Análise do discurso na entrevista**

Na entrevista de discurso livre (produção de texto oral) solicitou-se a professora que falasse sobre a contribuição das formações continuadas (dentro da referida temática, realizada pela Secretaria de Educação Municipal), para a sua prática pedagógica. Para ela,

Mudou muito a minha visão sobre o tema semiárido, porque mesmo com o verde que eu via antigamente, eu sabia que nossa região era de seca, períodos de chuva, que a cacimba secava, mas eu não entendia muito bem, não estava claro isso no meu saber. É claro com esse trabalho que veio da Secretaria de Educação, com esse tema muito bom pra gente, porque agente vive aqui, nesse nordeste, que é tão maravilhoso, que a gente pode ver agora que é maravilhoso, mas que a gente não tinha essa visão de clareza, que a gente pode fazer uma cisterna barrada na água, um poço artesiano. (PROFESSORA)



Esta fala traz uma compreensão do semiárido como um espaço verde “*mesmo com o verde que eu via antigamente*”, se contrapondo ao que ela sabia ser uma região “*de seca, períodos de chuva, que a cacimba secava*”, “*mas eu não entendia muito bem, não estava claro isso no meu saber*”. Estes fragmentos denunciam que embora ela o visse verde e soubesse que era uma região semiárida, ela não costumava pensar sobre isso, sobre essa contradição. E denuncia que ela passou pela escola, mas não costumava pensar sobre a sua região, o lugar que ela morava, como um olhar diferente do que continha no livro. Percebe-se pela sua fala, que havia uma imagem negativa um discurso que associa o semiárido a seca e a improdutividade. A partir da discussão dessa temática abordada pela Formação continuada, ela passou a ter outra visão: “*que a gente pode ver agora que é maravilhoso*”, ou seja, o lugar onde ela vivia era maravilhoso, que podia conviver com ele através de tecnologias apropriadas e adequadas ao contexto, “*que a gente pode fazer uma cisterna barrada na água, um poço artesiano*”.

A partir desta leitura é verificável o discurso de que o semiárido é sinônimo de seca, e este é o grande problema desta região. De acordo com Carvalho (2006; 2013) durante o século XX, foi esse discurso que mobilizou algumas ações do governo para atenuar o problema da falta de água e assistir os “desvalidos” do sertão. Porém eram ações que não resolveram o problema, apenas contribuíram para a perpetuação desse estereótipo na sociedade.

Outro discurso também se evidencia. Quando a professora fala das possibilidades, que se descortinaram “*que a gente pode fazer uma cisterna barrada na água, um poço artesiano*” ela está expondo o discurso da “emergência da lógica da convivência com o Semi-árido” (CARVALHO, 2006). Esse discurso da convivência dá importância as fragilidades e potencialidades da região, para a partir delas, aprender a lidar com esse ambiente, se adaptando a ele e criando novas formas de produção de existência.

Outro fragmento também evidencia isto:

[...] pela internet, são muitas críticas feitas contra o nordestino, que a gente passava sede... Mas é de uma inteligência tamanha. Eu digo aos meninos: quando antigamente acabava a água do tanque, era na cacimba, até chover de novo. Não tinha cisterna, não tinha poço artesiano. E quem inventou isso? O nordestino. Armazenar água, reservar água para ter na seca e a gente saber que a vegetação da caatinga tem água que presta para a alimentação do animal enquanto tá o período da estiagem... (PROFESSORA).

A professora esclarece também que o trabalho com este tema é significativo para o aluno, e para os profissionais. Pois,

O aluno tem que tirar esse “logotipo” de que o semiárido é aquela coisa ruim que a gente não tem nada pra dar de produção pra a gente mesmo [...]

[...] foi o ponta pé, pra nós adultos, ninguém tinha essa visão, que o semiárido não é seca, não é fome, não é falta de água.[...] Muito significativo, porque a gente como profissional pode entender melhor e tirar essa visão deturpada do semiárido, do lugar onde a gente vive, e sem contar que é muito bom a gente conhecer mais ainda do lugar onde a gente vive! Eles (os alunos) gostam! Eles amam! A gente gosta de falar do que é nosso, da onde a gente mora e a aprendizagem, eles captam muito mais rápido. (PROFESSORA).

Ao afirmar que trabalhar com este tema é necessário para que alunos e professores percam essa visão negativa sobre o semiárido, e que é bom estudar o lugar onde se vive e ainda, que isso ajuda no processo de aprendizagem, a professora faz referência aos dois fundamentos da contextualização do saber: uma “tomada intencional da consciência e de aprendizagem significativa dos sujeitos” (CARVALHO, 2013, p.174). De acordo com a autora, a contextualização do saber é uma ferramenta instrumental teórico-prática da proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, que consiste em duas premissas: recuperar no sujeito a capacidade de pensar e valorizar os saberes advindos suas experiências no processo educativo (CARVALHO, 2013).

A partir da educação contextualizada, pode ocorrer o desenvolvimento da “cultura da convivência” com o semiárido nas escolas, o que para Carvalho (2013), é essencial para a construção de um novo projeto de semiárido brasileiro, pois o sujeito estuda o seu território, ressignificando a sua relação com o meio e pensando novas formas de intervir e criar alternativas para o desenvolvimento pessoal e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o esboço dos dados discutidos até aqui, parece notório que os textos da professora, sejam eles orais ou escritos, em sua maioria, mencionam os discursos sobre a Educação Contextualizada como forma de descolonização; o discurso negativo sobre o sertão; a problemática da seca; a lógica da convivência com o Semiárido e a contextualização do saber.

Foi possível perceber a incorporação desses discursos ao seu texto. Evidenciou-se, que a formação ofertada pela SEDUC, dentro da temática da Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido, contribuiu para que ela formasse os seus discursos, a partir da representação desses outros discursos acima apresentados.

Todos estes discursos são resultados de estudos e pesquisas em diferentes áreas, diferentes práticas sociais, mas que se relacionam dialeticamente quando chegam a um determinado ponto em comum: a formação de um novo discurso para a representação do semiárido.

Por fim, entende-se que, se o discurso que representa o semiárido pode ser mudado, isso se efetiva através da participação dos sujeitos, pela “inculcação” de novos discursos. Isso pode gerar novas formações sociais. O processo de mudança do sujeito ocorre quando ele nota novos discursos, que influenciam as suas concepções e guiam seus posicionamentos, ajudando a formar os seus novos discursos. É o que se possibilita através das formações continuadas. É também o que propõe a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Luzineide D. A Emergência da Lógica da “Convivência Com o Semi-Árido” e a Construção de uma Nova Territorialidade. In: RESAB. Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Org). **Educação para a Convivência com o Semi-árido: reflexões teórica-práticas**. Juazeiro – BA: RESAB, 2006.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A contribuição da educação contextualizada para a relação natureza, cultura e território no semiárido brasileiro. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, L. D. . Educação contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. **Caderno Multidisciplinar** , v. 08, p. 173-196, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discurso e Práticas de Letramento: Pesquisa Etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93- 107.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006.

MARTINS, Josemar. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, L. D. . Educação contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. **Caderno Multidisciplinar** , v. 08, p. 45-64, 2013.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades. In: SILVA, Conceição de M. de S.; LIMA, Elmo de S., CANTALICE, Maria L. de, ALENCAR, Maria Tereza de, SILVA, Waldirene A. L. da. (Org.). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. Campina Grande PB : Triunfal, 2010. p. 109-130.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

STREET, B. V. ; CASTANHEIRA, M. L. . Práticas e eventos de letramento. Glossário Ceale. Disponível em < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em 29 de set. de 2016.

## **BREVE ANÁLISE DE REGISTROS AUTOBIOGRÁFICOS COMO EVENTOS DE LETRAMENTO VOLTADOS À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Mariluze de Carvalho Campos Silva;  
Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia  
(UNEB);  
luze.carvalho@gmail.com.

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva compreender o letramento enquanto um conjunto de práticas sociais, a partir dos diferentes usos da escrita e da leitura, descrevendo e analisando alguns eventos de letramento presentes no nosso cotidiano. Busca, assim, perceber a importância e influência de ambas (leitura e escrita) no pensamento, no comportamento e na formação das pessoas. Para o alcance desses objetivos, a metodologia utilizada foi a construção de um breve referencial teórico, elaborado a partir da abordagem sociológica do letramento e dos eventos de letramento, articulando com a escrita autobiográfica. Posteriormente, foi feita a seleção, descrição e análise de dois eventos de letramento voltados à registros autobiográficos, estabelecendo uma relação entre eles e percebendo a importância desse exercício no processo de reflexão e construção do conhecimento. A partir das teorias apresentadas, das descrições e análises empreendidas, foi possível compreender como cada indivíduo possui uma trajetória singular de letramento que vai sendo construída durante toda a vida a partir das experiências e das práticas sociais nas quais ele se insere.

**Palavras-chave:** Letramento. Evento de letramento. Autobiografia.

### **INTRODUÇÃO**

A escrita é o registro de uma dada informação, real ou não. Esse registro é feito a partir do contexto do escritor e é realizado de diversas maneiras, com padrão ou sem ele, seja através de símbolos, letras, números, imagens, que buscam expressar algum significado e alcançar um determinado objetivo e público-alvo. A escrita auxilia na ampliação do conhecimento e no compartilhamento deste, uma vez que deixa registrado o que foi pensado ou lido, permitindo que o leitor tenha conhecimento desse registro. Assim, ela desloca a informação de um local para o outro e acaba influenciando no intelecto, na formação e no comportamento das pessoas.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do estudo sobre letramento que está associado à forma em que se usa a leitura e a escrita em uma determinada sociedade. No que diz respeito à escrita, ela é utilizada de maneira diferente entre as culturas e, por isso, existem distintos letramentos que estão relacionados aos conceitos construídos pelas pessoas sobre a forma de ver, ser e agir no mundo, a partir de diferentes contextos socioculturais nos quais se inserem (STREET, 2014).

É com essa compreensão que o presente artigo objetiva compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais, a partir dos diferentes usos da escrita e da leitura, descrevendo e analisando eventos de letramentos presentes no nosso cotidiano, a fim de perceber a importância



e influência de ambas (leitura e escrita) no pensamento, no comportamento e na formação das pessoas.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O ato de escrever tem diferentes intencionalidades que podem ser informar, sensibilizar, anunciar, registrar, entre outras. Esse ato é processual, evoluindo gradativamente à medida que desenvolve o pensamento e exercita a memória. É, portanto, um processo que evolui com o exercício da própria escrita e que está articulado com a prática da leitura, esta que possibilita o enriquecimento do vocabulário e amplia o poder de argumentação.

É com esse raciocínio que devemos destacar a importância do estudo sobre letramento. A concepção de letramento defendida nesse trabalho gira em torno dos diferentes usos sociais da leitura e da escrita que ocorrem em lugares e tempos particulares e, portanto, estão inseridas em contextos sociais diversos, cumprindo intenções específicas a depender das instituições, das esferas sociais que estão envolvidas (STREET, 2014).

O letramento é também compreendido como “um conjunto de práticas sociais, passíveis de apreensão a partir de eventos em que as relações intersubjetivas são mediadas por textos escritos” (BARTON e HAMILTON, 2000, apud EUZÉBIO e CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 15). No centro dessa discussão, cabe esclarecer: o que seriam esses eventos? São fatos observáveis que surgem das práticas. Alguns estão ligados à sequência de rotinas que podem consistir em procedimentos formais e expectativas de instituições sociais (local de trabalho, escolas, igrejas), outros eventos instituem-se em vivências informais, como por exemplo, no lar, na rotina diária (BARTON e HAMILTON, 2000, apud EUZÉBIO e CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

Cabe aqui também referenciar a concepção de eventos e práticas de letramento defendida por Street e Castanheira (2014) para compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais:

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (STREET e CASTANHEIRA, 2014, p. 258).

Assim, os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. Eles dizem respeito aos diversos acontecimentos voltados à escrita

e à leitura que estão presentes no dia a dia dos indivíduos e dos mais variados grupos sociais. Nesses eventos, é possível constatar que existem diferentes práticas e, exatamente por isso, o letramento irá variar conforme as vivências e experiências do cotidiano.

Um exemplo interessante de evento de letramento são os registros autobiográficos. Tais registros contribuem para nos aproximarmos da escrita como formação, pois o sujeito, ao pensar em si, falar de si e escrever sobre si, produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes (SOUZA, 2007).

Para Camargo (2010), os diferentes materiais autobiográficos tem sido usados constantemente nos estudos da escrita. Na visão da autora,

Da leitura de cartas, diários, cadernos pessoais escritos a sabor das horas, em espaços de intimidade ou como alternativa para a insônia [...] destaca-se que tal diversidade material tem sido fonte [...] nos estudos da escrita como práticas sociais e culturais, nas investigações que se assomam no campo de formação de professores, nas histórias de vida. (CAMARGO, 2010, p. 15).

Assim, a escrita autobiográfica permite fazer várias reflexões, retomando a elementos do passado, associando-os com o presente. Além disso, as possibilidades de diálogo com o próprio eu abrem espaços de experiência social e privada. Os pensamentos e as ações são problematizados, tendo como referência um “mergulho” em si mesmo (TEIXEIRA, 2013).

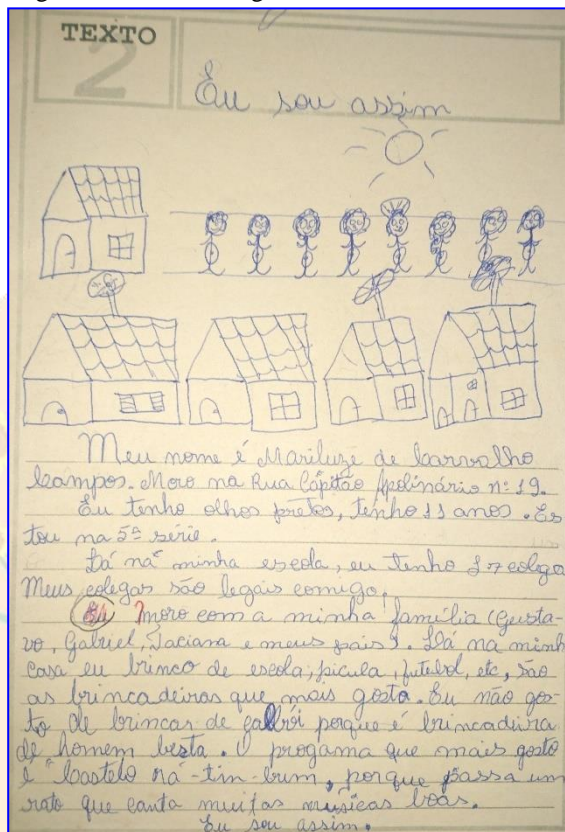
É ancorado nos pressupostos teóricos sobre letramento enquanto uma prática social e enquanto uso social da leitura e da escrita que ocorrem em lugares e tempos distintos, e com base na relação entre eventos de letramento e a escrita autobiográfica, que o presente artigo objetiva descrever e analisar dois eventos de letramento: o texto “Eu sou assim” e o Memorial de formação.

## **O PRIMEIRO REGISTRO DA COLETÂNEA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Em 1996, eu tinha 11 anos de idade e estava cursando a primeira série do Ensino Fundamental II (5ª série). Tínhamos um material com folhas vazias contendo um espaço em branco e linhas que deveriam ser preenchidas com títulos, imagens e textos, construindo assim, uma Coletânea de Textos a partir das solicitações do(a) professor(a) de Português. Mesmo tentando fazer um esforço para lembrar todo o contexto da época, não consigo lembrar quem era o professor ou professora, seu nome, suas características. Não lembro também da sala de aula e quem eram os colegas. Tenho lembrança apenas do colégio que, na época, era chamado de Instituto Serrinhense de Educação, o qual estudei boa parte da minha infância e adolescência, localizado no município de Serrinha, Bahia.

Tendo como foco esse material que se tornaria uma Coletânea de Textos, na primeira página tinha o Índice, onde tínhamos que registrar o título de cada texto elaborado e as respectivas páginas. O primeiro exercício solicitado pelo(a) professor(a) foi a elaboração de um texto e de um desenho que descrevesse e apresentasse “Quem eu sou”. O texto e desenho produzidos podem ser visualizados na Figura 01.

Figura 01: Primeiro registro da Coletânea de Textos



Elaboração: Mariluze de Carvalho Campos Silva, 1996.

Como se observa na Figura 01, o título dado ao texto foi “Eu sou assim”. Tanto o texto quanto imagem tentam descrever quem eu era. Nas primeiras linhas, apresento apenas o meu nome e a rua em que residia. É interessante notar que não apresento a cidade, como que se o leitor já soubesse. Hoje, como geógrafa, posso afirmar que para qualquer leitor ficaria difícil compreender o local em que morava, tendo apenas o nome da rua, exceto para os moradores dessa rua de Serrinha. Não apresento nenhum ponto de referência, o que demonstra que a intencionalidade não era indicar com precisão o local de moradia.

Nas linhas que seguem, tento descrever algumas características pessoais (ter olhos pretos), mas logo registro outras informações como a relação que tinha com a família e com os colegas. Registro ainda o que eu gostava de fazer, como brincar e assistir televisão, mas não descrevo claramente quem eu era. O título até sinalizava “Eu sou assim” mas, em nenhum momento apresento *quem* ou

*como* eu era. Percebe-se assim, a ingenuidade da escrita e como, para cumprir a lição, era mais fácil descrever o que gostava de fazer do que descrever minhas características.

É interessante ressaltar aqui as brincadeiras que registrei. Brincar de escola? Seria um indício de um desejo sutil de ser professora? Brincar de ensinar e de “picula” eram realmente muito frequentes na infância, mas como seria brincar de “caubói”, que fazia com que eu não gostasse? O que essa brincadeira representava na época? Essas perguntas minha memória não permite responder.

O texto não deixa claro onde eu escrevia. Num certo momento escrevo “Lá na minha escola [...]”, em outro momento escrevo “Lá na minha casa [...]”. Apesar dessa confusão, lembro que foi elaborado em casa e que algumas vezes tinha que pedir ajuda a minha mãe para saber algumas regras de pontuação e a escrita correta de determinados termos (o nome da rua, por exemplo).

Como se observa, o texto possui 14 linhas. Lembro que não foi fácil escrevê-las e, ainda assim, não respondiam quem eu era. Era mais importante descrever *onde* e *com quem* eu convivia. Na verdade, cada texto podia ser escrito, no máximo, em 44 linhas, mas dificilmente conseguia passar da metade.

Lembro que desenhar era mais fácil do que escrever, até porque não precisava obedecer certas regras tão constantes na escrita. Mesmo assim, o desenho elaborado não evidenciava características minhas e sim da rua em que morava, onde tinha meus próprios tios como vizinhos. O desenho evidencia a presença de todos eles, inclusive suas casas. Outro elemento em destaque no desenho é a presença das antenas parabólicas. Só quem podia assistir determinados programas infantis como o Castelo Rá-Tim-Bum que apresento no texto, por exemplo, eram aqueles que tinham a parabólica em casa. Naquela época, poucos possuíam. A casa dos meus pais, por exemplo, não tinha, o que fazia com que me deslocasse para casa dos meus tios para assistir com vários primos.

Assim, fazendo uma análise geral desses registros, constata-se como era e ainda é difícil escrever sobre nós mesmos e como a falta de maturidade e de argumentação na época fizeram com que o texto e a imagem não respondessem, de fato, ao que estava sendo proposto. Mesmo assim, ao trazer à tona as breves descrições dos costumes, das vivências, dos sujeitos envolvidos, fica claro aquilo que realmente era importante para mim naquele momento.

## **PRINCIPAIS REGISTROS DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO**

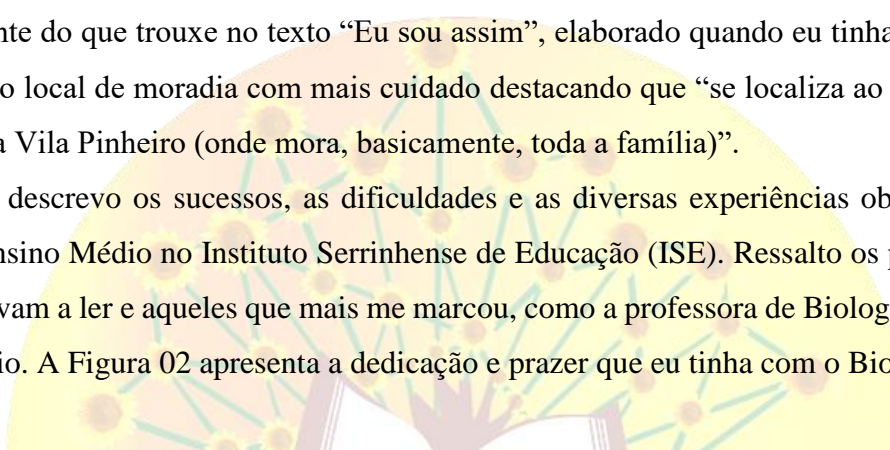
Em 2009, eu tinha 24 anos de idade e estava cursando o quinto semestre do curso de Licenciatura em Geografia. Fomos motivados pela professora da disciplina Estágio Supervisionado I a escrever sobre nós mesmos através da construção de um Memorial de Formação.



Nesse memorial está registrado, nas primeiras linhas, a origem do meu nome e alguns detalhes da infância em Pojuca, município em que morei durante 4 anos em virtude de um emprego que meu pai havia conseguido. Perpassa por esses detalhes os nomes das escolas que estudei e alguns comportamentos que tinha nessas escolas, como a dificuldade de me comunicar com os colegas e professores por causa da timidez. A lembrança da escola que minha mãe trabalhava também foi registrada, trazendo a admiração que eu tinha pela sua profissão de professora. Seria também um sinal do que eu seria enquanto profissional?

Os detalhes do retorno ao município de Serrinha são abordados com mais ênfase, demonstrando a satisfação em retornar ao local de origem. Vivências da infância foram registradas e, diferentemente do que trouxe no texto “Eu sou assim”, elaborado quando eu tinha 11 anos, dessa vez escrevo o local de moradia com mais cuidado destacando que “se localiza ao lado da casa de minha vó, na Vila Pinheiro (onde mora, basicamente, toda a família)”.

Além disso, descrevo os sucessos, as dificuldades e as diversas experiências obtidas durante o Ginásio e Ensino Médio no Instituto Serrinhense de Educação (ISE). Ressalto os professores que me estimulavam a ler e aqueles que mais me marcou, como a professora de Biologia do 1º Ano do Ensino Médio. A Figura 02 apresenta a dedicação e prazer que eu tinha com o Biologia.



Lia os livros paradidáticos relacionados a essa disciplina que eu encontrava em casa, fazia os exercícios e estudava para as provas antecipadamente, preparava os seminários com todo cuidado buscando ser o mais criativa possível, e até o PCN do Ensino Fundamental cheguei a ler. Tudo isso me fez/faz perceber a importância de um professor para a vida pessoal e profissional do aluno e o quanto à sua atenção, comprometimento, respeito e carinho são peças fundamentais para um efetivo aprendizado.

Figura 02: Recorte do Memorial de Formação (A Biologia)  
Elaboração: Mariluze de Carvalho Campos Silva, 2009.

Essa admiração influenciou a decisão de tentar o vestibular para Biologia em instituições como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), restringindo a essas Universidades porque a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Serrinha, não oferecia cursos do meu interesse. As diversas tentativas sem sucesso também foram registradas. Entretanto, a ênfase maior é na aprovação no curso de Licenciatura em Geografia que passou a ser ofertado pela UNEB.

Começando, então, as aulas de Geografia, fui, aos poucos, aprendendo a gostar do curso e enxergar a sua beleza através da Geologia, da Climatologia, da Epistemologia da Geografia, Educação Ambiental, Hidrografia, Cartografia, Pedologia e outras disciplinas relacionadas à educação. Cada disciplina, através das discussões e atividades realizadas vem contribuindo ainda mais para o meu desenvolvimento e amadurecimento, fazendo com que eu cresça tanto a nível pessoal quanto profissional e perceba a relevância do aprendizado de Geografia para a nossa vida. Essas aulas foram e estão sendo importantes não só no que se refere à educação formal, mas também no que diz respeito à educação informal que envolve o respeito pela opinião dos colegas, seus valores e suas vivências.

Figura 03: Recorte do Memorial de Formação (A Geografia)  
Elaboração: Mariluze de Carvalho Campos Silva, 2009.

Como se observa na Figura 03, fica evidenciado o prazer que eu tinha com as diversas disciplinas do curso de Geografia. Mais que isso, fica claro o reconhecimento da importância do curso para o meu crescimento pessoal e profissional.

Nos dois últimos parágrafos do memorial ressalto a influência das experiências e aprendizados adquiridos para me tornar “quem sou”: “alegre, sincera, perfeccionista, realista, amiga, estudiosa. Dessa vez, consigo responder a pergunta feita pela professora da 5ª série!

### **BREVE ANÁLISE DO TEXTO “EU SOU ASSIM” E DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO NA PÓS GRADUAÇÃO**

Em 2017, estando agora com 32 anos de idade, cursando o mestrado, é possível analisar os dois textos autobiográficos selecionados e descritos. Folhas que eram brancas, hoje estão amareladas em função do tempo, mas os acontecimentos se fazem presentes, principalmente a partir desse exercício de relembrar os fatos e contextos das épocas e de analisar cada uma das produções, com base nos debates realizados nas aulas da disciplina Políticas de Letramento.

Os dois eventos de letramento descritos, demonstram claramente como a escrita (autobiográfica) é um processo que contribui para o conhecimento de nós mesmos e para o nosso entendimento do mundo, o que pode ser comprovado pela diferença da qualidade dos materiais produzidos e pela maturidade da escrita.

Fica evidenciado como o ato de escrever evolui gradativamente à medida que exercitamos a própria escrita, desenvolvendo o pensamento e exercitando a memória, esta que “está em constante embate entre a lembrança e o esquecimento” (SCHOLZE, 2006, p.111). Logo, descrever cada um desses eventos foi uma prática desafiadora, ao tentar relembrar os contextos de cada escrita,

detalhar os principais fatos, exercitar a memória para lembrar os detalhes importantes para a reflexão e análise.

A partir dos elementos visíveis nos materiais selecionados e descritos, podemos notar os diferentes usos da escrita no cotidiano da escola (ISE) e da universidade (UNEB), configurando-se, portanto, como eventos de letramento escolar e acadêmico. Eles ocorreram em tempos e lugares diferentes, a partir de interações com diversos sujeitos, resultando em produções diferenciadas. Fica assim constatado como os eventos de letramento estão presentes no nosso dia a dia e ocorrem em diferentes espaços sociais, como nos traz (STREET, 2014), assumem diferentes formas e têm funções variadas, mostrando que o letramento varia de acordo com as diversas vivências e experiências do cotidiano.

Assim, refletir sobre as vivências, a formação, com base nos registros autobiográficos, configura-se como “fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, uma vez que abordam dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, compreendendo as influências referentes às escolhas que são feitas no decorrer da vida” (SOUZA, 2008, p. 44).

Dessa forma, podemos afirmar que cada indivíduo possui uma trajetória singular de letramento que vem sendo construída desde a infância e continua em construção durante toda a sua vida. Essa trajetória é traçada a partir das experiências de vida desse indivíduo e das práticas sociais nas quais ele se insere.

## **METODOLOGIA**

Para o alcance do objetivo, foi necessário construir um breve referencial teórico apresentando as concepções defendidas sobre letramento e eventos de letramento com base na abordagem sociológica, articulando com a escrita autobiográfica. Em seguida, foi feita a seleção do material, a qual foram escolhidos dois eventos de letramento: um livro de coletânea de textos, tendo o primeiro texto como elemento principal de descrição e análise, escrito no ano de 1996, durante o Ensino Fundamental II, e o outro foi um Memorial de Formação, escrito 13 anos depois, em 2009, durante a graduação no curso de Licenciatura em Geografia.

A escolha foi feita a partir do estímulo do professor da disciplina Políticas de Letramento durante as aulas no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, que nos instigou e nos fez observar os vários eventos que estão presentes no nosso dia a dia, estimulando à reflexão e análise dos mesmos.

Vale ressaltar que a pretensão não foi descrever todos os eventos que foram/são observados, mas destacar alguns que consideramos importantes, associados ao letramento para, a partir daí, tecer

um breve debate. Assim, tendo feita a seleção do material, foi possível descrever e analisar os dois eventos, estabelecendo uma relação entre eles, com base nos escritos sobre letramento.

## RESULTADOS E CONCLUSÃO

O estímulo do(a) professor(a) da disciplina de Português no Ensino Fundamental II, o incentivo da professora de Prática de Ensino I na Graduação, o desafio levantado pelo Professor da disciplina Políticas de Letramento na Pós Graduação, foram fundamentais para o estímulo à reflexão, para a produção do conhecimento e, portanto, para o reconhecimento dos professores enquanto importantes agentes de letramento, sendo promotores das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006).

Todo debate empreendido nos faz entender melhor como se dá as práticas e eventos de letramento no nosso cotidiano e como o exercício de análise desses eventos e práticas nos permite fazer várias reflexões. As breves análises apresentadas nos faz refletir, por exemplo, sobre a importância de concebermos a escrita como um processo em constante construção e, quando se trata da escrita autobiográfica, nos auxilia ainda mais na reflexão de nós mesmos e das relações que estabelecemos com os diferentes lugares e indivíduos, contribuindo constantemente para a aprendizagem e construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. **Sobre leitura e escritos autobiográficos: apontamentos teóricos**. São Paulo: Fundação Editora UNESP. Selo Cultura Acadêmica, v. 1, p. 13-30, 2010.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v.13, n.1, p.13-34, jan./abr. 2013.

KLEIMAN, Ângela Bustos **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de Letramento**. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

SCHOLZE, LIA. **Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho**. In: Elizeu Clementino de Souza. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 111-124, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, v.1, p. 137-156, 2007. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 07 Jul. 2017.

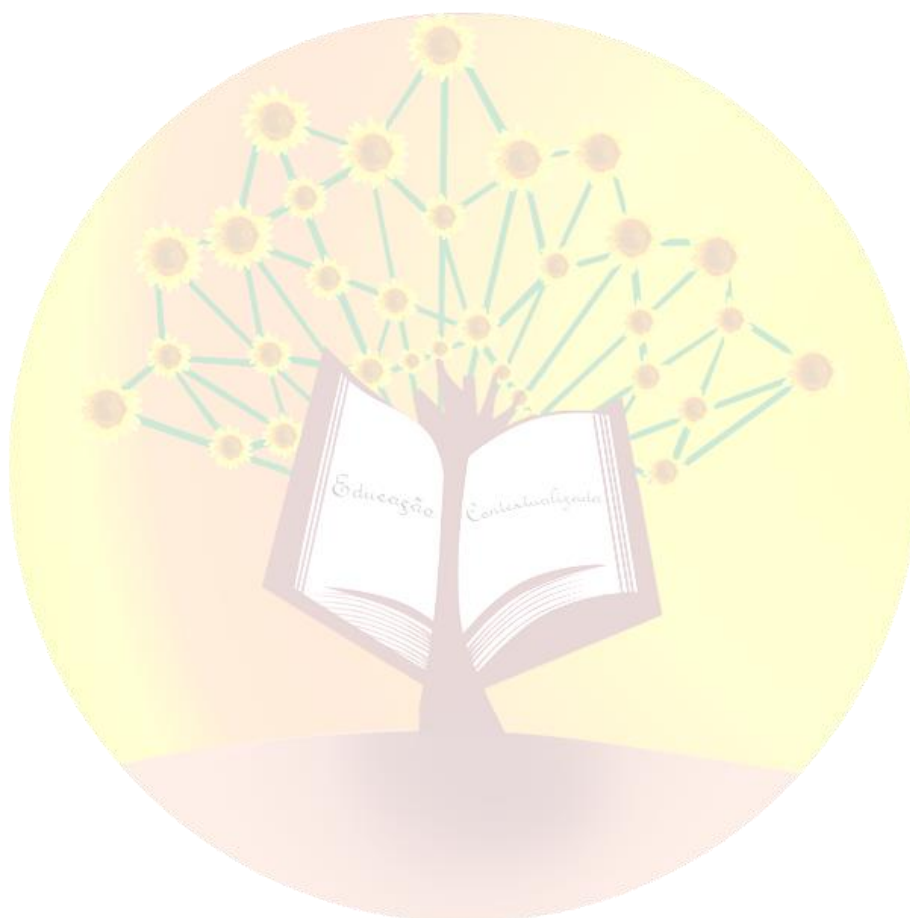


\_\_\_\_\_. **(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação.** Revista Fórum Identidades. Ano 2, v. 4 p. 37-50, jul./dez., 2008. Disponível em <https://seer.ufs.br> Acesso em 07 Jul. 2017.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian Vincent; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de letramento.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, v.1, p. 258-259, 2014. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em 05 Jul. 2017.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. **Escrita Autobiográfica e Construção Subjetiva.** Psicologia USP, Vol. 14, n.1 p. 37-64, 2003. Disponível em <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em 07 Jul. 2017.



## A REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA NA OBRA DE LITERATURA INFANTO JUVENIL O MENINO QUE APRENDEU A VER

Elenice Pereira dos Santos<sup>65</sup>  
nyce\_pereira@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo tece considerações sobre a construção e a importância da escrita tendo como pano de fundo a obra de literatura infantil O Menino que Aprendeu a Ver da escritora Ruth Rocha. Uma obra literária que elucida múltiplos eventos de letramento presentes no meio físico e social evidenciando as marcas da cultura escrita e letrada vivenciadas por João personagem principal da história enredada. Aborda ainda a relevância do letramento enquanto prática social como uma ponte de significados para um mundo a descobrir considerando a importância da presença familiar para a criança nos primeiros passos dados ainda na infância abrindo portas para a fonte do conhecimento que comunica e liberta. Analisa a participação da criança em eventos de letramento apontando seus benefícios quando exposta com frequência a quantidade de materiais a ela disponíveis provenientes de hábitos cultivados que ocasionam a apropriação da língua escrita que se estabelecem no seu processo de interação.

**Palavras-chave:** Letramento. Escrita. Alfabetização.

### INTRODUÇÃO

Escrever é um mecanismo que envolve a organização de ideias por intermédio de pensamentos que circulam na mente a fim de alcançar a produtividade tornando-se algo concreto alcançando objetivos pré-determinados ou não. É também uma forma de expressar-se na qual o ser pensante faz uso da racionalidade e por vezes da subjetividade e autenticidade num saber fazer que movimenta e fortalece o ato de pensar que pode provocar reflexões, inquietações, incitações e possivelmente um novo pensar a partir dos registros escritos.

Fácil? Não, não é nada fácil, pois transformar uma folha em branco em um texto com a junção de várias letras que formam palavras, frases, parágrafos com o intuito de provocar compreensão e sentido não pode ser considerado fácil, pois exige forte inserção de intelectualidade do escritor e também do leitor, pois quem escreve o faz para alguém e para si mesmo e quem lê o faz através da própria escrita constituindo-se assim, como um sistema complexo.

Todavia, em sua complexidade são realizadas várias conexões entre os seres pensantes nas mais diversificadas formas de pensamento que se dão na formulação de um exercício prático a começar pela mente no processamento de ideias que nela são gerados, o desenvolvimento motor dado com o uso dos dedos das mãos para transpor o pensamento em palavras que expressem o que tem a ser escrito, depois com o uso do papel ou do computador meio mais utilizado na contemporaneidade

---

<sup>65</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/ Campus III – UNEB, Juazeiro - Bahia.

para redigir a escrita, e a caneta se escrito a próprio punho ou a impressora para que o exercício, uma vez pronto, seja impresso no papel e chegar ao fim desejado. Certamente um feito sem igual pela relevância e significado que produz.

Assim se fazem os jornais, as obras literárias, as revistas, os diários, as cartas, os folhetos, os textos acadêmicos e não acadêmicos, documentos etc. meios estes que comunicam e difundem o conhecimento pela circulação da página impressa por todo o país e pelo mundo num mecanismo de interação que move a mente e o coração do povo consubstanciado no ato de escrever e publicar. Assim é a escrita e assim é produzido este texto solicitado com o intuito de refletir e conceituar sobre o significado da escrita a partir do meu olhar para cumprimento do requisito do Componente Curricular Políticas de Letramento oferecido no Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, que trouxe propostas de trabalhos voltadas para conhecimentos acerca do letramento em suas diversificadas dimensões, entre elas, a elaboração de um verbete sobre a escrita, uma atividade que me fez recordar de uma obra de literatura infantil trabalhada em sala de aula no momento destinado a leitura, na experiência como educadora de uma escola municipal em Juazeiro-Bahia em 2013 e 2014 denominada “O Menino que Aprendeu a Ver” da autora Ruth Rocha, cujo enredo trata da experiência de um menino chamado João de aproximadamente 6 anos de idade que vivia espantado com tudo o que havia no mundo sendo que umas podia entender já outras não conseguia. Com grande poder de observação tudo lhe chamava atenção e ao olhar o que havia a sua volta como lojas, prédios, cartazes, por exemplo, algumas ilustrações João entendia como as flores, cigarros, meninas, mas havia também outros símbolos que João não entendia. O que seriam? Inquieto e curioso observou que em cada rua que andava havia em cada esquina uma placa pequenina e não se dando por satisfeito interrogou a sua mãe sobre o que era aquela placa e em resposta sua mãe informou que se tratava do nome da rua. Porém, João olhava, olhava e via uma porção de desenhos na placa que para ele pareciam distorcidos. Vendo a situação e inquieta também com as curiosidades de João sua mãe lhe disse que ele precisava ir para o colégio para aprender a ler e aprender todas as coisas aguçando ainda mais os sentidos de João que queria saber que coisas eram essas que poderia aprender no colégio, e sua mãe lhe dizia: - as letras, os números. Você vive me perguntado coisas.

Assim, no dia seguinte bem cedo João foi para o colégio na companhia de sua mãe e ao chegarem à esquina precisam pegar um ônibus que os conduziriam até a escola. Interrogada por seu filho João sua mãe ensina que para chegar ao colégio precisam pegar o ônibus com a placa escrita: RIO BONITO. E mais uma vez ele só conseguia ver símbolos distorcidos.

Chegando à escola conheceu sua professora, uma moça alta com óculos redondos que mostrava às crianças cartazes coloridos com letras e ilustrações que pronunciava, pedia para seus alunos repetirem e escrevia no quadro-negro. Quando João saía da escola ficava surpreso, pois tudo o que olhava na rua, nas placas, nos cartazes estava pintado o desenho ensinado pela professora em sala de aula, no entanto, permaneceu inquieto, pois havia outros desenhos que ele não compreendia e não conhecia. Em certo momento puxou a saia da mãe para mostrar a letra que havia sido ensinado na escola pela professora. Ao chegarem em casa nos jornais que os pais liam e em todo objeto que João pegava encontrava o desenho mostrado pela professora. Tudo se repetiu quando mais uma vez a professora mostrou outros cartazes espalhados pela sala com novos desenhos e símbolos gráficos. A professora dizia: - D, D, D. E as crianças repetiam D, D D. e a professora ensinava D de doce, D de dado, D de dedo, D de dourado e ao sair da escola logo procurava nas placas as letras que havia aprendido na escola e lá estava no meio dos desenhos, o desenho da professora. Desta vez, chegando em casa, pergunta ao pai o que estava acontecendo, pois cada vez que ia a escola encontrava pintado nas placas, nas paredes e em outros objetos as letras que estava aprendendo na escola e seu pai lhe explicou que ele estava aprendendo a ver e João ainda um pouco confuso explica que desde pequenininho já sabe ver e o pai retrucou: mas, João você está aprendendo a ver o que está aprendendo a ler. Com a mente confundida com tudo que acontecia entre as idas e vindas da escola procurava entender tudo o que aprendia. Até que certo dia o milagre aconteceu Joãozinho voltou a olhar e a letra que aprendeu estava presente em tudo quanto era lugar e assim viu surgir nas placas, nos pacotes, nos ônibus e nos postes tudo o que ele aprendia. Até que chegou o dia em que João olhou a placa da rua em que morava reuniu as letras e formou-se o nome que já lhe era familiar: RUA DO SOL. E de repente João compreendeu que já sabia ler. No dia seguinte, como de costume, na ida para o colégio prestou muita atenção e disse a sua mãe que podia ficar despreocupada que ele estava atento ao ônibus e que já sabia ver.

Uma obra literária que traz em sua essência as marcas presentes no processo de descoberta e aprendizado do código escrito que se dá por meio de um despertar natural aguçado pelo desejo de descobrir o mundo da escrita sem se quer necessitar sair do lugar para fazê-lo, de forma processual e contínua, onde nítida se faz a simbiose entre leitura e escrita e vice – versa através de uma história leve, gostosa de ler e de ouvir, aparentemente inocente, descontraída, divertida, porém de grande sentido, pois presente se faz os passos construtores da formação, objetivados e evidenciados pela autora, comunicando saberes e abrindo caminhos para o desenvolvimento da consciência que estão para além de uma concepção funcional e instrumental da escrita conferindo aos protagonistas um poder que liberta. Assim, no presente artigo busco tecer considerações sobre a relevância das



práticas e eventos de letramento através da análise de uma obra de literatura infantil e suas relações para acesso ao mundo da cultura escrita.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

### Concepções sobre a escrita e sua natureza emancipadora no processo de alfabetização e letramento

Imerso no mundo onde os símbolos linguísticos estão presentes no meio físico e social o menino que aprendeu a ver é estimulado pela curiosidade e convidado a conhecer e adentrar no universo da escrita e leitura antes mesmo de uma apresentação formal do ato de ler. Fato que é percebido através das marcas gráficas espalhadas no meio em que vive. Marcas gráficas diversas que apresentam um lado figurativo com simbologias mistas de desenhos, letras e números passíveis de interpretação e construções perceptivas próprias. Passos estes observados na história do pequeno João que passa por um processo construtor de conhecimento da cultura letrada presente no meio social do qual participa. De acordo com Vygotsky,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desenvolve vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (1991, p. 101).

Assim, nota-se que o processo de letramento precede o uso da língua escrita adquirido no processo de escolarização, pois a escola não se constitui como o único espaço em que o uso da língua escrita se faz presente, uma vez que, a escrita circula por todos os lados nos portadores de textos exibidos nas paisagens naturais do ambiente em diversas situações do cotidiano. Desse modo, a alfabetização está inserida no processo de letramento ampliando-se em virtude de necessidades sociais e políticas na qual a linguagem escrita é exercida como prática social, sendo assim, são distintos na natureza de sua especificidade, porém interdependentes e indissociáveis. Leal (2004, p.51) enfatiza que: “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas.” Tecendo considerações concernentes ao assunto em questão Kleiman, (1998, p. 183) aborda que:

[...] o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de

informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

Sendo assim, caracteriza-se como um fenômeno de processo contínuo, não linear com objetivos, práticas e funções variadas.

A comunidade e o ambiente familiar no qual o protagonista da história da autora Ruth Rocha participa é cercado por eventos múltiplos de letramento. Os eventos de letramento podem ser identificados em situações elucidadas no livro a partir dos recortes selecionados e destacados a seguir:



Figura 1 - João na frente das lojas.



Figura 2 - João observando a placa da rua.



Figura 3 - Transporte coletivo usado por João para ir á escola. uso de cartazes.



Figura 4 - Professora de João ensinando com o uso de cartazes.

**Fonte:** Livro Infante Juvenil de Ruth Rocha

Como exemplificado nas ilustrações destacadas e retiradas da obra literária infante juvenil estudada é possível perceber a presença de eventos de letramento na sociedade através de sinais que integram um sistema de representação e assumem uma função simbólica. Assim, textos curtos com o objetivo de informar, orientar, anunciar ofertas e serviços encontrados no dia-a-dia nas lojas, placas, jornais, avisos, cartazes, nome da rua, ler histórias para os filhos, escrever cartas, anotar uma receita, constituem-se como eventos de letramentos provenientes da prática que a integra.

De acordo com Barton e Hamilton (1998, p. 8),

[...] eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas.

Desta feita, os eventos de letramento não estão dissociados das práticas de letramento, pois se constituem distintos na natureza de sua conceituação, porém, se aglutinam e interagem entre si. Marcuschi (2001, p. 37), apoiado nos estudos de Barton define “as práticas de letramento como os modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento”. Desta forma, ao ler a história como parte complementar da prática pedagógica preparada para a aula para os alunos evidencia-se o evento de letramento e estes ao assistir a aula e fazerem inferências sobre o texto lido com perguntas e exemplificações de situações ligadas a algum fato vivido semelhante ao da história contada destaca-se a prática de letramento ou quando João e seus colegas observam os símbolos espalhados nos cartazes pela sala e nas ruas (evento de letramento) fazendo análises interpretativas para sua compreensão e sua professora ensina o código escrito a partir do sistema de escrita alfabético para seus alunos (prática de letramento) com a intenção de alfabetizá-los.

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes do assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – tem relações sociais pré-determinadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas. (KLEIMAN, p. 14).

Na história descrita à criança protagoniza situações reais e contextualizadas da qual é encorajada a estender sua compreensão dos códigos escritos para diversos contextos ocasionados por fatores externos e internos para obtenção ampla do conhecimento de um mundo de significados que aprende a ver preparando-a para ser partícipe ativo e crítico.

O ensino da compreensão da língua escrita precede as experiências do saber aprendido e compartilhado no contexto escolar e se dimensionam ao serem inseridos neste de forma dinâmica, processual e contínua, rompendo os limites do código restrigente do ato de codificar e decodificar e reconhecer a palavra para aprender a ler e escrever como suposto inicialmente pelos métodos de alfabetização. Neste sentido, a alfabetização não pode ser vista como um problema no fazer educacional ao apresentar uma intenção forçada de fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever e assim considerá-los alfabetizados para cumprir as exigências de um sistema impositor que requer bons resultados a altos índices de aprovação sem se importar com os meios utilizados para alcançar os resultados, visto que, o que importa mesmo é não haver reprovação e garantir o

nível de aprovação e ensino satisfatório. O ensino seja ele formal ou informalmente introduzido na infância precisa ser edificado de maneira a produzir sentido e significado para o desenvolvimento trabalhando a capacidade criadora da criança e propiciando maior aprendizagem.

### **A relevância do letramento como prática social**

Os bons hábitos e atividades que envolvem a escrita podem ser estimulados e inseridos de maneira natural na rotina da criança desde a tenra idade no convívio familiar onde os valores morais e sociais podem ser compartilhados servindo como alicerce para o seu processo de socialização. Práticas constantes de situações que envolvem a língua escrita e oral, a exemplo de ler histórias antes de dormir, ouvir histórias de família de experiências vividas pelos pais ou avós quando eram crianças, cantar músicas de ninar para a criança adormecer, etc.; são hábitos que potencializam o desenvolvimento e faz com que a criança perceba e se torne conhecedora dos usos e funções da escrita mesmo antes de ser introduzida no período pré-escolar, ou seja, antes de ser trabalhada formalmente na escola contribuindo para a construção de sentido. Terzi, (1995, p. 93) parafraseando (Clark 1976; Wells 1985, 1986) aponta que “os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em mais sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares”. Um ambiente favorável e preparado desperta o gosto pela escrita e favorece a inserção do indivíduo no mundo letrado. As letras estão espalhadas por toda parte e podem ser encontradas nos mais diversificados lugares. Freire (2003, p. 71) postula que,

[...] antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

A oportunidade de apresentar o universo da escrita de forma prazerosa de estímulo a curiosidade vem do incentivo que pode ser gerado a exposição da criança em situações do cotidiano. No entanto, cumpre salientar que isso não significa que os pais deverão assumir a missão de ensinar o filho a ler e escrever ou que uma vez adquirida às habilidades de leitura e escrita não necessitam mais de auxílio, pois as competências e habilidades serão introduzidas gradualmente em sua formação escolar e aprimorados nos diferentes graus de ensino. Trata-se de um trabalho conjunto entre família – escola e vice-versa ampliando e potencializando o caminho do saber oferecendo um suporte que poderá render bons frutos em seu processo de escolarização.

Kleiman (1998, p.182 e 183) contribui com este pensamento afirmando que,



[...] a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar e, portanto, a reprodução do privilégio (Bourdieu & Passeron 1975). Nela, as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função.

Adotar gestos, como receber um desenho ou um bilhete produzido pela criança, ou acompanhar o que o filho escreve no tablet ou nas redes sociais, por exemplo, e interessar-se pela poesia criada em uma atividade na escola demonstra a valorização do ato realizado e abre caminho para uma comunicação aberta, cordial e facilitadora da aprendizagem.

Nosso personagem principal do conto O menino que Aprendeu a Ver recebe estes estímulos e participa de vários momentos de interação familiar com os pais como ilustrado nas situações abaixo:



Figura 5 - João inquieto com sua mãe na cozinha.

Figura 6 - João confuso com o que aprende e seu pai orientando.

**Fonte:** Livro Infanto Juvenil de Ruth Rocha

Tais estímulos cultivados no lar possibilitam um poder crítico, autônomo e transformador adquirido a partir da realidade vivida, conhecida e construída pelas situações que em determinado momento passou a viver. Mergulhado em um mundo onde há um sistema simbólico permanente socialmente construído João procura compreender a natureza das coisas a sua volta e ao descobrir as propriedades deste sistema cresce através de um extenso processo evolutivo que se solidificam e são internalizadas decorrentes de um processo natural na proporção que experimenta e se envolve com o mundo da linguagem e de seu sentido.

## METODOLOGIA

Para realização do trabalho proposto, foi realizada a análise e descrição do livro infanto juvenil *O Menino que aprendeu a Ver* da escritora Ruth Rocha. Tal análise seguiu de objetivos propostos para elaboração de um verbete sobre a escrita no componente curricular Políticas de Letramento que se intensificaram para a construção do artigo. Na análise, consideraram-se os dados de identificação do livro e buscou-se elucidar os diversos eventos de letramento presentes no meio social evidenciando as marcas da cultura escrita e letrada, bem como, a relevância do letramento enquanto prática social presentes na obra delineada através de um estudo bibliográfico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever, ensinar, aprender constituem-se numa complexidade e em caminhos de grandes desafios, pois são construídos num processo lento e gradual com o fluir do tempo, no entanto, quando entrelaçados oportunizam valores e conquistas imensuráveis. Incitam a capacidade criadora que motivam para a realização de tarefas que provocam o crescimento e ao serem desenvolvidas podem oferecer momentos prazerosos. Assim são para os alunos, professor, pais, filhos, para a criança, o jovem, o adulto, e todos que passam por este processo experienciado. Curioso e encantado com as coisas do mundo João aprende a ver e ao adquirir esta habilidade se torna autônomo e conhecedor de suas próprias capacidades assim é quando menciona “pode deixar que eu presto, mãe. Pode deixar que eu já sei ver”. Um menino que primeiro tenta decifrar as letras e depois conhece o mundo e passa a compreendê-lo adquirindo seu significado. Não só porque aprende a ler, mas também porque revelam experiências valorativas e facilitadoras da aprendizagem fazendo-o progredir. A relevância social deste aprendizado aponta para a construção do conhecimento da linguagem, das interações, dos processos cognitivos e da socialização importantes para a formação. Os agentes de letramento ocupam papel importante na introdução da cultura letrada e no compartilhamento de saberes, uma vez que, assumem a missão de inserir o aluno no mundo da escrita. Conforme Kleiman (2006, p. 411),

A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento.

No uso de ações estratégicas o agente de letramento faz emergir na interatividade com os alunos o conhecimento obtido nos contextos em que convivem sobre os recursos escritos, a fim de, atribuir sentido a palavra escrita (KLEIMAN, 2006).

O uso da linguagem no contexto escolar e fora dele desenvolve a capacidade linguística dos sujeitos constituindo-se um meio fundamental para a comunicação. Ela (linguagem) auxilia e caracteriza-se como um poderoso instrumento para as interações sociais. Entendê-la e estudar suas ramificações é um importante passo em direção à emancipação da educação mediante a motivação do aprendiz.

Uma educação emancipadora reforça seu caráter político e potencializa sua capacidade transformadora configurando-se como um fenômeno social plural que contempla o diverso assumindo um posicionamento dialético.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D. HAMILTON, H. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998, 299p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Angela. Ação e Mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais**. Unicamp: Cefiel/IEL, 2005-2010.

\_\_\_\_\_. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 409-424, 2006. KLEIMAN, A. B.. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 409-424, 2006.

ROCHA, Ruth. **O Menino que aprendeu a ver**. – 2ª ed. – São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

MARCUSHI, Luis Antonio. [et al]; Ines Signorini ( org). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

TERZI, S. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados**. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# RELATÓRIO-DESCRITIVO DA BIBLIOTECA DO NÚCLEO DE EDUCADORES POPULARES DO SERTÃO DE PERNAMBUCO COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO, INTERAÇÃO E LETRAMENTO

Enos André de Farias;  
Discente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios  
Semiáridos – PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia;  
andrefarias@hotmail.com.

## RESUMO

Compreendendo que o letramento torna-se um fenômeno que vai além do mundo da escrita, como muitas vezes é concebido pelas escolas, as quais introduzem formalmente os sujeitos no mundo da escrita, pretendemos neste ensaio, discorrer sobre o trabalho desenvolvido pela Biblioteca do Núcleo de Educadores Populares do Sertão de Pernambuco (NEPS), como espaço de interação e letramento. O NEPS, instituição sem fins financeiros, com sede no município de Dormentes/PE, e que mantém em funcionamento uma biblioteca com mais de 4500 obras, muitas delas que tratam de questões relacionadas ao Semiárido Brasileiro e suas expedientes como convivência e preservação da Caatinga, uso e reuso de águas e manejo sustentável da natureza, e a literatura nacional. A constituição desse trabalho pretende em forma de relatório-descritivo, mostrar a formação, organização e acervo, dentro da questão basilar voltado para o letramento e para a interação de quem visita o espaço com o Semiárido Brasileiro, haja visto que o espaço destinado a leitura e pesquisa também faz parte do processo de construção do conhecimento e que, devido a suas práticas de inserção da leitura no meio rural, recebeu do Ministério da Cultura, por meio da biblioteca Nacional do Brasil, o Prêmio Machado de Assis, colocando em patamar de evidência social a instituição e o município de Dormentes/PE, onde a mesma está localizada.

**Palavras-chave:** Biblioteca Popular. Práticas de Letramento. NEPS. Ponto de Leitura na roça.

## INTRODUÇÃO

Iniciamos este ensaio apontando o pensamento de Freire (1989, p. 11), que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Nisso, pretendemos, neste ensaio construído na forma de um relatório-descritivo, paralelos entre as práticas de letramento e a Biblioteca do NEPS, em Dormentes/PE, apontando a formação e organização daquela biblioteca, aspectos de como a mesma foi idealizada, e sua formatação nos dias atuais.

Pretende-se responder ao longo do mesmo, questões necessárias para configurar o relatório-descritivo, mostrando a) sua localização; b) onde seu acervo está instalado; c) condições de preservação desse acervo; d) funcionamento institucional; e) objetivos da biblioteca enquanto Ponto de Leitura Rural e f) quem é o pessoal responsável por sua organização. Num momento inicial, buscou-se contextualizar a compreensão do que vem a ser letramento, haja vista que uma biblioteca em movimento também torna-se um espaço de formação e conhecimento, e formação não ocorre somente em sala de aula, pelo contrário, pode ocorrer nos mais improváveis lugares. Freire (1989, p.15), quando mencionava sua formação, ele gostava de dizer que foi “[...]”



alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. No tocante ao acervo bibliográfico, mostraremos: a) que livros mantém em seu acervo; b) quantidade de livros; c) documentos que servem como base de pesquisa; d) formas de acesso e utilização da biblioteca e; e) o público que a frequenta.

Quanto as políticas públicas, mostraremos se naquela biblioteca houve ou há investimento oriundo do Poder Público, quanto é esse aporte financeiro (ou se é apenas de material), além das políticas locais de atualização e seleção de acervo. Nesses aspectos, entendendo que para funcionar é necessário que tenha público, também mostraremos como os visitantes usam o espaço da biblioteca para estudar ou pesquisar.

## **FUNDAMENTOS TÉORICO-PRÁTICOS**

### **Concepção de Letramento**

Ao compreendermos que a língua é parte da condição humana para sua sobrevivência, e que ao viver em comunidade o ser humano precisa aprender a se comunicar, entenderemos a importância de se viver em comunhão. O ser humano ao longo de sua evolução buscou viver em comunhão para com isso proteger-se e ao mesmo tempo compartilhar saberes.

Dessa comunicação grupal nasceu a necessidade de uma tribo se comunicar com outras. Nasceu os códigos e seus decifradores. Evidente que mesmo vivendo em comunidades, as diferenças sociais acontecem, pois parte dessa sociedade evoluiu nas suas riquezas e portanto, assumiu e continua assumindo, o papel dominador. Domínio esse que está relacionado ao conhecimento.

Essa evolução também está presente nos aspectos motores e de aprendizagem dos que chegam às escolas. E é na escola que a segregação do conhecimento é latente. O conhecimento adquirido pelas práticas educativas e sociais muitas vezes influencia positivamente aqueles que adentram aos bancos da escola trazendo em sua bagagem intelectual, o conhecimento já disponibilizado pelo acesso que teve a outros meios de cultura.

Para (FERREIRA, TAVARES, 2009, p. 258), o acesso social as riquezas também ajudam na construção do conhecimento, pois:

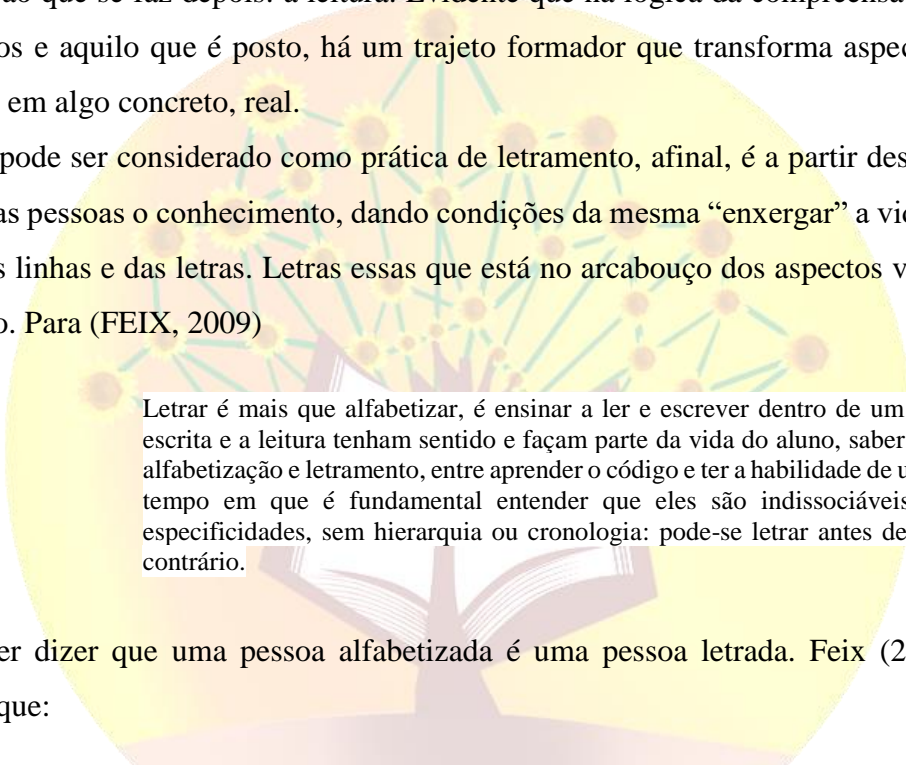
Comunidades de baixo poder aquisitivo e/ou de risco social são consideradas “meios iletrados” por apresentarem baixos níveis de rendimento escolar ou de competências de leitura e escrita. Nesse sentido, as crianças provenientes desses ambientes são comumente associadas, nos diagnósticos e documentos norteadores das políticas públicas de educação, à ideia de fracasso escolar.

Estamos falando do conhecimento formulado por quem teve acesso a outros meios. Mas e aqueles que não tiveram esse acesso estão fadados ao fracasso? Pela lógica da compreensão de mundo, nenhum ser é vazio de sua existência. Ou seja, o conhecimento empírico trazido na bagagem social de cada ser, ajuda nessa construção do conhecimento, mesmo que tardiamente.

Da construção do conhecimento, que como foi dito é mais rápido para uns e outros não, temos aspectos da organização desses contextos. Temos a questão do letramento.

É notório que quando pensamos a escrita desenha-se em nossas mentes a presença de uma folha com linhas e símbolos alfabéticos compondo as mesmas. Nisso, nossas mentes ligam aquela composição ao que se faz depois: a leitura. Evidente que na lógica da compreensão sobre aquilo que pensamos e aquilo que é posto, há um trajeto formador que transforma aspectos de nossas imaginações em algo concreto, real.

Esse trajeto pode ser considerado como prática de letramento, afinal, é a partir dessa prática que formamos nas pessoas o conhecimento, dando condições da mesma “enxergar” a vida por traz das palavras, das linhas e das letras. Letras essas que está no arcabouço dos aspectos voltados para a alfabetização. Para (FEIX, 2009)



Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, saber a distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo em que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário.

Isso não quer dizer que uma pessoa alfabetizada é uma pessoa letrada. Feix (2009) continua observando que:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

O que estamos querendo mencionar é que o conhecimento dos símbolos nem sempre conduz a pessoa ao espaço do letramento. Essa concepção, que para (ENJIU et al. 2013, p. 173) “é referente as discussões assentadas em uma concepção sócio histórica da linguagem em consonância com os pressupostos bakhtinianos das quais a linguagem é concebida como fenômeno heterogêneo que se constitui na e pela interação verbal dos interlocutores em situações de diálogos”.

Para Bakhtin (1999, p. 123) apud (ENJIU et al. 2013), “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal”.

E ainda, acrescenta Bakhtin (1999, p. 123) apud (ENJIU et al. 2013), “o falante não é proprietário único e exclusivo da palavra, pois o ouvinte também se faz presente de alguma maneira, assim como todas as outras vozes que antecederam e influenciaram o ato de fala”.

Novamente citando Freire (1989, p. 19), enxertando na discussão de letramento aspectos da alfabetização, o mesmo aponta que o ensino deve transcender o uso somente da palavra. O aluno não é um ser totalmente esvaziado de conhecimento. Ele é contra o ensino cujo processo é apenas do alfabetizador ‘enchendo’ “com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados”. E diz mais:

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p. 19).

Voltando para o debate sobre letramento, dentro da perspectiva de letramento duas concepções também requerem maior discussão e estão dentro do arcabouço debatido por Street (2010) que são os eventos e as práticas de letramento. São conceitos diferentes, cada um se colocando em seu espaço social e de socialização, sendo que conforme Street (2010).

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes (STREET, 2010, s.p.).

Nessa perspectiva, são os eventos de letramento, que estão diretamente ligados aquilo que está formulado nos objetivos de uma biblioteca, que tem sua prática como interacional.

Para Barton & Hamilton (1998, p. 8) apud Santos (2009):

[...] eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas.

## **METODOLOGIA**

Na perspectiva de construir o itinerário daquilo que almejávamos descobrir ao longo da pesquisa e da formulação desse relatório-descritivo, a metodologia aplicada ocorreu dentro das observações realizadas *in loco*, de forma qualificada, buscando compreender a real função social de um espaço interativo, uma biblioteca.

### **Função Social de uma Biblioteca**

Para consolidar o pensamento em construção, o questionamento basilar para esse conclave era saber qual a função social de uma biblioteca? Nisso, nos reportamos ao conceito dado pela UNESCO, que em 1994 lançou um manifesto sobre a importância da biblioteca, no qual assim diz:

[...] torna-se evidente o papel da biblioteca pública no Brasil de hoje – como a mais democrática instituição de caráter cultural e educacional a qual, sem dúvida alguma, tem a vocação nata para exercer um papel social de grande relevância na inserção da sociedade brasileira na sociedade da informação. (BIBLIOTECA, 2000, p. 18).

A biblioteca tornou-se um instrumento necessário e preponderante para o acesso a informação e desenvolvimento econômico e social de uma nação. Mesmo com todo o contexto da tecnologia, vivemos em um país de contrastes, onde não temos ainda acesso direto ao livro em muitas escolas. Nesse caso, o livro exposto e acessível ao aluno denota também a função educativa que tem a biblioteca, onde na mesma é possível que se desenvolva atividades possibilitando ao usuário, acesso e interação com essas ações desenvolvidas. É a partir dessa forma de provocar os olhares aos livros que podemos consubstanciar a leitura e a escrita daquele que partilha seu tempo nessas visitas, servindo como espaço político de formação e construção de pensamentos, pois como menciona Freire (1989, p.20) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escreve-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

É essa prática de construir consciências que faz o espaço público de uma biblioteca, local de pesquisa e letramento.

## **RESULTADOS**

Os resultados elencados na introdução desse ensaio são mostrados nas evidências que a Biblioteca do NEPS tem consolidado, e que apontaremos nesses resultados. Mas, é importante frisarmos que no debate de Paulo Freire (1989), segundo artigo do livro “A importância do ato de ler”, publicado



em 1982 com o título “alfabetização de adultos e bibliotecas públicas – uma introdução”, o mesmo já mensurava tal importância, trazendo para o centro da discussão justamente o uso da bagagem cultural que o aluno levava para a escola.

É dessa bagagem cultural, dessa vivência em uma cidade do Semiárido Brasileiro, que como as demais, sofre os efeitos climáticos e portanto, tem em sua bagagem vivências de dificuldades e necessidades cotidianas. O conhecimento, nesse aspecto não pode ser imobilizado. O espaço da biblioteca precisa também ter aquilo que o aluno vai precisar para seu crescimento consciente de que é possível viver e sobreviver neste rincão sertanejo.

Freire (1989, pp. 26/27) aponta que:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia, Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, **ajuda a preservação das estruturas autoritárias.** (Grifos nossos)

### **Informações Institucionais**

A sede do NEPS comporta também o espaço onde funciona a sua biblioteca, no endereço: Rua Ambrósio da Silva, nº 53, bairro Dedé Damasceno, na cidade de Dormentes/PE – CEP 56.355-000

### **Funcionamento**

Todo o acervo está disponível de segunda a sexta feira, nos horários de 8h às 12h e das 14h às 18h.

### **Espaço Físico**

As instalações para o acervo estão em local apropriado, possuindo uma área física de 100m<sup>2</sup>, sendo dividida em dois ambientes, um para leitura e outro para pesquisa. Existe boa ventilação e iluminação. Nas estantes onde estão os acervos há a indicação do número de classificação do assunto.

**Imagem 1: Espaço de pesquisa e leitura na Biblioteca do NEPS**



Fonte: o autor, 2016

### **O acervo**

O acervo da Biblioteca do Núcleo de Educadores Populares do Sertão de Pernambuco (NEPS) é formado por aproximadamente 4.500 (quatro mil e quinhentos) exemplares expostos e a disposição para estudantes, visitantes, participantes, comunidade local e região.

A biblioteca é composta por uma diversidade de temas, tendo como principais temáticas, as questões sobre: Desertificação, Mudança do Clima, Semiárido, Agricultura, Meio Ambiente, Plantas Medicinais, Saúde Religião, Negritude, Juventude, Cidadania, Poesia, Gênero, Arte Contemporânea, Arte Brasileira, Literatura Contemporânea, Literatura Brasileira, Romance, Teologia, Dicionários de Português, Teatro, Filmes e Cinemas.

Todo esse acervo é verificado constantemente buscando manter seu estado físico em perfeita condição para estudos e pesquisas.

**Imagem 2: Acervo bibliográfico da Biblioteca do NEPS**



Fonte: o autor, 2016

### **Imagem 3: Videoteca VHF da Biblioteca do NEPS**



Fonte: o autor, 2017

### **Imagem 4: Artesanato local exposto na Biblioteca do NEPS**



Fonte: o autor, 2017

### **Quantidade de acessos semanal**

O município de Dormentes/PE tem, segundo o IBGE (2015), tem em na rede pública e na rede privada 2633 alunos matriculados, no Ensino Fundamental. Isso para a área urbana e para a área

rural. Bem como, 667 alunos matriculados no Ensino Médio. Dessas matrículas aproximadamente 1246 alunos estão na zona urbana, onde está localizado o referido espaço. Nisso, pelo que consta no livro da recepção, existe uma visitação a instituição de aproximadamente 120 alunos por semana, o que corresponde a quase 10% (dez por cento) de todas as matrículas na rede municipal. É um número expressivo haja visto que estamos levando em consideração uma aproximação entre visitantes e alunos das redes de ensino da cidade, deixando de lado outras pessoas que também visitam o espaço para conhecer ou pesquisar o acervo e sua temática diversa.

### O Prêmio Machado de Assis

O Núcleo de Educadores Populares do Sertão de Pernambuco (NEPS), através de edital lançado pelo Ministério da Educação, em 2008, mostrando a formulação de sua biblioteca, ganhou através da Fundação Biblioteca Nacional, o prêmio em homenagem ao centenário de Machado de Assis, tornando-se assim “ponto de leitura na roça”. Naquele ano concorreram mais de 540 instituições.

**Imagem 5: Certificado Prêmio Machado de Assis**



Fonte: o autor, 2017

### CONCLUSÃO

Ao longo das observações percebemos que algumas das questões elencadas na introdução ainda precisavam de mais aprofundamento. Uma delas é a questão dos investimentos oriundo do poder público, atualização do acervo e seleção desse acervo. O NEPS trabalha com práticas educativas voltadas para a convivência do homem com o Semiárido brasileiro. Sendo uma instituição sem fins financeiros, a mesma não recebe diretamente valores oriundos dos poderes públicos, mas sim



através de editais lançados ou convênios firmados para que a instituição possa formar ou capacitar parte dos funcionários públicos do órgão que solicita e aceita o convênio.

O acervo é atualizado a partir da compra de novos exemplares ou da doação de exemplares, seja usado ou novo, por pessoas civis. A instituição também apresenta editais à Biblioteca Nacional, concorrendo a livros e materiais oriundo do órgão propositivo, que é quem também escolhe o acervo. Das 4500 obras, parte delas falam do Semiárido, de assuntos voltados para o homem do campo (plantio, cultivo, colheita e manejo), o que tem despertado em pessoas da região para o uso daquele espaço como sendo de formação e pesquisa.

Concluindo, conseguimos observar a organização do espaço pesquisado, os paralelos construídos entre as práticas sociais e as práticas de letramento,

## REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA PÚBLICA: **princípios e diretrizes**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000. Disponível em: Acesso em: 29. nov. 2016.

ENJIU. Andrea Jully et al. **Biblioteca escolar como prática de letramento**. 2013. Disponível em: [http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo\\_4/tcc\\_47\\_disturbios/pdf\\_47/art\\_10.pdf](http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_47_disturbios/pdf_47/art_10.pdf). Acessado em: 30.Nov.2016.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. **Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a05.pdf>. Acessado em: 29.Nov.2016.

FEIX. Daniel. **Prática de letramento no ensino da leitura**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/praticas-de-letramento-no-ensino-leitura-e-escrita/16>. Acessado em: 30.nov.2016.

FERREIRA. Andréa Tereza Brito. TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. **Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a05.pdf>. Acessado em: 29.Nov.2016.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

IBGE. **Matrículas na rede pública e privada em 2016**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260515&idtema=156&search=pernambuco%7Cdormentes%7Censino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2016>. Acessado em: 29.Nov.2016.

KLEIMAN, A.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10ª reimpressão, Campinas- SP: Mercado de letras, 2008.

SANTOS, Jailze de Oliveira. **Eventos e práticas de letramento: recortes de uma experiência na educação não-formal**. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/eventos\\_e\\_praticas\\_de\\_letramento\\_recortes\\_de\\_uma\\_experiencia\\_na\\_educacao\\_nao\\_formal.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/eventos_e_praticas_de_letramento_recortes_de_uma_experiencia_na_educacao_nao_formal.pdf). Acessado em: 29.Nov.2016.

STREET, B. V. **Práticas e Eventos de letramento** - 2010. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acessado em: 30.Nov.2016.

# MEMÓRIA E CONHECIMENTO NO COTIDIANO: COMPREENDENDO LETRAMENTO NOS CADERNOS DE RECEITA

Esther Borges Martins Gomes;  
Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos -  
PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB;  
estherbmartins@gmail.com.

## RESUMO

A partir da proposta da Disciplina Políticas de Letramento, busca-se desenvolver uma discussão a respeito dos Cadernos de Receitas enquanto fontes de memória e conhecimento do cotidiano, relacionando sua transmissão de saberes, a partir da escrita, às práticas de letramento. Passando por uma crítica à historiografia que nega os saberes do cotidiano, e pela compreensão do conceito de letramentos sociais de Brian Street, são analisados 2 cadernos de receitas diferentes, entrecruzando as questões observadas com trechos dos livros, falas e narrativas das entrevistas.

**Palavras-chave:** Letramento. Caderno de Receita. Memória. Cotidiano.

## INTRODUÇÃO

A partir da proposta da disciplina Políticas de Letramento, do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, o presente estudo visa compreender, enquanto fenômeno de letramento, a memória descrita e a transmissão de saberes a partir dos cadernos de receitas. Notar a presença desse objeto em grande parte das famílias faz considerar a multiplicidade e variedade com as quais este se apresenta: como herança, anotações, cadernos pessoais, escritos à mão, compostos de imagens e recortes. Entre as tantas formas de se desenvolver, compreende-se que os cadernos de receitas, além de cumprirem com seu uso funcional de registro informativo – no caso, das receitas culinárias -, demonstram também um caráter cultural, histórico e afetivo a partir das memórias descritas e o valor simbólico a ele atribuído.

Os cadernos de receita enquanto objeto de estudo não pertencem a um campo amplamente discutido pela ciência e história tradicional. Estes registros são fontes de uma história do cotidiano, do âmbito privado, de dentro das casas, e ainda mais especificamente, das cozinhas. Os eventos e marcos que compuseram a história dita “oficial” desde sempre foram selecionados devido à sua dimensão pública, ao meio e aos atores neles envolvidos. Tal característica serviu para excluir dessa história uma série de vozes que não pertenciam a este espaço público, fechado em uma classe, um gênero e um continente.

A partir do ocultamento dos sujeitos, das fontes e objetos relacionados às realidades cotidianas, também seus dados históricos, documentais, culturais e científicos, permaneceram sem a devida atenção e valorização. Nesse sentido, interpretar cadernos de receitas enquanto produtos relevantes

das significações humanas surge enquanto ideia e ganha importância, buscando dar visibilidade a este memorial tão potente a nível de conhecimento, e ainda tão presente na realidade das casas e cozinhas.

Reconhecendo a importância do uso da escrita nestes objetos, e buscando compreender como este se dá em diálogo direto com a contidianeidade e memória, buscou-se analisá-los na perspectiva do letramento, aqui compreendido como “todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever” (GNERRE, 1994, p.37). Intenciona-se, assim, discutir as motivações, impressões e interpretações dessa prática escrita, considerando o caderno de receitas não apenas como um mecanismo de registro automático e funcional, mas principalmente, enquanto um espaço de escrita de si, de situações e memórias por vezes vividas, e narradas através de receitas culinárias.

De acordo com a ideia, para o estudo analisaram-se 2 cadernos de receitas de distintos donos, e diferentes situações. A fim de ampliar as discussões do tema, foram encontrados um caderno que viesse diretamente de sua dona (Caderno 1), e que contasse sobre o processo de feitura, escolha e escrita do mesmo; e o outro (Caderno 2) que tivesse sido herdado de outra pessoa, no caso, o caderno de receitas da sogra. Assim, a partir das inquietações suscitadas e resultados encontrados, opta-se por realizar uma costura entre as principais observações destacadas das análises, e as falas das entrevistadas, trechos dos livros e registro das entrevistas realizadas, a fim de exemplificar com fatos narrados, as análises dos cadernos de receitas aqui trazidos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Faz-se importante contextualizar a escolha do caderno de receitas como recurso para a análise proposta, remetendo a discussão a um universo um pouco mais amplo acerca da historiografia. Para se pensar em uma história do cotidiano, na qual este objeto pode ser pensado enquanto recurso de análise e conhecimento, é necessário perceber que a construção da disciplina se baseou em recortes de momentos e espaços da sociedade, justamente opostos a essa intenção. A história tradicional até o século XIX foi desenvolvida a partir de um pensamento iluminista e no discurso voltado à racionalidade humana, fundando um pensamento centralizador responsável pela construção de um “sujeito humano universal” da história.

Esses pressupostos eram associados a uma fé mais geral na racionalidade, “objetividade” e lógica imbuídas pelos sistemas educacionais ocidentais e, em particular, por suas práticas letradas peculiares que, para muitos, era a fonte do “progresso” e da conquista científica na sociedade ocidental desde o Iluminismo. (STREET, 2014, p. 89).

Nesse contexto, a história desenvolvida no domínio público e escolhida por este “sujeito da história” se restringe basicamente à história de um gênero e de uma classe, eliminando da relevância histórica uma série de outras perspectivas, fatos, documentos e atores que não se destacam nesse âmbito. Por esse viés a história do cotidiano se relaciona também à história das mulheres, por estarem ambas restritas e resumidas, a partir do olhar generalizante, ao mesmo espaço privado do lar. Foi tecida, a partir disso, uma desvalorização destas práticas cotidianas enquanto fontes de pesquisa e produção de conhecimento, já que as “mulheres, que estão a maior parte do tempo ausentes desses lugares, desaparecem conseqüentemente do relato histórico. Há, nessa história, uma espécie de encobrimento do âmbito privado e do cotidiano” (PERROT, 1995, p.14).

Mudanças nas vertentes históricas iniciam uma ruptura com o pensamento clássico a partir dos anos 1930, voltando-se à vida privada como campo a ser estudado, e recuperando a história das classes e grupos sociais excluídos. Juntamente com a atuação do Movimento Feminista no campo político, e o auxílio de demais disciplinas debruçadas sobre o assunto – como a linguística, a psicanálise e, principalmente, a antropologia – tais transformações, finalmente, ajudam a posicionar o espaço privado, o campo do cotidiano e também as mulheres como objetos de investigação histórica (GOMES, 2014, p.65).

Nesse sentido a “história do cotidiano familiar doméstico apresenta-se como uma real possibilidade de realizar uma análise das relações sociais que espelham uma sociedade” (DEMETERCO, 1998, p.40), mesmo com o desafio da ausência de registros e fontes históricas “tradicionais” nessas situações. Assim, partindo para um movimento que adentra os espaços privados, as salas, copas e cozinhas, busca-se no caderno de receitas o documento que registre e simbolize as dinâmicas aí colocadas, e até então ocultados na historiografia. Um registro alternativo que:

Para Revel, os tratados culinários, os cadernos de receitas, *são o reflexo inconsciente da vida cotidiana e o lugar de encontro dos costumes através dos séculos*. Parecem se constituir numa via de transmissão da tradição oral relacionada a padrões alimentares familiares, explicitando preferências, gostos, tabus alimentares, enfim, todo um processo de socialização e de hábitos que são transmitidos ao longo da vida de uma pessoa, perpetuando um estilo alimentar original. (DEMETERCO, 1998, p. 165).

É a partir desse lugar de encontro, e do caráter de transmissão da tradição que os cadernos de receita são aqui abordados. Demeterco (1998) tece a respeito das motivações da escritura de um caderno de receitas, levando em conta uma conjuntura mais ampla da história da alimentação que



compreende os eventos e relações sociais a partir das dinâmicas que envolvem a comida, tendo este documento como material de pesquisa.

Partiu-se do pressuposto de que, exatamente pelo valor que lhe é agregado, esse saber culinário foi sistematizado em cadernos de receitas que eram transmitidas no meio familiar, constituindo-se numa forma particular de relação social engendrada entre a pessoa que detinha o poder deste saber e pessoas por ela selecionadas. (DEMETERCO, 1998, p. 6).

Assim, as receitas significariam também fontes de conhecimento, de poder, e tradição registradas a partir da escrita em cadernos. Em outra perspectiva sobre o processo de construção dos mesmos, Silveira (2012) entende o caderno de receitas como mecanismo de acesso à memória e ao conhecimento ancestral de determinado núcleo familiar, compreendendo em seu processo a relação afetiva entre este e o sujeito-autor que, a partir de suas escolhas pessoais e trajetória, desenvolve um registro que transcende o limite de sua função técnica:

caderno como um local onde as receitas dividem seu espaço com elementos e informações que não necessariamente se referem à comida. Assumem de certo modo a função de um diário aberto a relatos pessoais que se configuram para além da narrativa escrita. (p. 315).

A partir disso, merece destaque a indagação de Demeterco, quando a mesma fala “A questão mais importante parece ser: o que leva uma pessoa a anotar uma receita, a ter a preocupação de preservar um e não outro prato? Por que alguns pratos ligam-se a determinados momentos e/ou pessoas em especial?” (1998, p.108). Tais questões são também os porquês, são os motivos de compreendê-los, aqui, como fenômenos de letramento. As motivações da escrita e leitura que perpassam ações, práticas, influências e histórias do meio social até chegar à caneta e aos cadernos. Segundo a autora:

A resposta pode estar relacionada com o fato de que as lembranças estão intimamente ligadas à comida em vários momentos da vida. Têm-se reminiscências culinárias, aquelas lembranças ligadas a um determinado prato ou pessoa que o preparava, tendo então aquela receita a capacidade de evocar essas lembranças. (DEMETERCO, 1998, p. 108).

A memória presente no conteúdo descrito, assim, é compreendida não somente como uma memória funcional, mas uma memória afetiva, responsável por registrar tanto a informação técnica quanto uma série de relações simbólicas e sociais através de uma escrita que é também pessoal. Dessa forma, o cotidiano se faz importante no contexto histórico, demonstra sua influência e ação direta na realidade dos sujeitos que são múltiplos e incapazes de se enquadrarem em um modelo “universal” e em uma perspectiva única. Através da escrita e leitura dos cadernos de receita, é possível compreender mais do contexto social dos sujeitos envolvidos.

A fim de aproximar este objeto de memória a uma discussão a respeito do uso social da escrita e leitura, seus componentes fundamentais, elege-se o entendimento de *letramentos sociais*, trazido pelo autor Brian Street no livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2014), como forma de manter a importância da dimensão pessoal e contextual nas análises desenvolvidas.

Ao apresentar uma proposta que se diferencia do entendimento usual voltado ao sentido técnico da escrita, Street traz uma perspectiva de letramento que subentende a essencialidade do contexto na compreensão de seus eventos. Em um olhar mais amplo acerca desses fenômenos, o autor busca romper com a ideia da “grande divisão” entre a cultura oral e escrita, e toda dicotomia que perpassava este discurso, o qual colocava a tradição escrita em uma posição de “superioridade”. Elencando e explicando alguns dos mitos que cercam a discussão do conceito de letramento, o autor traz a proposta de letramentos sociais, compreendendo que tanto o registro escrito quanto o conteúdo oral sofrem igualmente a influência do seu entorno e do seu contexto, econômico, político, social.

“As palavras no papel não transportam um significado independente, mas dependem de sua localização nessa luta pelo poder para obterem significado ativo” (STREET, 2014, p. 186). Considerando um modelo ideológico de letramento, intrinsecamente ligado às estruturas culturais e de poder numa sociedade, frente a um modelo autônomo que se compreende independente do contexto social (STREET, 2014, p. 172), nota-se o movimento de singularização na compreensão dos fenômenos de letramento, atendendo cada vez mais às questões locais e suas influências das e nas dinâmicas sociais a partir da escrita, não isolando esse conhecimento como uma ciência acima das outras, mas compreendendo que todas devem levar em conta o aspecto transcultural, que se modifica a partir do tempo e espaço.

Considerando como eventos de letramento “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40), percebe-se que estes se dão de inúmeras formas no cotidiano da atualidade, mas, na maioria das vezes, de maneira dinâmica e automática. O fenômeno escolhido tem por característica distinta uma estreita relação de sua prática social com a memória pessoal e singular. De um modo geral, a escrita perpassa a memória quando compreendemos sua função técnica de comunicar-se através do tempo e do espaço.

Porém, no momento em que esta perpassa tanto a consulta e utilização das informações técnicas – como quando se utiliza um caderno para memorar ou conhecer uma receita que se pretende realizar –, quanto para integrar as informações descritas às demais práticas sociais, como o compartilhar de memórias, histórias, e relembrar situações; têm-se, neste momento, um fenômeno

de letramento de impacto e caráter transformador, no qual a escrita está a serviço da experiência e pode gerar mudanças sociais. Nesse sentido, parte-se para as análises, onde a escrita dos cadernos de receitas foi pensada enquanto uma possível escrita-de-si, influenciada por contextos pessoais, situações, lembranças, experiências que determinaram os modos e conteúdos descritos nestes livros.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de enfoque qualitativo, contou com a análise de dois cadernos de receita, entrevistas com as possuidoras dos cadernos e ainda pesquisa e revisão bibliográfica para o embasamento teórico das discussões, caracterizando-se, deste modo, como documental e bibliográfica. A partir das entrevistas e análises dos objetos, levantaram-se diversas questões que, entrecruzadas à discussão de letramento, serão apresentadas em conjunto com observações, trechos e falas retirados desses momentos.

Caracterizando as fontes principais da pesquisa, os cadernos escolhidos contaram com a confiança nas coincidências e a surpresa dos encontros até chegarem na análise de seu conteúdo. Sendo objetos de caráter muito pessoal, demandou-se também do próprio pesquisador um envolvimento, cuidado e afeto com os materiais gentilmente emprestados pelos entrevistados. Essa relação de afeto com o objeto em si foi observada em ambos os casos, principalmente no ato de guardar durante anos estes registros. A fim de contextualizar acerca do material, faremos uma breve descrição dos *Cadernos 1 e 2*.

*Caderno 1*: com cerca de 20 anos, é uma tecitura pessoal da autora que registra diversos momentos de sua vida a partir das receitas que estudava e realizava. Com a profissão de cozinheira, a importância de um lugar que concentre diversas informações de seu tema de atuação profissional se faz claramente importante. Diferente dos outros cadernos que apresentou, esse intitulado “Caderno de Receitas 02” teria sido construído em um momento de prazer e tempo dedicado. Tal revelação demonstra um caráter pessoal do objeto que, podendo ter a finalidade única da utilização profissional, na verdade demonstra-se como documento de importância singular, que traz a memória de um tempo saudoso e prazeroso.

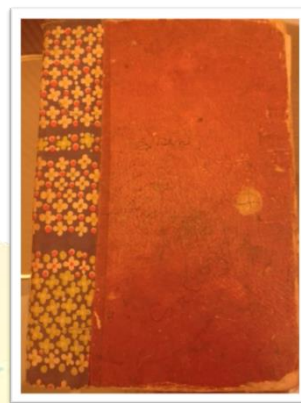
*Caderno 2*: este caderno é exemplo da transmissão de saberes a partir da escrita dos cadernos de receita, já que pertenceu a três donas diferentes. Sendo este originalmente criado pela madrinha da sogra da atual dona, é datado duas vezes em sua contracapa, pressupondo ser a primeira a data de sua criação: 26/04/1946; e a segunda, logo abaixo, de entrega à segunda dona: 08/05/1968. Sendo assim, este caderno geracional tem 70 anos em seu registro, e sendo um conteúdo em movimento,

foi possível conhecer mais de sua história a partir do olhar da sua atual dona, que se voltou mais para uma descrição de suas antigas proprietárias do que propriamente do processo de escrita pessoal dos cadernos. Sendo em maioria textos escritos à mão, com poucas colagens, observa-se que este caderno está totalmente escrito e completo, na frente e verso das páginas.

*Figura 1: Caderno 1*



*Figura 2: Caderno 2*



## RESULTADOS

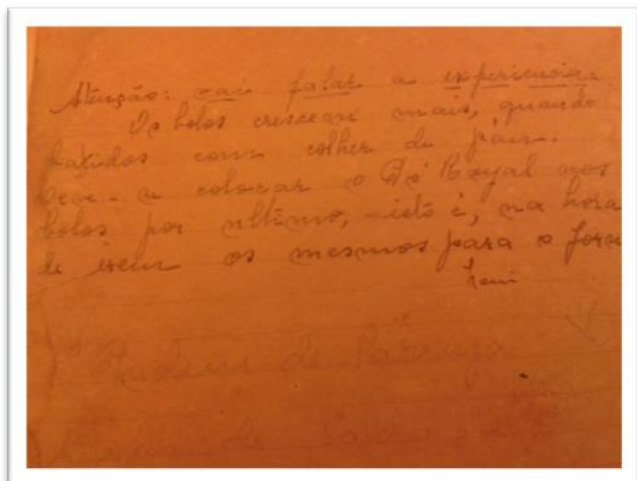
Os cadernos de receitas enquanto memoriais do conhecimento cotidiano da casa apresentam interações e práticas sociais a partir de sua escrita e leitura que possibilitam o acesso de um conhecimento específico e significativo, que supera informações exclusivamente técnicas, preenchendo-se de sentido e memória. Isso pode ser observado na comum atitude de famílias em guardá-los não necessariamente para utilizá-los em seu fim primeiro, mas como um ato de salvaguardar a memória mesmo sem a pretensão específica de aplicar as informações descritas em seu conteúdo.

A partir das análises realizadas, pode-se perceber que o conteúdo do caderno de receitas conta com um processo peculiar de *memória-ação* a partir do texto escrito, tanto antes de seu registro quanto posteriormente à sua leitura. Uma receita escolhida para compor um caderno tem a possível memória da ação já realizada, se não pelo autor do livro, por alguém que lhe aconselha, seja alguém de seu conhecimento ou algum outro texto retirado de uma revista. Em ambos os casos, prevê-se que a informação-texto já tenha sido uma ação realizada, e que a receita é o passo-a-passo para encontrar novamente o sucesso daquele fazer. Assim, no momento em que se elege e se registra a receita no caderno, pretende-se utilizar desta informação para alcançar novamente aquela ação, seja do próprio sujeito-autor ou de quem o consultar, seja no tempo presente ou futuro, num ciclo de memória e realização.



Ao mesmo tempo, a *memória-ação* também se apresenta no momento posterior, já que perpassa uma escrita que possui em sua intenção uma ação potente, de realização das receitas descritas. A partir de sua leitura é possível, e intencional, transformar em experiência real o conhecimento registrado, o que se nota nos termos utilizados no imperativo, como: tempere, coloque, aqueça, espere, sirva.

Figura 3: Caderno 2 - Texto escrito:



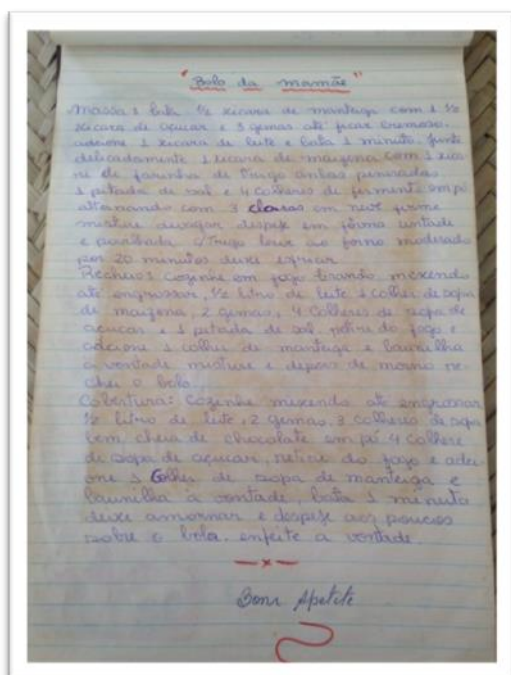
Atenção: vai falar a experiência.  
Os bolos crescem mais quando batidos com colher de pau. Deve-se colocar o Pó-royal nos bolos por último, isto é, na hora de ir para o forno.

Zeni.

Nessa intenção cria-se um diálogo embasado em uma experiência anterior e a previsão de uma ação futura, ao mesmo momento em que se torna atemporal. O trecho é um exemplo que se utiliza da escrita para transmitir também uma mensagem direta e com ela uma ideia de poder, de ordem e advertência, nesse caso, geracional. Percebe-se que o contexto a que se insere a informação escrita influenciou diretamente em seu conteúdo, pois tratando-se dos afetos, tanto a assinatura quanto a forma de expressar demonstram mais do que uma mensagem/advertência que se dirige a um leitor, mas suscita diretamente a lembrança da oralidade associada a este emissor.

A dimensão da *memória-ação* é também perceptível através dos comentários descritos nas receitas, que avaliam a qualidade e o grau de importância das mesmas. Comentários como *Esta é ótima!* Ou *Fica uma delícia!* são recorrentes em livros de receita e, ainda, determinantes para a escolha da receita a se realizar. Ademais, são tais comentários que trazem a oralidade e o cotidiano para esses registros, quando além de dizerem sobre o conteúdo escrito, trazem também referência daqueles que os escrevem em suas expressões e modos de falar.

Figura 4: Caderno 1



*Nota-se que a finalização de todas as receitas escritas à mão apresentam o dizer “Bom Apetite!”, atribuindo, a partir do uso dessa expressão falada, o tom da oralidade na escrita, aproximando do cotidiano e ao mesmo tempo trazendo sua dimensão prática, como uma sugestão que mais se aproxima de um convite: o de se buscar realizar a receita descrita, para então falar ou ouvir o esperado “Bom Apetite!”.*

No caso dos cadernos de receita, leva-se em conta, a vocação integrativa entre gerações, compreendendo a escrita contida neste como fator imprescindível à relação entre a informação, a memória, as significações e os sujeitos. Ao falar das receitas presentes no *Caderno 1* – que oscilam entre descritos manuais e recortes de revistas –, a autora rememora algumas receitas que registrou para “não perder” e que aprendera observando a mãe e a avó na cozinha. Essa tradução da memória vivida e a informação oral para a escrita revela essa integração a partir do conhecimento, nesse caso, guardado e transmitido pelas mulheres da família através das receitas. No caso do *Caderno 2* isso fica ainda mais claro quando se observa três gerações que se relacionam através da escrita:

*Caderno 2:*

*Foi pelas indagações da filha que a dona do caderno folheou o antigo livro da sogra, e a cada nova página algum comentário surgia. Nem todos de nostalgia alegre, algumas vezes as lembranças mudavam seu semblante, mas assim mesmo continuava narrando, principalmente sobre todos os nomes que apareciam junto das receitas, como por exemplo: Receita de Zeny; Bolo de D. Iracema (milho); e lá vinha alguma explicação ou história sobre a dona da receita, sua personalidade, seus dotes culinários, e a filha, assim, ia conhecendo aquele parente distante bem naquela hora, só de ouvir a mãe contar sobre como a tal “Tia” era boa de bolo.*

Observa-se, ainda, que os textos trazidos a partir do caderno de receitas possuem em si, além de uma ação, também um evento social inscrito, seja um jantar, uma ocasião especial, festas, aniversários, reuniões. Como visto anteriormente, a alimentação precisa ser considerada enquanto prática sociocultural que detém em seu saber e técnica elementos que significam tempos, culturas, e expressões de determinado grupo. O caderno de receitas passa a ser, nessa compreensão, uma

importante fonte de análise dessas interações, manifestações, e épocas. Como demonstra Oliveira (2014):

Descobri que, por meio desses cadernos de núcleos familiares diversos, é possível perceber o nível social dessas famílias, modos de vidas, o cardápio de um batizado, casamentos e até o lanche servido nos velórios, tudo muito afetivo, mudando de acordo com a época e com as condições financeiras familiares. (OLIVEIRA, 2014, p. 78).

Logo, ainda que não apareçam descritas, as informações que circulam pelos cadernos de receitas possibilitam extrair também a respeito dos eventos e cenários inscritos nas receitas. E quando não a partir da escritura, mais possivelmente a partir da leitura das receitas, esses momentos aparecem e são rememorados.

*Caderno 1:*

*Ao contar sobre uma receita de sua autoria, a dona do caderno narrou não somente os ingredientes que compunham o prato, mas descreveu-nos com riqueza de detalhes toda a situação do dia em que, precisando improvisar para um número grande amigos do marido que chegaram de surpresa, havia somente feijão-branco em sua dispensa, e que o mesmo acabou se tornando sua feijoada de frutos do mar mais tradicional.*

A contextualização do letramento, como elencado acima, é compreendida também não somente em sua dimensão imaterial, social e epistemológica, mas a influência direta do material é também fator de intervenções simbólicas, tanto na produção escrita quanto na leitura. Street (2014, p. 181) ressalta que:

o status da própria revista, e até a qualidade do papel e o estilo da capa, tudo contribui para o “significado” das proposições contidas dentro dele e para o grau de atenção que ele está destinado a merecer de um leitor “acadêmico”, de um lado, ou, do outro, se merece que uma pessoa “leiga” se incomode com ele.

Percebe-se assim, que também nos cadernos de receita essa influência pode se dar de uma maneira inversa. O aspecto e conservação dos livros, principalmente os mais antigos, é de extrema importância para a leitura e consideração deste no meio social. A estética da memória pesa também nos afetos, enfatizando ou suavizando as lembranças e emoções retratadas através dos cadernos. Quanto mais o contexto material se relaciona diretamente com o contexto social da escritura, através das marcas do tempo nas folhas, na caneta utilizada, nos tipos de caderno ainda em tecidos; mais próximo daquela realidade temporal e daquelas memórias o leitor se sente, aumentando assim sua identificação.

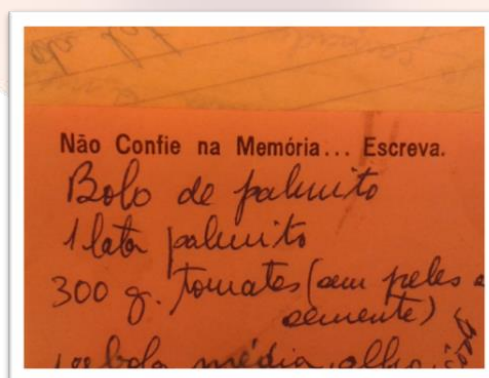
## CONCLUSÃO

Nesta breve abordagem, através dos Cadernos de Receitas buscou-se expandir o campo do letramento não somente para questões de ensino-aprendizagem, mas aproximando suas implicações dos contextos cotidianos, e percebendo a influência deste na vida diária. Vista a influência do contexto nesses fenômenos, analisa-se o caráter pessoal da memória como essencial para os conteúdos e transmissão dos saberes descritos.

Como destaque, coloca-se novamente a abordagem do elemento do afeto neste objeto de estudo, numa tentativa de aproximar as questões acadêmicas das referentes ao “ser”. Percebeu-se a importância deste, responsável por agregar aos cadernos uma relação de proximidade e identificação que pode não estar diretamente atrelada ao seu conteúdo descrito, mas sim a essência que este carrega em sua significação. Como um álbum de fotografias ou diário, que revela a história e traz à tona lembranças de momentos e pessoas, o caderno de receitas é uma fonte que em sua dinâmica pode ser compreendido como fenômeno de letramento, tanto para aquele que o escreve, quanto para quem o rememora através da leitura, traduzindo em receitas e sabores as memórias descritas.

Em ambos os livros analisados, foi possível perceber como a escrita pode alcançar espaços que não se detém somente a sua funcionalidade técnica, e conseguem transmitir também sensações e gerar prática sociais, assim como a tradição oral. Como se demonstra na figura abaixo, uma corrobora com a outra, e em certa medida se sustentam e misturam. Nestes objetos cheios de subjetividade encontram, ainda, muitos temas a serem abordados e descobertos, nas entrelinhas de receitas e escritas de si.

*Figura 5: Caderno 2*



## REFERÊNCIAS

DEMETERCO, Solange Menezes da Silva. **Doces Lembranças**: cadernos de receitas e comensalidade, Curitiba: 1900 – 1950. Dissertação (Mestrado em História do Brasil - Pós-Graduação do Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) Universidade Federal do Paraná – UFPR, 1998.



GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1994.

GOMES, Esther Borges Martins. **Ser-tão Mulher**: caminhos do olhar e outras perspectivas sobre a sertanidade. Monografia (Graduação em Produção Cultural) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social, 2014.

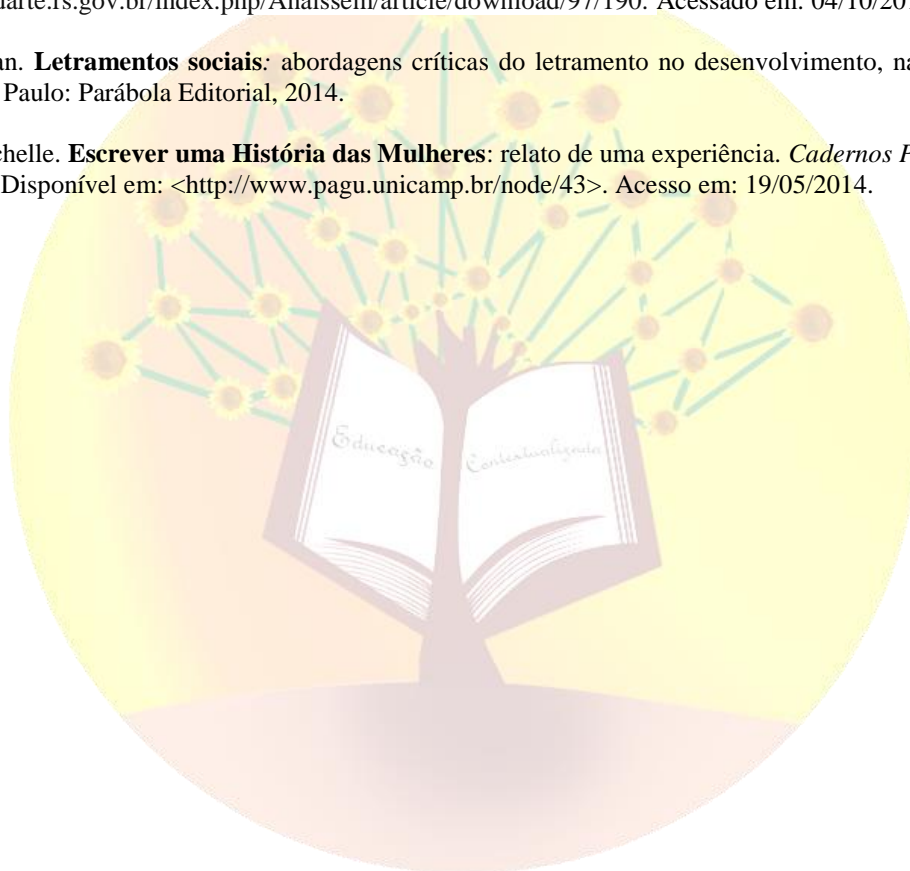
KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Maria Conceição. **CADERNOS DE RECEITAS**: memórias, identidade social e racial. *Revista Interdisciplinaridade*. [online] n. 5, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/19495/15285>. Acessado em: 04/10/2016

SILVEIRA, Juzelia de Moraes. **Mulheres inscritas em cadernos de receitas**. *Revista Digital Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. [online] n. 23 (2012). Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/download/97/190>. Acessado em: 04/10/2016

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERROT, Michelle. **Escrever uma História das Mulheres**: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu* (vol. 4), 1995: p. 9-28. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/node/43>>. Acesso em: 19/05/2014.



## ORALIDADE E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NUM CURSO DE YORUBÁ

Isabela Esteves Gomes;  
Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia;  
isabelaesteves@gmail.com.

Juracy Marques;  
Professor Titular da UNEB, Sócio Fundador da Sociedade Brasileira de Ecologia Humana – SABEH, líder do grupo de Pesquisa em Ecologia Humana (CNPQ), Dr. em Cultura e Sociedade com pós-doutorado em Antropologia pela UFBA e em Ecologia Humana pela Universidade Nova de Lisboa;  
juracymarquespshy@gmail.com.

### RESUMO

Este artigo tem um objetivo claro: sustentar a tese de que oralidade também é letramento. Ao fazê-lo, questiona-se a ideia hegemônica e mesmo colonizadora de uma existência linguística e cultural somente a partir da escrita. Essa abordagem unilateral que considera apenas uma forma de letramento é egocêntrica, haja vista, desconsiderar os modos de existência de grupos humanos que prescindem aos códigos da escrita e suas consequências. Ao criticar a ‘grande divisão’ dos estudos clássicos do letramento e a dicotomia entre letramento e oralidade, o autor Brian Street (2014) inaugura os ‘novos estudos do letramento’, assumindo uma abordagem sociológica. Tal consideração constitui uma ferramenta para questionar os dogmas instituídos na educação formal que, estruturada com intenções hegemônicas promove equívocos e preconceitos. Ao considerar a escrita como única forma de letramento possível, induz a oralidade à marginalidade. Este trabalho se desenvolve na lógica de problematizar esse contexto e metodologicamente traz a experiência de um curso da língua yorubá, ocorrido na cidade de Juazeiro, como relato de experiência. Como ratifica Marques (2017), fica a inquietante questão: o que dizem aqueles que não escrevem?

**Palavras-chave:** Novos Estudos do Letramento. Oralidade. Práticas Sociais. Língua Yorubá.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da atividade avaliativa final da componente curricular Políticas de Letramento, integrante da grade multidisciplinar do mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Esta experiência discente trouxe um importante questionamento para o desenvolvimento da pesquisa sobre saberes tradicionais das comunidades quilombolas, ainda em fase embrionária (semestre inicial do curso de mestrado), a que propomos ao referido programa, suficientes para ir a campo reunir evidências sobre como os saberes tradicionais se configuram na contemporaneidade, haja vista a prevalência nos meios escolares formais e suas representações nas políticas públicas, das formas escritas de uma única língua, considerada padrão e oficial brasileira, o português.

Os textos iniciais sobre as abordagens clássicas do letramento trabalhadas nesta disciplina traziam uma visão reducionista, do que para nós, simbolizaria práticas de letramentos, sobretudo aquelas advindas do cenário social, o qual desejamos representar academicamente, ou seja, produzia uma

dicotomia desnecessária entre oralidade e letramento, como se as ações fundamentadas na língua oral não pudessem ser consideradas letramento.

Integrantes deste mestrado, no qual a proposta é pensar formas não hegemônicas de educação, aliando estudos em cultura e a influência dos territórios semiáridos para a aquisição de saberes autônomos e significativos, urgia a valência de registrar que a oralidade é letramento, baseada na fundamentação teórica de Brian Street (2014, p. 17) que considera que

as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa.

Portanto, é nesta direção que o presente estudo seguirá com o objetivo de trazer elementos de uma prática social representada pelo curso de yorubá realizado na cidade de Juazeiro - BA, cuja língua está estruturada na função oral e contém signos e significados desta natureza “as palavras estão no mesmo plano que os gestos, os deslocamentos do corpo, os sons, os objetos, os cânticos, o sopro vital (...) que constroem ritualisticamente (...) o mundo” (SODRÉ, 1988, p. 122).

E como referencial teórico para fundamentação desta proposição está a abordagem sociológica do letramento proposta por Brian Street (2014), registrada na sua obra ‘Letramentos sociais’ que foi debatida nas aulas acima citadas, como gancho para dialogar com a experiência aqui trazida, tendo o cuidado de problematizar alguns conceitos deste autor cuja produção não trata do contexto local deste trabalho, mas é vanguardista dentro dos estudos de letramentos e traz consigo importantes considerações que interpelam aquela verdade universal sobre uma única possibilidade de letramento dentro da educação formal, apropriada hegemonicamente para dominação. Para dialogar com Street (2014) e contemplar a representação local, traz-se a obra ‘A verdade seduzida’ de Muniz Sodré (1988) que fornece fundamentos sobre cultura ocidental e adentra em território brasileiro para tratar das múltiplas culturas aqui existentes, principalmente aquelas de matriz africana.

Este artigo tem como objetivo problematizar, principalmente, dois equívocos centrais sobre a oralidade, que, ao serem considerados como verdade, tornam-se fundadores de estereótipos, tão combatidos pela produção atual de pesquisas científicas, por serem prejudiciais à realidade local, ao erguer uma cortina divisória que põe de um lado o conhecimento acadêmico e do outro o contexto da pesquisa. Portanto, para este trabalho serão considerados como equívocos: a forma como sendo mais importante que o conteúdo e contexto, como também, a função escrita da língua sendo fundamental para o registro da memória, ambos foram extraídos de Street (2014), os quais ele próprio tratou de questionar e serão retomadas criticamente neste contexto.

Longe de pretender ineditismo, o presente trabalho propõe uma investigação inicial para a pesquisa a ser desenvolvida ao longo do mestrado, são registros de incursões a campo a fim de refletir sobre questões significativas, problematizar mais que afirmar e refletir mais que determinar, dentro do programa em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, cuja iniciativa comunga com a provocação de Street ao fazer um convite a outros pesquisadores a levantar “práticas letradas em contextos sociais ‘reais’” (2014, p.19) que investiguem outras formas de letramento em contraponto ao letramento único e neutro costumeiramente estudados, neste sentido, Street torna-se um teórico importante na conjuntura descrita no início deste trabalho, pois provocou a ampliação do olhar ao inaugurar academicamente no contexto mundial estas discussões e em seu livro, Seu desafio constrói um novo paradigma dentro dos estudos em letramento, o qual ele cunhou de “Novos Estudos do Letramento”.

Embasado na crítica à ‘grande divisão’ que versa sobre a separação entre oralidade e escrita, conceito integrante dos estudos clássicos do letramento, constitui uma forma hegemônica de tratar o letramento ao considerar a escrita e leitura como metas a serem seguidas por todo e qualquer indivíduo, associando esta forma ao progresso e ao mesmo tempo em que as tratam distintamente, os pesquisadores desta ideologia automaticamente põe todas as multiplicidades de linguagens e formas de conhecimento produzidas pela humanidade à marginalidade, dando-lhes um caráter inferior às outras duas.

“Num quadro como esse, o estudo da transição da oralidade para o letramento em ‘outras culturas’ tendia a ser um estudo do quanto ‘eles’ estavam se tornando ‘nós’: uma vez que ‘nós’, com nossas formas de letramento, realizamos maravilhas tecnológicas” (STREET, 2014, p.89), percebe o uso dos pronomes ‘eles’ e ‘nós’, cujo interesse é reforçar a ordem hierárquica pensada, os considerados ‘eles’, representados pelos povos cuja formação se deu pela oralidade, denota distanciamento do conhecimento e portanto do progresso, enquanto os ‘nós’ está associado aos letrados formais, detentores do poder e exemplos a serem seguidos. Esta lógica é de tal forma perigosa quanto preconceituosa, as práticas de letramento são múltiplas e variam de acordo com espaço e tempo em que ocorrem e da formação cultural e humana dos sujeitos envolvidos, pois a língua é mecanismo de interação social, de troca de conhecimentos e expõe características daquele grupo que partilha seus significados.

No contexto histórico e cultural brasileiro permeado de exemplos de dominação desde a fase de colonização, passada para a trágica escravização, onde a lógica de elevar um modelo como ideal e aos demais, nutre-se a perversa razão de dominá-los, catequizá-los e pô-los no esquecimento, esta realidade ainda prevalece no cenário escolar formal, cujo currículo privilegia os saberes recortados, descontextualizados e manipulados em prol de um projeto de nação que desrespeita as



diferenças culturais dos seus povos formadores, produz-se um limbo opressor e limitador das potencialidades humanas.

A ideologia da transparência informacional (que tudo escreve, fotografa, filma, traduz, codifica) é necessária à moderna mercantilização do saber, utilizado tanto para animar a força de trabalho (pela indústria cultural) como para servir de insumo à produção (controlado pela tecnologia informacional e telemática). (SODRÉ, 1988, p. 137).

Uma das formas de combate é o conhecimento e a representação das muitas e ricas formas como nosso povo se comunica e se forma sujeitos culturais. Como são múltiplos os sujeitos habitantes deste país/continente, são múltiplas as suas formas de interpretar a vida e elaborar sentidos para ela “é o índice de uma descontinuidade e de uma heterogeneidade marcantes na formação social brasileira” (SODRÉ, 1984, p. 84).

Com a perspectiva de evidenciar o sentido real “aquilo que, resistindo a toda caracterização absoluta, se apresenta como estritamente singular, como único” (SODRÉ, 1988, p. 38) das elucubrações filosóficas deste texto, traz-se a língua yorubá como exemplo de prática de letramento oral “são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem a um evento específico” (BARTON in STREET, 2014, p. 18), dentre as inúmeras formas de praticar o yorubá, elege-se neste contexto o curso<sup>66</sup> como evento de letramento, pois “a pertinência de uma fala ou de um discurso depende de seu instante, de sua ocasião particular. Não há verdade absoluta, e sim práticas de fala, jogos discursivos, espaços ritualísticos de linguagem” (SODRÉ, 1988, p. 136-137).

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

Ao optar por investigar a oralidade como letramento, tese defendida por este trabalho, o foco da investigação notadamente assume a visão da cultura posta à margem, subalterna ou popular, conforme diferentes designações utilizadas por variados autores, porém considerará para esta análise e que nortearão as discussões aqui levantadas a perspectiva gramsciana, pois

---

<sup>66</sup> Organizado em quatro módulos, o curso tem como objetivo o ensino da língua yorubá, apresentando suas características fonéticas e gráficas, as pronúncias corretas das palavras e seus significados. Integravam o curso (no dia desta pesquisa, o grupo estava composto apenas por mulheres) algumas praticantes das religiões de matriz africana, outras, pesquisadora e educadora, cujos interesses variavam entre a compreensão da doutrinação religiosa, traduzindo os significados dos cânticos e das rezas, principalmente, como também para adquirir fluência oral para comunicação com outros adeptos dentro do espaço religioso e fora dele, além de conhecer como está organizada estruturalmente a língua e a influência dela na identidade cultural do grupo social que a utiliza.

ele é o primeiro marxista a examinar a ideologia das classes populares como o conhecimento por elas acumulado e suas maneiras de ocupar-se com a vida. Neste aspecto, sua contribuição está em reconhecer na ideologia um valor cognoscitivo no sentido de que indica o processo através do qual se formam as ideias, as concepções de mundo. (p. 63).

Tal atitude conceitual enfatiza a proposição crítica e diametralmente oposta deste estudo à necessidade de dicotomizar oralidade e letramento sustentada pelos teóricos clássicos do letramento e assim, ao mesmo tempo que dicotomiza, concede privilégios àquela tida por eles como superior, ideologia hegemônica defendida por Walter Ong em seus estudos sobre a tese da ‘grande divisão’ que entende sendo fundamental essas diferenças pelo

fato de que o som só existe em sua emissão, não pode, não pode ser segurado ou capturado, mas está sempre em processo. É também um processo ‘interior’. As marcas sobre superfícies visuais, externas (isto é, a escrita) são isoláveis, dissecáveis, analíticas, associadas a outros sentidos, diferentemente do som, e parecem capazes, sobretudo, de ‘fixar’ impressões de um modo que o som é incapaz de fazer. (STREET, 2014, p. 164).

Contra esta posição ideológica e para contribuir com a ampliação do olhar sobre o letramento, considera-se neste estudo como a prática oral sendo fundamental para aquisição de conhecimentos, para formação cultural de uma comunidade que partilha de um mesmo código verbal e capaz de instruir socialmente seus membros em sintonia ao seu contexto.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho respeita às determinações investigativas propostas pela pesquisa social e tem como delineamento o aspecto qualitativo da interpretação dos dados. Para o desenvolvimento de tal trabalho adotou-se como procedimento metodológico a observação participante de uma das aulas do curso de yorubá, ministradas em Juazeiro e utilizando-se das entrevistas informais com o professor e três participantes do curso, pretendeu-se obter informações complementares para o enriquecimento da pesquisa.

Como fonte de documentação foram registradas imagens das atividades e o áudio das entrevistas que, transcritas serviram de referência para as discussões trazidas pelo presente artigo. Coerente com a opção metodológica de considerar a oralidade como letramento, este trabalho entende a entrevista como referência, muito mais que um mero instrumento de pesquisa, nela encontra-se os saberes dos entrevistados e tem como objetivo a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER E GASKELL, 2002, p. 65).

Como ocorre num dado contexto social, a pesquisa foi realizada no domingo dia 09 de julho de 2017, na Associação de Moradores e Amigos do Bairro Quidé, em Juazeiro no estado da Bahia, local onde aconteceu o terceiro módulo do curso.

A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa(...) Poderá ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma ‘descrição detalhada’ de um meio social específico; pode também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica. (BAUER e GASKELL, 2002, p. 65).

E por isso está proposta a discussão, no intuito de refletir sobre teorias elevadas ao status do clássico nos estudos do letramento, vai em busca na realidade cotidiana dos grupos sociais e das suas representações ou não nestas teorias, indagando sempre sobre o estabelecimento de um padrão quando se tratam de pessoas, o quão é incoerente tal procedimento.

## RESULTADOS

Inicia-se aqui a apresentação do evento e da prática trazida como representação real do letramento, para tanto, se faz imprescindível situar o contexto social no qual este exemplo está inserido

Como se sabe, a formação da sociedade brasileira, iniciada no século XVI, foi um processo de agrupamento, num vasto território a se conquistar, de elementos americanos (indígenas), europeus (os colonizadores portugueses) e africanos (escravos negros, trazidos principalmente da costa leste da África). No mesmo campo ideológico cristão do colonizador, fixaram-se as organizações hierárquicas, formas religiosas, concepções estéticas, relações míticas, música, costumes, ritos, característicos dos diversos grupos negros. (SODRÉ, 1988, p. 90).

O multiculturalismo formador da cultura brasileira é condicionado à invisibilidade pelo colonizador europeu, detentor de formas de dominação cultural que associavam a fundação de uma língua única nacional, o português e uma forma religiosa, o catolicismo. Mas, ao contrário do que se intentou dentro desta realidade branca, europeia, hegemônica, imposta ao território brasileiro, foi-se estabelecendo paralelamente outras formas de organização social, diferenciadas, segundo Sodré (1988, p.90) de acordo com a religiosidade, relações pessoais de parentesco, onde consideram, tanto os laços consanguíneos quanto os sociais, como também de “ordem linguística – a manutenção do iorubá como língua ritualística”.

Isso justifica as práticas da língua yorubá restritas apenas aos terreiros de candomblé naquele período, locais onde a cultura africana resistia, sejam pelas lutas dos movimentos raciais pelo

reconhecimento nas políticas públicas, sejam pelas recentes pesquisas científicas de revisitas à história brasileira para seu registro oficial ou pelos praticantes do candomblé, contemporaneamente essa realidade é outra, no Brasil, a língua yorubá está muito presente na culinária, nas expressões populares, no batismo de ruas, nos patrimônios culturais, nas danças e música e produz outros cenários sociais de representação para além do terreiro, como é o caso do curso apresentado neste trabalho e já realizado em outras ocasiões, segundo testemunho do arte-educador entrevistado Eduardo Pereira da Silva Neto (2017) ministrante do curso

em 2008, eu fundei a biblioteca Abdias do Nascimento, que é uma biblioteca especializada em cultura afro-brasileira e africana que fica lá no Subúrbio Ferroviário, em Periperi (*em Salvador – grifo nosso*) e uma das ações dessa biblioteca foi justamente esse curso de língua e cultura yorubá. (...) eu comecei a ministrar esse curso como uma das atividades da biblioteca e a partir de 2013 mais ou menos, nós começamos a receber convites para levar o curso para outros espaços, então, eu já ministrei em alguns espaços culturais da Secult, em ong's como Afoxé Filhos de Gandhi, em escolas como eu te falei, eu tive uma experiência em realizar o curso para crianças, tanto numa escola no terreiro de candomblé (...) quanto também em escola pública. Eu participei de um programa (...) logo quando surgiu a lei 10.639 que obriga escolas a falarem sobre cultura e história afro-brasileira, (...)

Neste relato também ficam evidenciados o quão diversos são os interesses em quem participa destes cursos de yorubá. No dia desta pesquisa, registrou-se outra evidência, o grupo composto apenas por mulheres, sendo algumas representantes dos povos de terreiro e outras não adeptas da religião, havia dentre elas, uma pesquisadora, cujo interesse voltava-se para a investigação do poder da língua como instrumento formador de identidades.

A língua como produtor e produto da cultura instrumentaliza o sujeito não só com repertório de palavras, interfere nas relações interpessoais e produz uma lógica própria de pensar, nesta perspectiva “a cultura yorubá de um modo geral para além da língua, ela está muito relacionada com a filosofia africana, a questão do significado das coisas, o modo de viver, da relação com a natureza, então, isso é bem marcante na língua” nos diz o professor Eduardo (2017). Ele também aponta suas características estruturais “é uma língua originalmente oral, é uma língua tonal, as variações de tom de voz (...) modificam completamente o significado dela”, porém ele afirma que possui uma parte escrita “aqueles pontinhos ali embaixo das letras modificam a tonalização das vogais. A escrita é uma coisa mais recente”. Pode ser conferido na imagem abaixo.



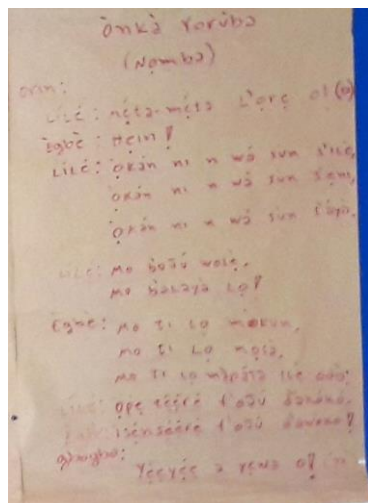


Figura1: anotações do ministrante Eduardo Silva Neto, utilizado como suporte didático, onde é possível visualizar a escrita yorubá. Foto: Isabela esteves Gomes em 09 jul. 2017.

A partir destas constatações sobre a abrangência da língua para além da palavra e sua modernização a partir da compilação numa forma escrita são indícios significativos de que o conteúdo e o contexto são fundamentais e rebate aquele primeiro mito, sobre o que por muito tempo estudos clássicos do letramento consideravam, trazido no início deste texto de que “a forma é mais importante do que o conteúdo e o contexto”.

Street já critica tal afirmação no seu texto considerando o letramento como prática social “serve para produzir sentido” (2014, p. 106), portanto informação, valores, ética, moral, conceitos, tudo isso citado está atrelado ao conteúdo, citação confirmada pelos testemunhos das entrevistadas do curso, quando a pergunta segue na direção de identificar as motivações que as levaram até o curso:

pra gente de terreiro, ganha uma dimensão mesmo da vida, apesar (...) de ter muito foco na questão do sagrado, mas quando você está na religião de matriz africana toda sua vida se modifica, (...) a gente tem toda uma forma de comunicação oral que ultrapassa as paredes do terreiro, a gente vai mesmo no dia a dia, até pra entender o ser humano, entender a dinâmica da vida em sociedade, partindo do idioma, partindo dos fundamentos (...) O olhar da gente quando (...) passou pela iniciação em terreiro (...), o olhar e a relação da gente muda completamente, porque traz outro sentido. (Makota Ioná Pereira, 2017).

Com opinião semelhante a Ioná, a educadora Suzana de Almeida (2017) acrescenta que além da religiosidade, reverbera na sua prática profissional escolar “no estudo da história da África, da cultura africana” e cita ainda a aquisição de habilidade comunicativa

a oralidade trabalha com a sonorização (...) ela me remete a uma memória, a partir dessa memória agora eu consigo observar algumas palavras, (...) percebo que já ouvi aquele som (...) eu tinha uma limitação para a oralidade diferentemente de quem tem a limitação para a escrita. O curso me estimulou a oralidade (...)

Outro resultado importante do curso foi avaliado por Maria Rosa Almeida Alves (2017), ao estudar a língua yorubá acessa-se conhecimentos ancestrais formadores do nosso povo e de contestação a algumas afirmações defendidas pela mal contada história do Brasil, cujos muitos equívocos são cometidos.

uma aproximação mesmo com o universo africano, não naquela perspectiva de que a África está lá e eu aqui, mas numa perspectiva de diáspora contante e de que essas Áfricas são muitas, são multiplicadas e que elas estão presentes de várias maneiras aqui no nosso cotidiano e principalmente estão presentes no sertão, coisa também que alguns pesquisadores diziam que no sertão não houve escravidão, mas a gente testemunha isso com esses vínculos que ainda estão aqui permanentes, que a África também veio ao sertão e ela continua se reinventando (...)

A conexão estabelecida entre ancestralidade, memória e oralidade está presente em todo o curso, organizado em quatro módulos, a aula registrada para o trabalho integrava o terceiro deles. O conteúdo abordado tratava dos números em yorubá e foi possível perceber a organização lógica na qual está estruturada a língua, a cada casa numeral uma execução matemática era realizada, numa simples contagem dos números, complexas relações entre adições, subtrações e multiplicações se faziam necessárias.

A aula porém iniciou com um texto, não chegava a ser uma cantiga, mas pela sonoridade própria da língua suscitava essa associação, organizava-se em estrofes e como num diálogo contava uma história, relacionando elementos da natureza como rios e lagos com pessoas, onde um solista protagonizava a história e estimulava o coro dos ouvintes em resposta a cada trecho que narrava, compondo uma estrutura dialógica. Atividade representada na foto a seguir



Figura 2: registro do início da aula, o ministrante Eduardo Silva Neto explica o texto introdutório e o tema da aula, as alunas estão em círculo. Foto: Isabela Esteves Gomes em 9 jul. 2017.

Entre uma lição e outra, as participantes compartilhavam memórias que ganhavam sentido na compreensão do equivalente aos termos conhecidos oralmente, transpostos para a forma escrita. Pode-se inferir desta reflexão que pelo letramento formal vivenciado por todas ao longo da vida, esta conversão tem sentido, ao passo que nos seus relatos a este trabalho, todas afirmam estar com

os mais velhos as habilidades e informações mais importantes desta língua, sendo desnecessário para eles, letrados no yorubá, a conversão material dos sons das orações, dos cumprimentos e das lições de vida transmitidas pela língua. O conhecimento se processava de outra forma. Com isso, argumenta-se o outro mito que o estudo pretendeu questionar é que sem o registro escrito da memória, o resultado é o esquecimento das informações, talvez seja necessário para uma geração ou para um grupo de pessoas, mas a oralidade está vinculada à memória, as informações estão registradas na experiência de vida e nas práticas sociais “imagens, rituais, narrativas, tudo isso transforma o evanescente em quase permanente” (STREET, 2014, p. 168).

A constatação que se chega neste momento serve para enfatizar a tese deste trabalho, a de que a oralidade é letramento e deve-se ressaltar que este não é um fenômeno da passagem da oralidade para a escrita, esse movimento, por vezes, atualiza processos de colonização e subjugação quando também se alimenta a ideia de que a oralidade condena o saber à morte. A transcrição escrita do yorubá simboliza essa dominação cultural da forma, os mais antigos, ao basearem toda a sua instrumentalização na língua sem os símbolos visuais, provam a perpetuação e formação das pessoas sem requerer mediação escrita e esta ‘modernização’ da língua representa a dominação a que ela está submetida.

Convém então, destacar que os modos de aprendizagens estão vivos e em cursos, nas práticas culturais cotidianas dos grupos que fazem uso do yorubá, sem que haja a necessidade da escrita, os rituais são exemplos disso, os cânticos sagrados e as saudações também, aprende-se o respeito à liderança e à antiguidade do membro do grupo, pelo poder do compartilhamento do saber e do fazer coletivo. Os mais antigos têm a responsabilidade de instruir os membros mais novos na ideologia do grupo, pois guardam consigo saberes acumulados pela sua vivência cotidiana, como as lições extraídas da natureza e das relações humanas.

Há além destes elementos uma ética nas culturas de tradição oral, sem uma representação formal escrita, as palavras ditas são consideradas a própria pessoa, isso traz uma crença/ confiança no outro sem mediação de registros escritos, a mediação é imediata, direta e afetiva, constrói uma proximidade entre os envolvidos na comunicação.

Vale afirmar que este trabalho busca evidenciar aspectos reais do letramento através da oralidade, mas não deseja estabelecer um rompimento ou mesmo uma hierarquização entre a oralidade e escrita, muito pelo contrário, é uma investigação que busca no cotidiano, o diálogo ou não com as teorias estudadas academicamente. Se assim o fizesse, não estaria coerente com a crença de diversidade e multiplicidade de linguagens, não é sobrepor uma a outra e sim entender a função de cada uma delas, a riqueza de conhecimento trazida e o amadurecimento intelectual dos seus usos

e reflexões sobre elas, ou seja, “a pesquisa social científica como uma forma retórica com meios e normas científicas específicas de engajamento” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 28)

## CONCLUSÃO

Por tudo o que foi descrito acima e fundamentado pelos estudos de Street (2014) e Sodré (1988), resta-nos considerar a importância do letramento como prática comunicativa, sendo assim representada por variações de formas, o que demonstra sua riqueza e criatividade, elementos definidores da complexidade cognitiva humana. Além disso, é na interação social que a vida ganha sentido e a comunicação interpessoal contribui na produção da cultura de um grupo.

Embora ainda prevaleça o status de um registro pelo outro, o escrito pelo oral, não devemos deixar de considerar que não é coerente admitir padrão, quando indivíduos estão envolvidos no processo, quando sua história é objeto de investigação científica ou gestão para políticas públicas, reconhecer uma versão monocórdia da realidade é antiético, incoerente e desumano, extrai dele sua potencialidade cultural e sua verdade.

E assim, numa proposta que deseja fomentar os novos estudos do letramento, precisa estar atenta a entender que o importante não é o tipo de letramento, mas como as pessoas fazem uso dele. É a conversão do olhar, a ciência moderna deformou sobremaneira o pensamento científico que coisificou as pesquisas e a contemporaneidade experimentando um momento de ruptura desse paradigma precisamos voltar para a gênese da questão, onde tudo se origina, o ser humano. Em vez de objetos de pesquisa, pesquisemos sujeitos, não para dominá-los, mas para aprender com eles.

Importante ressaltar que o letramento enquanto prática social não é um fim, é um processo dinâmico que permeia toda a vida do sujeito tendo na aquisição de novas habilidades seu objetivo mais sublime, a vida é uma conta de soma de conhecimentos, estamos no eterno mundo do ensino-aprendizagem e ele é vivo, se renova e amplia.

Cada língua é única haja vista que sua estruturação se funda numa lógica muito particular com a seleção de signos e seus significados associados, também possui múltiplas modalidades: escrita, oral, gestual, leitura e cada uma delas requer um conjunto de habilidades para sua compreensão e produção de sentido. A estas habilidades estão associadas atividades cognitivas específicas e isto é letramento na língua, ou seja, o domínio de habilidades múltiplas para sua compreensão.

O letramento portanto, não é único apenas porque possui muitas modalidades comunicativas, como também por ocorrer ao longo de toda uma existência social do indivíduo que, depara-se com inúmeras formas de eventos dentro das práticas de letramentos sociais.



Não podemos esquecer que o processo de colonização ainda está vivo e que ele se alimenta das tramas da língua que é uma força vibrante e que não se restringe à escrita, esta é um de seus modos de manifestação. A língua é o espírito da existência de um determinado grupo e abriga a manifestação da vida, em séculos, experimentada pela oralidade cujos códigos e sentidos atravessou os tempos e mantém-se viva, não por ser escrita mas, por poder ser dita. Assim, é pertinente nos perguntarmos como sempre se inquieta Marques (2017): *o que falam aqueles que não escreve?*

## REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002;

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em comunicação.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001;

MARQUES, Juracy. Conferência proferida no PPGESA: **A qualidade na produção escrita na universidade,** 2017;

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: pro um conceito de cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988;

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno, 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014;

Entrevistas concedidas a Isabela Esteves Gomes. Juazeiro, 09 jul. 2017. Lista de entrevistados: Eduardo Pereira da Silva Neto, Makota Ioná Pereira, Maria Rosa Almeida Alves e Suzana de Almeida.

# PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Ana Paula Pinheiro;  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB;  
ana.3amores@hotmail.com.

Débora Carla Barbosa de Oliveira;  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB;  
dboracarla@hotmail.com.

Jesarella Castro Vieira Reis;  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB;  
jesareisd@hotmail.com.

**Palavras-Chave:** Alfabetização. Escrita. Leitura. Prática docente.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo descrever alguns questionamentos sobre os desafios de aprendizagem encontrados no processo de alfabetização e construção da leitura e escrita, a partir das observações em turmas do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Judite Leal Costa em Juazeiro, Bahia; Parte da coleta de dados realizada no âmbito do subprojeto Práticas docentes inovadoras, articuladas com a perspectiva da contextualização e das tecnologias sociais no Semiárido Brasileiro, realizado no Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Este estudo pretende destacar as questões mais relevantes referentes ao tema proposto, bem como refletir a práxis pedagógica no processo de alfabetização. Portanto, sabendo das complexidades encontradas pelos docentes, diante de turmas relativamente numerosas e distintas, onde os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento, torna-se fundamental o papel do professor centrado em uma práxis reflexiva, diante dos aspectos que precisam ser avaliados em sua singularidade e etapas de construção / aquisição do sistema de escrita alfabética.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A criança ao nascer tem seu primeiro contato com o mundo, a partir daí ela já começa a desenvolver os primeiros sinais de comunicação, seja um choro, um sorriso e até mesmo o

balbuciar. Ao passar dos anos, antes mesmo de entrar na escola, passa a ter interesse por diversos tipos de linguagens que estão ao nosso redor, como músicas, imagens, números e letras, e faz associações muitas vezes daquilo que lhe é exposto. Desta forma, passa a carregar consigo construtos diversos a depender dos seus hábitos e experiências dentro e fora de casa; é diante deste pressuposto que professores alfabetizadores encontram em suas respectivas salas de aula, alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem a ideia de que a criança se torne autônoma do saber, que não aprenda somente por associação, mas que busque seu conhecimento a partir de si mesmo e do mundo, para que desenvolva a sua construção de linguagens, pois é sujeito cognoscente. Na escola, encontramos os mais variados tipos e níveis de aprendizagens sobre a lecto-escrita, como exemplo: pré-silábicos, silábico e alfabético; partindo de cada fase, o professor precisa estar consciente de como potencializar e provocar o conhecimento, pois, é através do pensamento sobre como se dá a aprendizagem, que docentes promovem ações para que os alunos as tornem autênticas e independentes em todos os graus e estágios.

Como desafios para a construção da lecto-escrita, sabemos que o processo de alfabetização ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mas para que esse caminho seja mais significativo e exitoso, o aluno precisa sentir-se confiante, autônomo e participante à medida que avança, a aprendizagem deve ser contínua, sob auxílio de um professor que proponha a reflexão sobre o avançar da leitura e escrita, com propósitos e metodologias sistematizados, como também possuir um olhar criterioso e diferenciado diante das dificuldades e necessidades encontradas pelos sujeitos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A elaboração da pesquisa originou-se após discussões e considerações de estudos realizados ao longo do PIBID, como também, nas experiências adquiridas a partir de realizações das atividades elaboradas na Escola Municipal Judite Leal Costa, situada em Juazeiro-BA. Por meio das observações em turmas do 1º, 2º e 5º anos, do Ensino Fundamental I – Matutino. A pesquisa realizada foi do tipo bibliográfica, participante e exploratória.

Pretendemos então relatar algumas deliberações sobre as possibilidades e desafios encontrados durante a alfabetização das crianças; a partir de investigações e questionários informais, a fim de explorar e conhecer ainda mais o nível de formação dos alunos, no que se refere a leitura e escrita, como exemplo: os níveis de escrita, as dificuldades enfrentadas, e a possibilidade de existirem transtornos funcionais de aprendizagem. Assim como, se a instituição de ensino tem

potencializado o interesse e o prazer do aluno pelo desenvolvimento da lecto-escrita, ou seja, propor percursos formativos com ênfase na apropriação com sentido do sistema de escrita alfabética.

### **RESULTADOS: apontamentos e perspectivas sobre a aprendizagem dos alunos**

Durante as observações foi possível verificar que a leitura e a escrita ainda são construções que merecem atenção por parte de todos que veem a educação como ponto de partida para uma sociedade esclarecida e desenvolvida intelectualmente, em especial, a partir de sujeitos leitores e escritores. Deste modo, estas se constituem como dois dos principais requisitos para a comunicação e educação que são estabelecidas desde o princípio da vida.

Na sala de aula, a leitura e a escrita são partes de um universo desbravador para as crianças, sendo que muitas destas não conseguem ter um desenvolvimento satisfatório no processo, porém gostaríamos de elencar alguns dos mais notados e que podem vir a ser indicativos de complicadores na construção de um processo tão rico, que é a alfabetização

As salas de aula por muitas vezes com 27 alunos ou mais, são possíveis aspectos limitantes para um acompanhamento mais constante e próximo por parte dos docentes, pois, estes são os responsáveis por apontar e construir caminhos com as crianças, a fim de garantir uma apropriação mais significativa da leitura e escrita. Outro fator é que muitas dessas crianças não têm acompanhamento familiar dentro e fora da escola nas atividades propostas pela instituição escolar, o que afeta de maneira implícita na encadeação de uma possível limitação e/ou dificuldade do processo de aprendizagem.

[...] vemos desde muito cedo tende a imitar os modelos do mundo, ainda quando sua função ou sua intenção não lhe sejam transmitidas explicitamente. Assim, por exemplo, uma criança de 2 ou 3 anos imita o ato de falar pelo telefone, utilizando gestos que indicam claramente qual é o modelo imitado. Assim, também pode fazer “como se” lesse, reproduzindo os gestos observados no adulto: olha com atenção os desenhos, segura o livro de determinada maneira e, inclusive, pode chegar a relatar o que vê, utilizando marcas (de entonação ou lexicais) que indicam claramente a intenção de diferenciar esse ato de outros atos verbais. (...) é que a criança imita, e ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999. p. 166).

É importante ressaltar que o objetivo aqui não é sugerir práticas pedagógicas para a escola, e sim provocar uma reflexão a partir das experiências vividas em sala de aula. Contudo, é fundamental que tenhamos consciência da relevância das práticas de ensino para potencializar o processo de aprendizagem, pois



Estratégias de ensino ou procedimentos didáticos bem planejados propiciam, inclusive, melhores condições para que a avaliação seja também mais um dos momentos de aprendizagem. Nesse desvelamento o (a) professor (a) deve estar atento (a) para a complexa construção do conhecimento, lançando mão de todos os meios para que os principais sujeitos da aprendizagem na escola compreendam criticamente a dinâmica de produção do conhecimento. (SILVA, 2011. p. 22).

Após o período de observação, algumas atividades foram sugeridas e realizadas para fazer um diagnóstico da lecto-escrita, através de produções textuais, ditado e leituras orais, e em todas foram identificados erros ortográficos, e dificuldades na pronúncia das palavras que dificultavam a leitura do texto. Por meio destas atividades foi possível perceber as crianças que tinham sido alfabetizadas ou não, e quais possuíam algum tipo de dificuldade maior e/ou diferenciada. Neste contexto, foram encontradas crianças que apresentavam dislexia e autismo, segundo informações diagnosticadas também pelo laudo médico fornecido pela escola, o que ampliam o nosso grau de entendimento do processo e da busca de possibilidades de formação também para estes sujeitos.

Um erro bastante evidenciado foi o uso da pontuação. Alguns textos não apresentavam pontuação, outros continham exclamações ou interrogações em lugares inapropriados. Para a leitura, foi sugerido que lessem oralmente algumas lendas apresentadas, mas nem todos se sentiram encorajados a ir à frente da classe para fazê-lo, e outros realmente não conseguiam ler o que foi proposto. Deste, os que conseguiram, mostraram uma leitura razoável, ou seja, era possível entender o que estavam lendo, mas existia a dificuldade em pronunciar as palavras, principalmente as que continham dígrafos como LH. Também foram identificados alguns erros de interpretação, os alunos não conseguiam escrever com suas palavras o que liam, eles apenas transcreviam o texto sem saber o real significado.

Foi possível perceber que muitos, mesmo participando ativamente da aula, tiravam dúvidas, expressavam opiniões. No entanto, sabemos que existem ali realidades e pensamentos muito distintos, e que cada prática desenvolvida para a aprendizagem exigirá um grande esforço cognitivo das crianças e do professor. Desta forma:

Talvez não estejam resolvidos todos os problemas, como a escola o espera, porém, o caminho já iniciou. Claro que é um caminho que difere porque os problemas e as formas de resolução são – como demonstramos – o fruto de um grande esforço cognitivo. [...] O sujeito a quem a escola se dirige é um sujeito passivo, que não sabe, a quem é necessário ensinar e não um sujeito ativo, que não somente define seus próprios problemas, mas que além disso constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 277).

A partir da avaliação diagnóstica, percebe-se uma lacuna formativa no processo de alfabetização, pois a escola trabalha com atividades escritas como exercícios gramaticais e produções textuais,

também utilizam a produção de cartazes com regras ortográficas – que ficam expostos na sala de aula para servir de auxílio –, dispõe ainda não só de textos e livro didático como também conteúdos audiovisuais, tudo para potencializar os processos da lectoescrita nos alunos. No entanto, é necessária uma reflexão maior sobre as dificuldades que ainda existem na alfabetização e nos processos e sistematizações a serem implementadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as considerações que foram levantadas no decorrer deste estudo, conclui-se que ainda existe uma lacuna formativa no processo de alfabetização das três turmas que foram observadas. Outro fato que percebemos, é que os alunos carregam estas dificuldades consigo desde o início de sua alfabetização até o 5º ano do ensino fundamental, onde a pesquisa foi delimitada. A escola dispõe e desfruta de meios que podem ser considerados adequados para o exercício da leitura e da escrita, visto que os professores também possuem formação acadêmica exigida para ocupar a profissão, entretanto, é necessário que tenhamos um olhar diferenciado voltado para este assunto, e que procuremos verdadeiramente onde se encontra as lacunas e dificuldades nesta realidade.

Ressaltamos que estas reflexões não são tarefas apenas dos professores, mas também das famílias dos alunos, da comunidade e de todos que acreditam na educação como meio mais eficaz para a construção da cidadania.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. . 4ª Ed. – Porto Alegre, Artes Médicas,1999.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição didática, e complexidade: um começo de conversa. IN: REIS, Edmerson dos Santos. CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro: UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ NEPEC-SAB, 2011.

## LETRAMENTO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Patrícia da Silva Maciel;  
Universidade do estado da Bahia – UNEB;  
patsmaciel@bol.com.br.

**Palavras-chave:** Letramento. Identidade. Contação de histórias.

Este ensaio é uma inquietação sobre a importância da contação de histórias como possibilidade para o incentivo a leitura como instrumento crítico, e importante no processo da construção da identidade, tem como objetivo discutir as possibilidades do letramento e construção identitária de crianças negras através da contação de histórias, trazendo um pouco sobre a importância de contar histórias para as crianças com intuito de que as mesmas se identifiquem e se valorizem na sua cultura e etnia. Enfatiza, também, a importância da formação do educador nesse processo para a escolha das leituras e dos contos que serão trabalhados com as crianças. Para enriquecer essa discussão, este trabalho busca dialogar com autores que contribuem com a temática proposta, procurando entender como esse processo de contar histórias pode ser positivo na formação de crianças negras, no que diz respeito à leitura e construção identitária.

Ler é uma prática que proporciona ao indivíduo pensar e descobrir novos horizontes, permitindo-o a viajar na própria imaginação, além de ampliar os conhecimentos. Por isso, é importante despertar o prazer pela leitura na infância para que a criança perceba o valor do ato de ler.

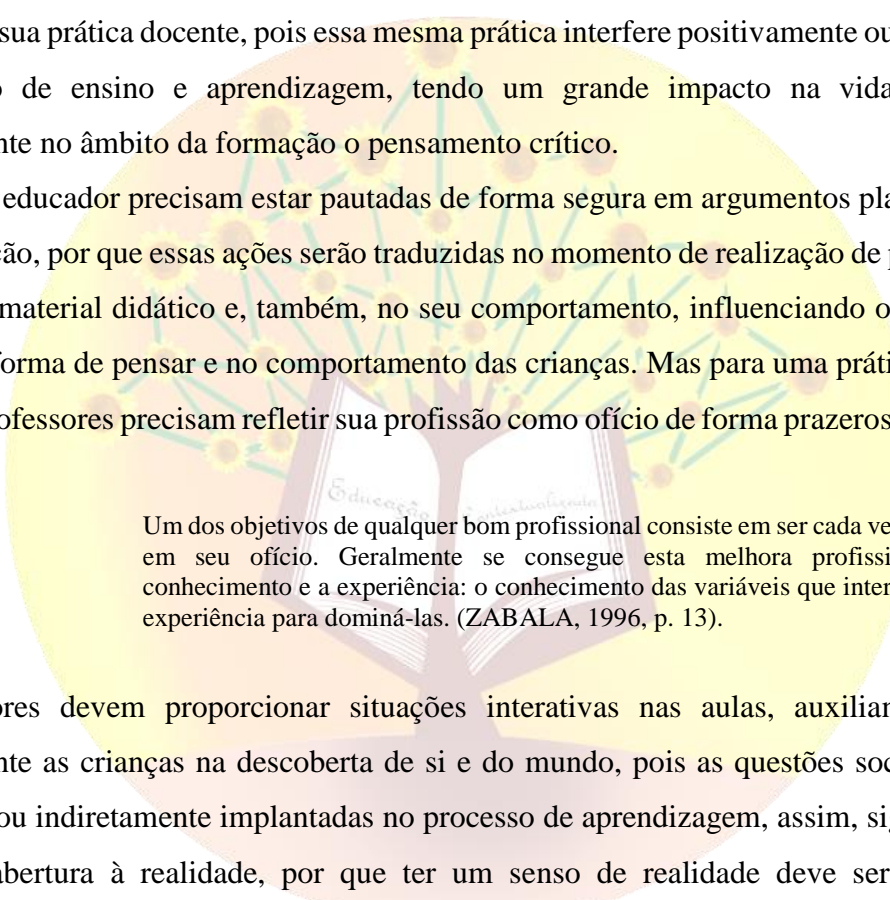
A criança brinca com a imaginação e a fantasia, gosta de ouvir e ler histórias, tornando-as realidade, no entanto, se faz necessário por parte do professor escolher livros de histórias, ou contos que permitam as crianças se verem nos personagens, nas situações e lugares que são relatados nas histórias. A leitura através da contação de histórias se faz tão importante, principalmente, para as crianças negras, que carregam uma carga muito excessiva de preconceitos e racismo devido à cor de sua pele e cabelos crespos. Por isso, é de fundamental importância a formação do educador, pois os mesmos precisam estar inseridos nessa realidade com uma visão crítica e se sensibilizarem para com essas crianças, tendo muito cuidado na escolha do material que será trabalhado, principalmente com as leituras e contos escolhidos. Esses professores precisam saber que as crianças negras necessitam se libertarem e saírem da posição de inferioridade e que é imposta pela sociedade racista, ajudando-as a se reconhecerem e valorizarem a sua cultura, seus costumes e tradições.

O ato de contar histórias se dá em diversos lugares, por diversas pessoas, pois é uma tradição antiga. As crianças ouvem histórias em casa, que são contadas pelos pais, avós, tios e outros, e que são fundamentais para o desenvolvimento de uma criança.

Portanto, esse estudo será subsidiado por autores que discutem leitura, contação de histórias, formação do educador e construção identitária, visto que será um estudo de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa.

Para compreender o processo de leitura e construção identitária através da contação de histórias é de fundamental importância discutir e analisar o papel do educador nesse processo, pois o mesmo tem uma função social muito relevante na formação das crianças. É importante que o educador reflita sobre sua prática docente, pois essa mesma prática interfere positivamente ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem, tendo um grande impacto na vida das crianças, principalmente no âmbito da formação o pensamento crítico.

As ações do educador precisam estar pautadas de forma segura em argumentos plausíveis sobre o que é educação, por que essas ações serão traduzidas no momento de realização de planos de aulas, escolhas de material didático e, também, no seu comportamento, influenciando ou contribuindo, também na forma de pensar e no comportamento das crianças. Mas para uma prática consciente e crítica, os professores precisam refletir sua profissão como ofício de forma prazerosa e competente.



Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. (ZABALA, 1996, p. 13).

Os professores devem proporcionar situações interativas nas aulas, auxiliando os alunos, principalmente as crianças na descoberta de si e do mundo, pois as questões sociais e culturais estão direta ou indiretamente implantadas no processo de aprendizagem, assim, significando uma atitude de abertura à realidade, por que ter um senso de realidade deve ser também, uma preocupação básica do sujeito do conhecimento (LUCKESI, 2007, p.85). Para tal fim, recomenda-se que o professor na sua prática pedagógica reflita e a direcione para uma análise crítica, principalmente dos materiais didáticos, para proporcionar um processo de leitura mais interativo, incluindo a contação de histórias no exercício das aulas, ajudando as crianças a vivenciarem e experimentarem uma aula descontraída, criativa e contextualizada, fazendo parte do seu cotidiano, da sua vida de aluno e cidadão crítico.

Para tanto, é primordial dar as crianças embasamento para pensar na realidade e todo o contexto social, proporcionando-lhes o estímulo necessário para pensar na sua condição de ser humano pertencente a um espaço que é próprio da sua cultura e “será também na escola que a criança



aprenderá atitudes em relação ao seu grupo e a outros grupos raciais representativos em sua sociedade, que são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla.” (Coleção a COR DA CULTURA, v.1, p.83). Partindo desse pressuposto, os professores precisam saber que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1999, p.52).

É importante discutir, ainda, a necessidade de o professor conhecer e pensar como se constrói a identidade de um indivíduo. Por isso, se faz necessário fazer uma análise criteriosa dos meios de comunicação como filmes, livros, gibis, revistas, etc., que serão utilizados pelas crianças como apoio pedagógico, pois “[...] ao término da socialização primária a criança terá construído um mundo subjetivo, bem como terá incorporado” papéis sociais básicos, seus e de outros, presentes e futuros” e adquiridos” as características fundamentais de sua personalidade e identidade“ (ELIANE CARVALHO, 2006, p. 84).

No entanto, é relevante que o professor saiba identificar o contexto social e psicológico das crianças.

Assim, o professor precisa analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social de seus alunos para que seu ensino seja eficiente e eficaz. Assim, conhecendo o contexto dos alunos, o professor poderá usar uma linguagem adequada e contextualizada. (MORETTO, 2003, p. 112).

Para que o professor tenha consciência da sua contribuição na formação das crianças é relevante participar de formação continuada, principalmente, para trabalhar conteúdos da cultura afro-brasileira e desenvolvendo uma educação para as relações etnicorraciais, abordando temáticas etnicorracial como conteúdos multidisciplinar e interdisciplinar, construindo projetos pedagógicos que possibilitem a valorização dos saberes comunitários e a oralidade como instrumento de processos de aprendizagem, promovendo o fortalecimento da auto-estima das crianças.

Todavia, inserir a contação de histórias no processo de letramento possibilitará a criança negra a entender as diversidades das culturas e dos modos de ser, valorizar as etnias e estimular o imaginário. Nesse contexto, a contação de histórias colabora na formação de leitores e avulta as etnias, colaborando para o entendimento da diversidade cultural, tornando possível à criança, através dos contos, construírem seu modo de ser, dando sentido a tudo que está ao seu redor.

A leitura proporciona a capacidade de refletir, pensar e se descobrir como cidadão.

A partir de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos de linguagem oral e linguagem escrita, desde sintaxe até a semântica. Poderemos fazer novas leituras deste mesmo conto e traduzi-lo através de diversas linguagens, como história em quadrinhos, reportagens jornalística, texto teatral, poema. (BUSATTO, 2003, p. 38).

Com a contação de histórias, a leitura passa a ser mais prazerosa e sem dúvida é um fator crucial para um desenvolvimento da construção da identidade, pois a mesma permite ampliar os horizontes, ajudando a desenvolver a capacidade de fazer relações, comparações, dar sugestões, além de conduzir o professor a perceber conflitos existentes nas relações estabelecidas entre as crianças, em especial as crianças negras, que são alvo da mídia que impõe padrões estéticos eurocêntricos.

Segundo Frantz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas* é necessário cessar as ações antirracistas, acabando com as máscaras brancas, definindo a mente das crianças diante às raízes africanas.

Enfim, trabalhar a contação de histórias como forma de ajudar na construção da identidade é muito valiosa para as crianças negras, pois quando as mesmas precisarem sair da sua comunidade para estudar em outros ambientes, que não são delas, poderão se posicionar enquanto indivíduos que se reconhecem e tem orgulho da sua raça, pois “[...] nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida de nossa posição no mundo, da nossa humanidade.” (CASTRO, 2006, p. 182).

Além de proporcionar a essas crianças uma motivação maior no processo de leitura, e assim, se descobrindo por meio da leitura interativa e sendo fornecidas as mesmas possibilidades de expressão para que adéqüem às circunstâncias e contextos à realidade que se inserem.

## REFERÊNCIAS

- BUSATO, Cléo. *Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARVALHO, Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: *Saberes e fazeres*, v.1: modos de ver/ coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome de igualdade/ coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro*. – Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. 360 p.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*: tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. [et al]. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## EVENTO DE LEITURA NA ESCOLA MULTISSERIDA NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ/BA

Solange Leite de Farias Braga;  
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Pós-Graduada em Gestão Educacional, pelo Instituto Superior de Tecnologia Aplicada (INTA), Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiárido (PPGESA) Universidade do Estado da Bahia (UNEB);  
sol-deus@hotmail.com.

### RESUMO

Este é um trabalho de pesquisa qualitativa ancorado num marco conceitual sociológico, por partir da observação de um fenômeno e suas relações com os sujeitos envolvidos na comunidade. O mesmo apresenta uma abordagem de escrita pedagógica que tem como temática “Evento de Leitura na Escola multisseriadas no município de Sento-Sé/BA”. Este trabalho foi realizado com a turma do 2º Ciclo dos Anos Iniciais na comunidade de Brejo de Dentro, município de Sento-Sé/BA, tendo como objetivo investigar como se desenvolve a leitura na escola do campo em formato multisseriado nos Anos Iniciais na referida comunidade. Para isto adotei a pesquisa de campo, numa perspectiva dialógica, utilizando a observação direta a uma professora, quinze alunos e três pessoas da comunidade. Na pesquisa realizada constatei a criatividade pedagógica da professora de reinventar suas práticas pedagógicas de letramento, a partir de um evento de leitura, desafiando as condições estruturais de seus espaços de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Escola Multisseriada. Prática Pedagógica. Evento de letramento.

### INTRODUÇÃO

Quando falamos de leitura nas escolas do campo, precisamos considerar os estudos realizados que deram suporte as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, determinando que as propostas pedagógicas das escolas do campo sejam pensadas de acordo com as especificidades dos povos do campo, e que contemplem a sua diversidade em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Art. 5º).

Para entender melhor essas especificidades, as escolas do campo devem pensar suas práticas pedagógicas a partir da realidade enfrentada por seus alunos, elaborando metodologias apropriadas que reflitam as condições e os níveis de aprendizagem de cada um, uma vez que no dia-a-dia esses alunos enfrentam situações que dificultam muito sua aprendizagem. No entanto, é necessário evidenciar que nas escolas em formato multisseriado do Campo, esses desafios se estendem também aos professores, que tentam supera-los a cada dia, uma vez que seu esforço é quase que solitário, mas percebemos neles um grande investimento em sua própria formação e uma criatividade em inovar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, ao tratar dos saberes e fazeres desses professores, Pimenta (1999, p. 18) comenta:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Nesse sentido, o que se percebe de um modo geral, é que essa capacidade do professor das escolas multisseriadas de investigar as próprias atividades tem sido uma iniciativa solitária, com uma grande deficiência de apoio pedagógico, porém a compreensão que se tem da realidade local, aliada a uma criatividade pedagógica tem contribuído para que aconteçam iniciativas significativas nesses espaços.

Dessa forma, diante da proposta da disciplina Política de Letramento, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus III, Juazeiro, Bahia, em discutir os eventos de letramento como práticas sociais capazes de resignificar as relações sociais, surgiu a preocupação com a temática “Evento de Leitura na Escola multisseriadas no município de Sento-Sé/BA”. Dessa forma nasceu o seguinte questionamento: como se desenvolve a leitura na escola do campo em formato multisseriado nos Anos Iniciais na comunidade de Brejo de Dentro no município de Sento-Sé/BA?

Para encontrar tal resposta, primeiro se faz necessário entender a concepção de evento de leitura e escrita, onde Heath, Street e Vieira assim o descreve:

Heath (1983) descreve um evento de letramento como qualquer ocasião em que a escrita é parte integrante da natureza da interação entre as pessoas e parte integrante dos processos interpretativos. Vieira (2005) esclarece que “os eventos são ocasiões em que um texto escrito (ou mais de um) é elemento essencial nas interações entre pessoas (participantes) e nos processos de construção de sentidos que aí se desenvolvem” (p. 104). E Street (2012) reforça que “as práticas de letramento acrescentam ao conceito de evento modelos sociais que esclarecem sua natureza, inserem-no em um contexto funcional e lhe atribuem significados”.

Nesse sentido, verificamos que um evento de letramento está organizado em torno de textos escritos e livros, que envolve mais de uma pessoa refletindo sobre atividades da vida social, mobilizando interesses, intenções e objetivos comuns de forma coordenada pelo professor, esse evento pode acontecer em um ambiente formal ou informal.

No caso do evento de leitura, a medida que as pessoas envolvidas tecem seus comentários, vão ampliando a visão de mundo a partir de um outro olhar, trazendo novos elementos que colaboram com a transformação da vida social. Essa dinâmica, vai além do que tradicionalmente a escola se propunha a ensinar, uma vez que possibilita a reflexão, as críticas, as descobertas e com isso os alunos se aproximam de sua realidade e traz para a escola conhecimentos que já conhecem.



Por tanto, as escolas multisseriadas do Campo tendo como base de sustentação os princípios das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, torna-se uma grande aliada para o ensino aprendizagem nessa perspectiva, a valorização dos eventos de letramento que aproximam a escola das especificidades dos sujeitos, dos tempos e espaços onde elas estão localizadas, tornando a escola um espaço aberto, acessível e dialógico.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

No processo histórico de formação do Brasil podemos constatar uma forte herança eurocêntrica que influencia os modos de organização da nossa sociedade, especialmente no modelo de escolarização da população. Sob uma forte influência eurocêntrica, as escolas estavam localizadas nos centros urbanos e se constituía num espaço privilegiado para os filhos dos ricos e brancos, gerando uma grande dívida social com as populações marginalizadas, entre elas a população do campo que ficou, por tanto tempo, à margem desse direito subjetivo.

Com o apogeu das indústrias, no Sistema Capitalista, houve uma grande migração da população do campo para as cidades, em busca de melhores condições de vida, entre elas a escolarização, as quais esperavam encontrar nas cidades, devido ao discurso de desenvolvimento pregado por esse Sistema. No entanto, o que ocorreu foi um grande inchaço nas áreas urbanas e com isso uma grande taxa de analfabetismo, que repercutiu de forma negativa no cenário mundial. Dessa forma, pelo pensamento capitalista foram criadas escolas na cidade e no campo, para os filhos dos trabalhadores, com a finalidade de prendê-los no campo, e corrigir os índices de analfabetismo do País.

Assim surgiu as Escolas do Campo, com o formato das escolas da cidade, com uma estrutura precária, geralmente uma escola com apenas uma sala de aula, com professores sem formação adequada, entre tantas outras faltas de condições que favorecessem a aprendizagem. Anos se passaram, e o que temos atualmente não se diferencia muito dessa realidade citada acima. O que presenciamos nas escolas do Campo, e mais especificamente nas escolas em formato multisseriado é um abandono refletido desde as aparências estruturais dessas escolas até na formação dos seus professores. É evidente o descaso de Políticas Públicas voltadas para o campo que conviveu por muito tempo com medidas assistencialistas eleitoreiras, deixando marginalizados milhares de pessoas.

Dessa forma, o que encontramos de mais rico é a “boa vontade” pedagógica dos professores dessas escolas localizadas nos diversos Campos do País, que buscam cada vez mais novos conhecimentos

e estratégias que possibilitam a motivação e o desenvolvimento de suas atividades cotidianas nas escolas. Nesse sentido, evidencia-se a luta dos povos do campo para garantir e manter seus próprios processos educativos, que lhes cabem realizar em espaços e tempos específicos.

No Artigo 2º, Parágrafo Único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 01/2002, diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Uma prática pedagógica que contemple os desafios da Educação do Campo nos dias atuais em relação aos pontos trazidos pelo parágrafo acima, como uma escola vinculada às questões inerentes à sua realidade, considerando a temporalidade e os saberes dos estudantes e a memória do seu povo presentes nos movimentos sociais, necessita principalmente, que cada profissional da educação busque cada vez mais novos conhecimentos e estratégias para o desenvolvimento de sua atividade docente.

Quando se trata do exercício da leitura nas escolas do Campo é preciso uma dedicação em estudos que tragam especificidades que possibilitem interferências ao desenvolvimento dos alunos a partir de uma reflexão global-local-global, uma vez que nessa realidade o ensino deve ser voltado aos interesses da vida no campo, com propostas e estratégias próprias levando em consideração o aspecto cultural, social e político de cada educando, porém não perdendo de vista que esses alunos tem a liberdade, assim como os alunos da cidade e assim como qualquer cidadão, de poder ir além do local para qualquer lugar do mundo, porém é indispensável que os mesmos conheçam os potenciais de seu espaço, de seus povos e de sua história de lutas e resistências, e tenham a opção de sair ou permanecer em as localidade por encontrar condições que favoreçam o bem viver e o seu desenvolvimento. A leitura é uma possibilidade para que isso aconteça, aliada a uma metodologia adequada e bem planejada para essa finalidade.

Partindo desse princípio, trago para uma reflexão um evento de leitura vivenciado pela turma de uma professora da Escola denominada “Sala Avançada Dom Pedro I” com formato Multisseriado, no Povoado de Brejo de Dentro localizada no Campo, no Município de Sento-Sé/Bahia. Este é um município predominantemente rural, com aproximadamente 70 escolas, dessas, 63 escolas estão localizadas no campo, sendo distribuídas em 11 Núcleos Escolares.

Na comunidade de Brejo de Dentro, no momento em que o evento a ser descrito estava sendo realizado, encontramos algumas pessoas sentadas nas portas de suas casas, outras sentadas debaixo da sombra das árvores próximas às suas casas. O evento aconteceu no segundo momento da aula,

ainda pela manhã, quando as “donas de casa”, já haviam feito seus “afazeres” e sentavam esperando os filhos voltarem da escola ou os maridos chegarem da roça para a refeição. Mas, por lá nem sempre é assim que acontece. Como a comunidade vive da agricultura, em algumas épocas do ano, quando a colheita é boa, todos vão para o campo, inclusive as crianças para ajudar no “sustento da casa”, mas devido a longa estiagem da época, a colheita tem sido escassa e as mulheres ficam em casa, enquanto os homens vão para o plantio prover o sustento de sua família. Dessa forma, volto ao evento de leitura proposto pela professora, que uma vez na semana realiza a rotina com seus alunos de apreciação de livros literários e notícias que a turma julgue interessante. Nesse dia, o objetivo era apreciar as leituras com a intenção de leva-las até as pessoas da localidade que se encontravam em lugares estratégicos das proximidades da escola.

No primeiro momento, a professora apresentou diversos livros do acervo da escola e outros o acervo próprio da professora, selecionando alguns que tivesse ligação com as histórias de vida daquelas crianças. Em seguida, a professora expôs a proposta de sair da escola e ir até a comunidade ler para as pessoas encontradas em torno da escola, a turma deveria ir ao encontro delas. Os alunos foram orientados pela professora, ainda em sala de aula, sobre a forma como abordar as pessoas da comunidade, como apresentar as leituras disponíveis, como fazer a leitura dos livros escolhidos em sala de aula deixando brecha para que aconteça a interação dos presentes na roda de leitura, e ao final, deixando espaço para que as pessoas da comunidade relatem alguma história que eles tenham vivenciado semelhante a leitura feita pelos alunos.

As leituras que os alunos elegeram foram essas:

- 1- Menina Bonita do Laço de Fita. De Ana Maria Machado.
- 2- O Cabelo de Lelê. De Valéria Belém.
- 3- Quero abraço, o que é que eu faço? De Jeanne Willis e Tony Ross. Tradução de Ana Maria Machado.
- 4- Cada Família é de um Jeito. De Aline Abreu.
- 5- A minhoca. De Mônica de Souza e Adriana Ramos.
- 6- O Reizinho Mandão. De Ruth Rocha.
- 7- O Patinho Feio. De Hans Christian Andersen.
- 8- A menina que queria ser anjo. Walcyr Carrasco.
- 9- A casa da Vovó. De Carmem Lúcia Campos.
- 10- Selou e Maya. De Lara Meana e María Pascual de La Torre.

Tais leituras falam de questões sociais pertinentes ao grupo comunitário, as mesmas abordam temas como: valorização do negro, preconceito racial, diferenças na organização familiar, recordações e aventuras da infância, autoafirmação, política, etc. tendo a clareza das questões a

serem abordadas, a turma saiu para o “campo”. E este evento foca o momento em que a turma encontrou uma senhora com duas filhas e uma netinha de colo (D. Diva, Luciene, Edneia e Vitória) na sombra de uma árvore próxima a escola, a experiência de leitura vivenciada nesse momento é o que pretendo descrever nesse momento.

### **Descrição do Evento de Leitura**

Saindo da escola, a turma multisseriada do 2º Ciclo (Anos Iniciais) encontrou próximo à Escola o primeiro grupo de pessoas da comunidade para quem iria propor um momento de leitura. Estando D. Diva com suas duas filhas e uma netinha sentadas sob a sombra de uma árvore antiga bem próximo à escola, onde quase todas as manhãs era de costume elas estarem ali “proseando”, observando as crianças menores brincarem, realizando alguma tarefa de casa. Nessa ocasião foi-lhes proposto um convite a leitura. A surpresa parece ter agradado a família, pois demonstraram alegria ao ver a turma se aproximar. A professora cumprimentou a família em nome da turma e pediu um momento da atenção explicando que os alunos tiveram momentos de leitura interessantes e que durante essa experiência em sala de aula, surgiu o interesse em estendê-la para as pessoas da comunidade pelo impacto emocional que tais leituras tiveram na vida desses alunos e da relação que eles fizeram com as histórias de suas famílias. Então a professora perguntou àquela família se poderiam ler uma das histórias escolhidas, e se elas desejassem, leriam outra. A proposta foi aceita pela família e a professora explicou que ao ouvir a história lida pelos alunos, elas deveriam procurar lembrar de alguma experiência vivenciada com elas ou com alguém próximo que se reportasse a história lida.

A primeira história lida foi *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, que narra a história de uma menina que não gostava de seus cabelos, se perguntava a todo instante de onde teria vindo tantos cachinhos, onde ela acabou encontrando a resposta de sua história e beleza em um livro de história africana. A leitura foi feita de forma compartilhada por um aluno e uma aluna. Quando eles terminaram a leitura, D. Diva e suas filhas ficaram emocionadas por reconhecerem-se em “Lelê”, a menina da história, uma vez que, segundo elas, durante a infância, sofreram uma espécie de “crise de aceitação” por seus cabelos serem volumosos, crespos e cheios de cachinhos. Embora essa realidade seja de muitos da comunidade, de acordo com os relatos dos alunos em sala de aula. Elas relataram que usam seus cabelos presos maior parte do tempo por não gostarem do seu aspecto, devido aos comentários que ouviram, além de receberem “apelidos” constrangedores desde a infância. Disseram ainda que, diante da leitura *O Cabelo de Lelê*, as mesmas ficaram



interessadas em buscar informações acerca de suas origens e irão se desafiar a soltar seus cabelos para começar a se aceitarem do jeito que elas são, assim como a Lelê.

Em seguida, outro aluno mostrou os outros livros e perguntou se elas gostariam que fosse lido ou se uma delas mesmo gostariam de ler algum daqueles outros livros. A filha de D. Diva, Edneia, disse que gostaria de ler o livro “Quero abraço, o que é que eu faço? ”, que conta a história de uma lesminha que queria um beijo da mãe, mas achava que ela não lhe dava um beijo porque a achava feia, gosmenta e molenguinha, procurou ficar parecida com outros animais, mas finalmente descobriu o que bastava para ser feliz. Essa leitura causou risos e se aproximou da realidade de todos, porque todos ali disseram já se sentir feia (o), carente e diferente em algum momento da vida, mas concordaram que para ser feliz temos que nos aceitar do jeito que somos, assim nos sentiremos mais felizes e bonitos.

Essa iniciativa da turma, provoca a escola a sair de suas quatro paredes para buscar (e também promover) novos significados no seu contexto, tornar a escola acessível trazendo a comunidade para dentro dela, ou ainda rompendo com seus muros para permitir que ela vá ao encontro da comunidade. Uma simples leitura, provocou uma interação tão intensa de vidas de diferentes gerações, mexendo na memória das pessoas envolvidas, fazendo colocar em discussão temas tão relevantes como a aceitação, a diversidade, a construção da auto-identificação da criança negra, a autoestima, entre outros valores.

## **METODOLOGIA**

O procedimento utilizado foi a observação direta com registros fotográficos e em diário de campo. A mesma foi realizada com uma turma da Sala Avançada Dom Pedro I, do 2º Ciclo dos Anos Iniciais, com formato multisseriado, na comunidade de Brejo de Dentro, município de Sento-Sé/BA.

A observação foi feita durante uma viagem para o município de Sento-Sé, na qual resolvi fazer uma visita de aproximação com a comunidade escolar, visto que esta escola será um dos meus objetos de pesquisa para a dissertação do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Durante esta visita, tive o privilégio de vivenciar, junto com a turma, esse evento de leitura que envolveu, a professora, os alunos e algumas pessoas da comunidade. A observação foi registrada em diário de campo, que permitiu a descrição detalhada do evento, e em fotografias, as quais fortaleceram as evidências.

## RESULTADOS

O que se percebe com essa pesquisa é que, apesar dos princípios que norteiam a Educação do Campo ter sido desenhado a pouco tempo no cenário nacional, encontramos iniciativas que contemplam a dinâmica do local-global-local ainda que, em algumas situações, de forma não sistematizada e documentada, mas a partir de uma consciência crítica de educadores do campo que conhecem a realidade onde vivem assim como os sujeitos que constitui o espaço escolar, dando significado àquilo que eles se propõem a aprender e aquilo que a escola se propõem a ensinar, e os dois, sujeitos e escola do campo, transformando o seu espaço. Mais especificamente a escola em formato multisseriado, que enfrenta ao longo da história uma realidade solitária em sua missão de promover o ensino-aprendizagem, esta tem desafiado o sistema capitalista dos saberes a partir da lógica da Educação do Campo através das lutas engajadas pelos povos do campo.

Quanto ao processo de leitura proposto pela escola multisseriada pesquisada, ficou evidente a clareza que educadora e alunos tem a respeito da leitura como um mecanismo que possibilita a aproximação dos sujeitos envolvidos na leitura com a sua realidade social, possibilitando aos mesmos uma oportunidade de transformação e ampliação de seus pensamentos a respeito de si, de seu grupo social e do seu espaço territorial, a partir da troca de experiência através das leituras realizadas, assim como através das falas dos sujeitos envolvidos, que ora divergem e ora convergem com a ideia dos textos e com as reflexões realizadas nos diálogos estabelecidos. Porém, esses momentos enriquecem consideravelmente a salas de aula multisseriadas uma vez que se configuram em reflexões sobre e a partir da realidade onde ela está inserida.

Essa apropriação da realidade, a partir da leitura, nos espaços escolares do campo em formato multisseriado acontece de forma lenta, mas é preciso que elas aconteçam de forma contínua e gradativa, para que se alcance uma aprendizagem significativa com sujeitos conscientes de sua importância quanto agentes transformadores e de sua realidade social com condições de uma vida digna e promissora nos espaços onde vivem.

## CONCLUSÃO

A leitura parece estar em um novo patamar na escola, especialmente nas escolas multisseriadas do Campo, uma vez que ela tem compreendido a função social da leitura, e as salas multisseriadas proporciona uma diversidade temporal que enriquece ainda mais esses momentos. Ler apreciando

a leitura, atribuindo sentido a ela, relendo, comentando, comparando com outras leituras, associando às histórias de vidas, ouvindo o que as pessoas falam sobre o mesmo texto, ampliando dessa forma a visão sobre o mundo nas diversas faixas etárias.

Foucambert (1994, p.05) diz que: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, (...) significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” Dessa forma, a leitura deve estar presente em todas as fases de escolaridade, desde os primeiros anos de vida escolar, as crianças devem encontrar uma rotina bem planejada de leitura o que estará provocando as habilidades da escuta, da interpretação e da relação com as diversas leituras, e dessa forma conduzindo a criança ao caminho que poderá leva-la às respostas que vão de encontro aos questionamentos feitos pelo mundo e por si mesmo.

Ao promover um momento de leitura textual que tenha significado e remeta as crianças a se situar em sua realidade e na memória de seu povo, a Escola do Campo está fazendo jus à sua identidade, promovendo uma vinculação às questões inerentes à sua realidade. No exercício de ler ou de ouvir uma leitura, e ainda de ouvir a interpretação de outras pessoas sobre o mesmo texto, as crianças passam a considerar diferentes pontos de vista ampliando ou transformando seus conceitos, sobre as questões trazidas na leitura, além e exercitar várias outras habilidades, como por exemplo, a escuta, o respeito a diferentes opiniões, a construção de sua própria opinião, enfim, a leitura é uma possibilidade de transpor os próprios limites.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). 3. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

HEATH, S. B. **Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge University Press, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Campos, Edson Nascimento [et al]. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. (Saberes da docência)

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Diálogo das diferenças no cotidiano da sala de aula: interrogações para o processo de ensinar e aprender?** *Ciclos em revista*, v. 3, 2008.

STREET, B. **Literacy and Multimodality. STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars**. Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, 2012.

VIEIRA, A. R. F. **O seminário: um evento de letramento escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2005.

# EVENTO DE LETRAMENTO EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROVA ESCRITA PARA SURDOS EM CONTEXTO RELIGIOSO

Maria Nacelha

**Palavras-chave:** : Evento de letramento. Prova. Surdos. Libras e Português

## INTRODUÇÃO

O evento analisado nesse trabalho aconteceu em uma classe de estudo bíblico com jovens e adultos surdos e professor não-surdo de uma igreja considerada cristã evangélica na cidade de Petrolina estado de Pernambuco a qual trabalha com pessoas surdas desde a década de 1990. É costume de essa igreja reunir-se aos domingos no período da manhã para estudar a Bíblia em classes organizadas por faixa etária. Uma dessas classes denominada de Escola Bíblica Dominical para surdos – E.B.D.S, é composta por dezoito (18) jovens e adultos surdos. Trata-se de um grupo heterogêneo socialmente falando, pois há desde professor universitário, microempresário, beneficiário do benefício por prestação continuada (BPC), assalariado, estudante de escola pública a desempregados.

Nesse evento o agente de letramento foi um adulto ouvinte, isto é pessoa não-surda e a sala de aula o templo da igreja composta por bancos de madeira dispostos em três filas. Como entendimento de agente de letramento comunga-se com o que diz Kleiman “uma representação do professor que concebe o letramento como mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita” (2005, p.52).

A principal literatura escrita ensinada e estudada nesse contexto é a Bíblia Sagrada, segundo estudos anteriores o primeiro livro impresso no ocidente em 1455 por Johannes Gutenberg e também o mais vendido e traduzido para vários idiomas, principal fundamento da fé cristã. Sendo para algumas denominações religiosas a única fundamentação de regra de fé e prática.

A Bíblia objeto de estudo nesse espaço está escrita em Língua portuguesa, língua de modalidade oral-auditiva. No Brasil conforme legislação recente e vigente a exemplo da Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 esta que é a língua oficial do país constitui-se como segunda língua (L2) para os surdos brasileiros usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a qual é de modalidade visoespacial. Esse é o caso dos participantes dessa classe de estudo bíblico, todos utilizam a Libras como principal veículo de comunicação e interação com o mundo por se tratar de sua língua natural, devido à condição de impedimento do uso do principal canal de recepção da língua oral



no caso a audição. Para fins desse trabalho entende-se por língua natural o conceito escrito por Quadros & Karnopp (2007).

[...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários. (p. 30).

Nesse trabalho analisou-se um evento de letramento envolvendo esses sujeitos, mas antes de adentrar-se ao evento em si é importante pontuar o significado dessa natureza de evento considerando o destaque feito por especialista dessa modalidade.

O letramento vem sendo discutido, estudado e pesquisado já há algumas décadas e tem sido entendido a partir de perspectivas diferentes, as quais não interessam pontuar aqui, mas vale citar a qual conceito de letramento fundamenta-se essa análise. Para fim do presente trabalho entende-se como letramento o que diz Santos (2008) ao escrever sobre letramento como práticas sociais situadas “[...] o letramento não é meramente o que a escrita faz com os leitores, mais do que isso é aquilo que os diversos leitores, os professores, os alunos e a comunidade em geral fazem com as escritas nas práticas sociais específicas” baseando-se em (KLEIMAN, 1995; BARTON & HAMILTON, 1998; SANTOS, 2001). Por inferência dessa colocação do autor o conceito de letramento traz pelo menos dois aspectos, o primeiro diz respeito ao uso que os atores leitores professores, alunos e comunidade fazem da escrita e o segundo a influência da escrita sobre os leitores.

Ainda tratando da significação de evento de letramento a pesquisadora Ângela Kleiman disse que é a:

Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. (2005; p. 23).

A partir dessa consideração de Kleiman sobre o tema pode-se fazer algumas reflexões a despeito do mesmo em relação a alguns elementos essenciais que compõem o evento de letramento, o principal é a existência de textos escritos, embora a fala possa estar presente, a língua na modalidade escrita não pode estar ausente. O segundo elemento é o entendimento do conteúdo escrito, isto significa que o texto escrito tem uma função, um papel relevante a exercer. E o terceiro é que o conteúdo escrito do evento é regido por normas específicas a depender do espaço onde o evento ocorra.

Outro pesquisador desta feita inglês chamado Brian Street tem se dedicado ao estudo do tema letramento o que tem resultado em várias obras, algumas traduzidas para o Português. Quando em um dos seus trabalhos refletiu sobre este termo ele escreve que a expressão é resultado de um *insight* da americana Shirley Heath,

[...] baseia-se na teoria que analisa os *eventos de fala* e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem. (STREET, 2010, p. 38-39).

Assim como Kleiman, Street traz a fala e os textos como elementos do evento e em relação à compreensão pontuada por àquela este apresenta a aprendizagem a qual não está dissociada da compreensão, pois ao aprender pressupõe-se um entendimento do assunto.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Durante dois domingos consecutivos foi aplicado à turma de surdos uma verificação de aprendizagem referente a conteúdos estudados nos meses de março à junho do ano de 2017 no período das 10hs30min às 11hs30min por domingo.

A aplicação do teste de conhecimento obedeceu à seguinte ordem:

- Entrega de uma cópia da avaliação por pessoa;
- Projeção das questões por meio do uso de data show;
- Leitura sinalizada/interpretada em Libras de cada enunciado e alternativas;
- Projeção e interpretação das questões uma a uma, passando para a próxima questão ao passo que fosse constatado a resolução da anterior por todos.

A avaliação foi uma adaptação da prova de um livro do curso bíblico por correspondência chamado Fonte de Luz (de acordo com a página oficial em uma rede social o curso foi criado em 1952 em inglês, chegou ao Brasil cedo, mas somente no ano de 1978 teve sua primeira série totalmente traduzida para o português). Verificou-se que uma das cópias do teste apresentava uma singularidade em relação às demais, a saber, a ampliação da fonte. Constatou-se que isso se devia ao fato de um dos surdos, encontrar-se com comprometimento na visão devido a fatores genéticos. Os instrumentos escritos presentes no evento foram a prova impressa, a Bíblia (impressa e em dispositivo móvel, celular) e os slides contendo as questões do teste.

Enquanto os surdos respondiam a prova foi possível perceber uma interação entre os pares,( ver figura 1) além da interação professor-aluno para maiores esclarecimentos a respeito das questões. Também se visualizou que alguns respondiam as questões com autonomia sem a necessidade de

interpretação em Libras e em alguns momentos auxiliando colegas quanto aquilo que estava sendo solicitado na prova.

Figura 1



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Chamou-me a atenção a ausência de nervosismo, pressão, incômodo, ansiedade e preocupação, sentimentos e sensações normalmente presentes em muitos quando da exposição a uma prova. A esse respeito é possível inferir-se algumas questões.

A primeira e talvez a mais relevante fosse o fato de todos estarem naquele ambiente estudando um conteúdo que lhe interessasse. O segundo por não se tratar de uma prova onde ele (estudante) de modo algum receberia uma nota a qual pudesse lhe aprovar ou reprovar impedindo-o de prosseguir para um próximo nível ou série.

## INSTRUMENTO DO EVENTO

Como já escrito anteriormente a prova a qual os surdos foram submetidos foi resultado da adaptação de uma prova do curso bíblico por correspondência Fonte de Luz no original (ver foto) o teste tem dez (10) questões nove (9) de completar e uma com resposta (SIM ou NÃO). A avaliação adaptada era composta por dezenove (19) questões as quais serão objeto de nossa análise no presente tópico.

Ao observar a prova original a qual o professor tomou como base para a elaboração do teste adaptado verifiquei similaridade direta nos seguintes enunciados do original e do adaptado consecutivamente: 1 e 1; 2 e 4; 3 e 5; 4 e 6; 5 e 7; 6 e 8; 7 e 9; 7 e 10; as demais questões (11 à 19) da avaliação adaptada não possui correspondente na prova original.

A avaliação tinha o seguinte cabeçalho: Lição 03 prova O Caminho da Vitória (ver figura 01) o estudo é continuidade de um conjunto, pois o numeral três pressupõe pelo menos mais duas lições compondo o estudo. A presença do léxico prova junto a Lição 03 também pode indicar que não se trata de uma primeira experiência de verificação da aprendizagem por escrito. Pode se supor que no mínimo a turma realizou duas avaliações anterior a do presente evento, indicando uma prática.

A estrutura da prova indica algumas características dos atores estudantes em relação ao seu nível lingüístico das duas línguas em contato no evento (Português e Libras). Quanto a segunda língua (L2) portuguesa em algumas questões a presença dos léxicos da mesma é mínimo. Outra observação diz respeito ao conhecimento e domínio dos surdos da escrita daquela que deve ser a sua primeira língua (L1) no caso a Libras, porque em nenhum enunciado encontrou-se essa modalidade da Língua Brasileira de Sinais e sim desenho dos próprios sinais (os léxicos da língua). O mais interessante é a diversificação na maneira como o enunciado das questões se apresenta por escrito, o que me leva a deduzir que o grau de compreensão da língua portuguesa escrita também é diverso.

O professor fez uso de três ferramentas na elaboração da avaliação léxicos da língua portuguesa escrita, desenhos de léxicos (sinais) da Libras e imagens. Infere-se que as imagens contribuem para a compreensão do enunciado considerando que o principal canal de aprendizagem dos surdos é a visão, sua memória é visual.

Refletindo sobre os diferentes níveis de conhecimento do vocabulário da língua portuguesa pode-se questionar por que o professor enquanto agente do letramento analisado não elaborou a prova somente com os desenhos dos sinais, facilitando o entendimento de todos e economizando tempo de interpretação, uma vez que unanimemente a classe conhece e usa os sinais diariamente? Ou por que não a fez somente em língua portuguesa, sendo que independentemente da questão apresentar mais ou menos a L1 ou a L2 o professor precisou interpretar cada um dos enunciados?

A presença das duas línguas é importante por vários motivos, alistando alguns se pode lembrar que há uma necessidade dos surdos em ampliar o seu vocabulário de português, pois a principal literatura estudada por eles no contexto religioso, a Bíblia, está disponível nesse idioma além de segundo legislação já mencionada a Libras não substituir a língua oficial do país e é direito da pessoa surda aprender o português escrito. Pensando sobre a ocorrência dos sinais em Libras infere-se ser por dois motivos um o direito de ter a sua especificidade lingüística respeitada (também garantido em legalmente) e conceder maior autonomia a pessoa surda durante a resolução do teste.

## AS QUESTÕES

Ao observar as questões é possível extrair e refletir sobre algumas particularidades da Libras e algumas distinções desta em relação a língua portuguesa.

As questões 1 e 9 (figuras 2) remetem a dois aspectos. No primeiro enunciado a sentença em português é composta pelo artigo definido *o*, artigo indefinido *um*, pronome interrogativo *que*,



verbo *é*, substantivo comum *crente* com o ponto de interrogação no final. Logo abaixo desta tem-se os sinais CRENTE + QUE seguidos do ponto de interrogação. Nota-se que ao se traduzir a frase da língua portuguesa para a Libras a quantidade de léxicos nessa é inferior ao encontrado naquela. Ao voltar-se para o enunciado da questão 9 o que acontece é justamente o oposto da questão 1, isto é, a quantidade de léxicos na sentença em Libras é superior ao quantitativo de léxicos da sentença em português.

Figura 02

*Lição 03 - Prova*  
**O CAMINHO DA VITÓRIA**



**1 - O que é um CRENTE ?**

Gálatas 2:20

**2 - Ser crente significa somente, pecados perdoados?**

Romanos 5.8a

**9 - Jesus deve estar onde?**

EU →

+

?

?

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Esse fato é o mesmo que ocorre quando da tradução de uma língua para outra às vezes (na maioria das vezes) não se traduz todos os termos, pois em alguns contextos ao se fazer isso haverá um prejuízo na compreensão da mensagem podendo até se passar a mensagem equivocadamente por completo. Além da língua portuguesa (LP) e da Língua de sinais (LS), na questão 9 também há a presença de uma gravura a qual pode ter sido usada durante as aulas que antecederam a prova constituindo-se assim em mais um elemento para ajudar os estudantes a lembrarem do conteúdo ensinado. Pergunta um (1) traz também uma gravura acrescida de uma referência bíblica essa podendo auxiliar na escolha da resposta.

A omissão de alguns sinais na tradução da LP para a LS aparece de igual modo na questão 2 (ver figura 2) com uma particularidade o deslocamento de um vocábulo do meio da sentença em LP para o final da sentença em LS, no caso a palavra somente em LP e o sinal SÓ em LS. A transcrição dos sinais da questão analisada para o português é a seguinte: CRENTE + SIGNIFICADO + PECADO + PERDOAR/PERDÃO + SÓ/SOMENTE. Outra

observação é o desenho do sinal SIGNIFICADO, pois a mão esquerda está com a palma para cima quando deveria estar voltada para a direita, esse foi um dos motivos que justificou a solicitação por parte dos surdos de esclarecimento a respeito de algumas questões mesmo essas estando dispostas com várias estratégias para melhor entendimento deles (surdos). Uma possível explicação para esse equívoco da orientação da mão (um dos parâmetros da LS na formação dos sinais) deve-se a dificuldade em se passar para o papel uma língua visual espacial sem a utilização do seu sistema próprio de escrita e/ou também um equívoco ao transferir a figura de um *software* para outro.

A questão dois (2) expõe um aspecto encontrado nas questões 3 e 5 (ver tabela) no quesito alternativas que é o fator simplicidade, pois são alternativas diretas a saber os sinais de SIM, NÃO e NÃO-SABER respectivamente. Ainda sobre a segunda pergunta, abaixo das alternativas há um versículo (passagem curta da Bíblia) com espaços a serem preenchidos conforme a referência indicada.

Analisando a estrutura da prova (ver tabela) o modo como as questões foram disponibilizadas impressa no papel nota-se a presença das duas línguas, portuguesa e Libras em todas as questões. Concluindo eu que as duas línguas estão em constante contato naquele ambiente onde ocorreu o evento analisado nesse trabalho, logo há também o contato entre duas culturas a cultura surda e a cultura ouvinte. Certamente essa aproximação de culturas pode influenciar os sujeitos.

Algo interessante pude notar no enunciado das questões doze (12) à dezenove (19), (conforme figura 2) “Encontre os versículos que correto.” De acordo com as normas gramaticais da língua portuguesa há um problema com a oração, pois o pronome relativo “que” não ficou bem na sentença. Uma alternativa seria excluí-lo e acrescentar a letra “s” ao vocábulo “correto” para concordar com a palavra “versículos”. Isso pode ter acontecido por diferentes razões, seja pela pressa na digitação ou por influência da Libras, língua própria da cultura e comunidade surda sob o professor ouvinte, estando esse sempre em convivência com as pessoas surdas usuárias da Libras.

Figura 03

12 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) Hebreus. 3:18
- B- ( ) Provérbios 28:9
- C- ( ) Provérbios 6:17
- D- ( ) I Samuel. 15:23
- E- ( ) Tiago. 1:23-24

13 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) Provérbios 6:17
- B- ( ) Salmos. 119:163
- C- ( ) Apocalipse. 21:8
- D- ( ) II Timóteo 3:2
- E- ( ) Proverbios 6:6-8-11

14 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) Salmos 139:4
- B- ( ) Tiago 3:9-12
- C- ( ) Tiago 1:19-20
- D- ( ) Colossenses 3:8
- E- ( ) Hebreus. 3:18

15 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) Proverbios 12:18
- B- ( ) Mateus 12:36-37
- C- ( ) Provérbios 15:19
- D- ( ) Ecclesiastes 10:18
- E- ( ) Joao. 8:44

16 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) II Timóteo 3:2
- B- ( ) Tiago. 1:23-24
- C- ( ) Hebreus. 3:18
- D- ( ) Proverbios 10:26
- E- ( ) Salmos. 119:163

17 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) I Joao 3:17
- B- ( ) Proverbios. 6:17
- C- ( ) I Timoteo. 6:17
- D- ( ) Tiago 1:26
- E- ( ) II Corintios. 5:15

18 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) Efesios 4:31
- B- ( ) Tiago 3:9-12
- C- ( ) Proverbios 20:13
- D- ( ) Salmos. 119:163
- E- ( ) Proverbios. 28:9

19 – Encontre os versículo que correto.



- A- ( ) Pv. 21:4
- B- ( ) I João 4:4
- C- ( ) Pv. 6:17
- D- ( ) I Tm. 6:17
- E- ( ) II Tm. 3:2

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Tabela: Estrutura da prova escrita.

PROVA ADAPTADA		
Questões	Enunciado	Resposta
1	Pergunta em LP e em Libras (CRENTE QUE?)	Múltipla escolha em sinais: JESUS VIVER DENTRO CORAÇÃO MUNDO VIVER DENTRO CORAÇÃO NADA VIVER DENTRO CORAÇÃO SATANÁS VIVER DENTRO CORAÇÃO
2	Pergunta em LP e em Libras (CRENTE SIGNIFICADO PECADO PERDOAR SÓ? (mesmo tema da questão 1)	Múltipla escolha em sinais (SIM, NÃO, NÃO-SABER) mais versículo em LP para completar em LP.
3	Uma sentença afirmativa em LP (mesmo tema da questão 1) Tradução em forma de pergunta com os sinais: CRENTE NOV@ VIVER/VIDA FÁCIL?	Múltipla escolha com os sinais: SIM, NÃO, NÃO-SABER

1 à 11	4	Pergunta em LP	Múltipla escolha com os sinais: MEDO, JESUS, SATANÁS, FAMÍLIA
	5	Pergunta em LP e em Libras (SI DEUS AJUDAR NADA VENCER NÓS TENTAÇÃO INIMIGO?)	Múltipla escolha com os sinais: SIM, NÃO, NÃO-SABER
	6	Pergunta em LP e em Libras (QUEM PESSOA VERSÍCULO?) Versículo em LP	Completar o versículo a partir da seleção dos sinais (todos com a palavra correspondente em LP logo abaixo) indicado.
	7	Sentença em LP sem indicação dos sinais correspondentes. Sentença em sinais com espaços para completar NÓS PRECISAR_____JESUS JESUS VIVER____CORACÃO CRENTE	Múltipla escolha com os sinais: A. DENTRO B. CRER C. DEUS D. SATANÁS
	8	Sentença em LP Pergunta em Libras (SATANÁS INIMIGO VERDADE MAS TER VENCER INIMIGO QUAL ?	Múltipla escolha com os sinais: JESUS, NINGUÉM, VOCÊ, NÓS, EU
	9	Pergunta em LP	Correspondência escolhendo a palavra para escrever na figura. As palavras expostas juntamente com o sinal correspondente.
	10	Pergunta em LP e em Libras. A tradução com acréscimo de informação antes da pergunta propriamente dita. JESUS MORRER SUBSTITUTO NÓS TER DIREITO REI ONDE?	Múltipla escolha com os sinais: CORAÇÃO, CASA, IGREJA, MUNDO
11	Sentença em LP e em Libras	Copiar o versículo da Bíblia indicado em LP.	
12 à 19	12 à 19	Enunciado com a foto de um animal (pavão, porco, bode, serpente, jacaré com tartaruga, cachorro, gato refletindo em leão), sentença em LP e Libras.	Múltipla escolha, alternativas com referências bíblicas em LP.

Fonte: produção da autora

## CONCLUSÃO

A partir da análise realizada algumas considerações a respeito do evento, leitores e instrumentos é possível se fazer, citarei a seguir oito.

A primeira é que essa prática na qual o evento esteve imerso ocorre desde a década de 1990 nesse local e que duas culturas, surda e não-surda duas línguas, portuguesa e Libras, estão em contato pelo menos semanalmente.

Segunda que considerando a data do reconhecimento oficial a nível federal da Língua Brasileira de Sinais – Libras essa prática é anterior ao marco histórico da Lei 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras.

Em terceiro lugar os surdos apesar de usarem a Libras como principal veículo de interação com a sociedade participa de práticas não escolares (educação não formal) onde o contato com a escrita em português é a principal fonte de estudo (a Bíblia).

Uma quarta consideração é a presença do português na modalidade escrita exige do agente do letramento o conhecimento de duas línguas, a portuguesa e a Libras para assegurar aos surdos o



direito de se ter suas especificidades lingüísticas respeitadas, acesso a língua portuguesa escrita e sua interpretação/tradução para a Libras.

O quinto aspecto trata da distinção de aspectos lingüísticos e gramaticais entre as duas línguas evidentes quando se observou os enunciados das questões da avaliação aplicada.

O sexto diz respeito às interações social e dialógicas durante a prova, pois esse instrumento assumiu tanto o papel de verificação como de fixação de aprendizagem. O agente do letramento poderia perceber as fragilidades dos estudantes da Bíblia a partir dos questionamentos, e os próprios surdos poderiam fazer uma auto-avaliação notando os pontos que mereciam mais estudo, sem a pressão de se dar ou de receber uma nota.

A sétima consideração é em relação ao conhecimento da língua de seus interlocutores por parte do agente do letramento, pois foi algo bastante positivo devido a possibilidade de uma interação mais significativa. Caso o professor da classe necessitasse da atuação do profissional intérprete/tradutor da Libras o tempo de aplicação da prova seria consideravelmente superior, porque dependeria de um terceiro sujeito em todas as interlocuções.

E em oitavo lugar infere-se que, se os sujeitos envolvidos no evento conhecessem a escrita da Libras sua primeira língua, o tempo para responder o teste seria menor, uma vez que o mesmo poderia já ser impresso nas duas línguas sem necessidade de maiores esclarecimentos por parte do professor.

Em síntese é preciso que as práticas de leitura e escrita as quais os surdos sejam expostos estejam acessível considerando sua especificidade, ou seja, trazendo o conteúdo tanto em sua língua natural, a língua de sinais como na língua oficial do país, nesse contexto o português na modalidade escrita. Lembrando que no caso do Brasil a Libras deve ser constituída como uma das principais ferramentas de ensino e interação nos espaços com surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.346 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Diário da União, Brasília, DF abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

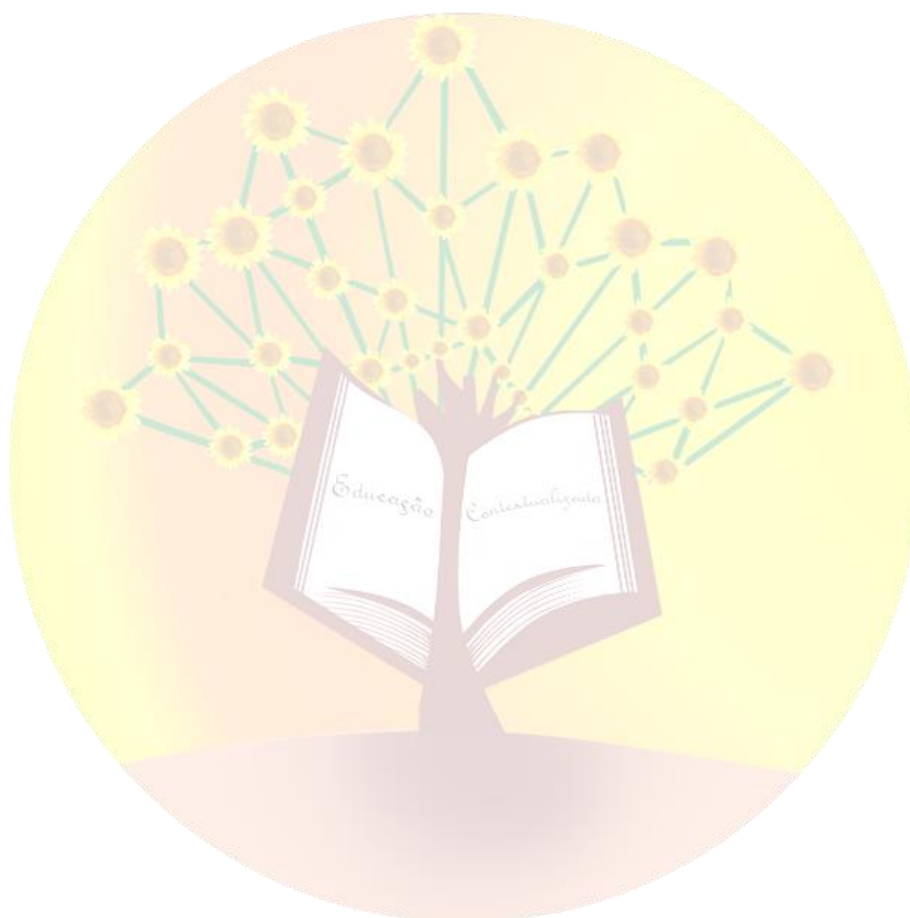
KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65p.

LUZ, Cursos Fonte de, **“Historia”**. 8 de Julho de 2017. 14:36h. Facebook.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira (estudos lingüísticos)**. Porto Alegre. Artmed Editora S.A,2007

SANTOS, Cosme B. dos. **Letramento e comunicação intercultural:o ensino e a formação do professor**. In: Edleise Mendes Santos e Lúcia Castro. (Org.). *Língua Portuguesa em Ação*. Campinas-SP: Editora Pontes, 2008, v. , p. 79-95.

STREET, Brian. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas**. In:MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei Teodoro Orgs. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010



## HISTÓRIA DE VAQUEIRO: LETRAMENTO INTERCULTURAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mônica Andrade Souza;  
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos –  
PPGESA – UNEB – DCH III;  
monicaandrade\_23@hotmail.com.

### RESUMO

O presente artigo se estrutura em torno da problematização de conceitos que estão diretamente imbricados: as políticas de letramento e os conflitos, bem como possibilidades, que surgem no interior das relações interculturais que se estabelecem a partir da forma como essas políticas são processadas no interior dos grupos sociais. Assim, buscando ancorar as discussões a partir dos estudos do letramento empreendidos por Street (2013; 2014); Kleiman (1995;2007) Soares (2009;2011) e Torquato (2016), passamos a compreender que as mesmas se situam e um movimento ainda de transição de um —modelo autônomo para um —modelo ideológico que se entende totalmente vinculado às práticas sociais. Neste sentido, partindo da análise descritiva de um evento de letramento que surge diretamente relacionado às práticas culturais de um grupo social específico, o dos vaqueiros, buscamos fornecer subsídios para a compreensão da importância de situar estas práticas enquanto constitutivas de uma identidade, e como tal, merecedora de maiores discussões, principalmente no contexto da educação básica, maior alvo dessas políticas.

**Palavras-chave:** Identidade. Interculturalidade. Letramento. Políticas Nacionais de Letramento.

### INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a inserção do letramento nas pautas voltadas para a educação básica, temos que as mesmas tem sido pensadas a partir de uma concepção que leva em conta um —modelo autônomo, que acredita ser possível, ao propiciar o contato dos indivíduos com as práticas letradas na escola —intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu —iletrismo, em primeiro lugar. (STREET, 2013, p. 53).

Apesar de Street (2007, p. 61) considerar que —a perspectiva brasileira parece ter estado menos atrelada a uma visão estreita, —autônoma de letramento, Kleiman (2007), coloca que a escola adota ainda uma visão universalizante e que, apesar do objetivo inicial dos —estudos do letramento, de problematizar os aspectos sociais do ensino da língua, desvinculando-se da associação exclusivista com a experiência escolar, ainda se faz presente uma visão engessada e geral a respeito do letramento que deve partir inicialmente desta.

Nesta perspectiva, Kleiman (2007, p. 04) pontua que a escola é —a agência de letramento por excelência de nossa sociedade, pois que esta tem sido responsável por fazer chegar aos sujeitos os meios para se inserirem nas práticas letradas dominantes, entretanto, o desafio que se coloca para a escola é a percepção de que existem múltiplos *letramentos* (STREET, 2014), e que os

mesmos estão imbuídos de questões relacionadas às práticas culturais que perpassam a diversidade dos grupos humanos, e que podem contribuir para se romper gradativamente com a lógica estabelecida pelas ideologias que historicamente instituíram —relações desiguais de poderl.

Segundo Torquato (2016, p.76), há um enraizamento de uma crença na existência de uma homogeneidade das diferenças socioculturais no interior dos grupos, onde se considera ainda que existem –culturas mais desenvolvidas que outrasll, neste sentido, fundamentando-se na concepção proposta por Janzen (2005), que por sua vez é referendada nos pressupostos do círculo de Bakhtin:

A partir de —uma perspectiva de cultura caracterizada pelo hibridismo e por movimentos, tem-se que o diálogo intercultural, é constitutivo das culturasll e que (...) esse diálogo implica tanto exotopia quanto empatia na permanente (re) constituição das identidades culturais. (TORQUATO, 2016, p. 76).

Neste sentido, cabe fazermos algumas aproximações entre a perspectiva intercultural do letramento e as implicações com as questões relacionadas às identidades que estão sendo constituídas a partir da inserção das atuais políticas nacionais e locais de letramento na escola, a multiplicidade de letramentos que se dá nas diversas formas de interação social dos sujeitos de nossa sociedade, em contraposição à hegemonia de um único tipo de letramento representada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e de como essa concepção contribuiu para fazer emergirem conflitos de natureza intercultural ao muitas vezes ignorarem ou se chocarem com os letramentos locais, produzidos a partir das práticas culturais no interior dos diferentes grupos sociais.

No âmbito desta questão, entra também a problemática apresentada por Street (2006, p. 466) relacionada às práticas de letramento enquanto –constitutivas de identidade e essoidadell, pois que as práticas de leitura e escrita –são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenharl.

Portanto, a partir das discussões trazidas até aqui, se torna necessário trazer algumas reflexões para o contexto brasileiro, a partir da análise de uma política de letramento que partiu de um contexto local, passando a servir posteriormente de modelo para uma política nacional e assim, estabelecer uma base para a análise de um evento de letramento produzido por esta política, com uma intencionalidade perpassada pela compreensão da necessidade de diálogo com as identidades culturais constitutivas de grupos socioculturais específicos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS



Até o final da década de 80 e meados da década de 90, o letramento ainda não fazia parte consistente da agenda das políticas públicas nacionais de alfabetização, estas se debatendo entre os dados reveladores das gritantes taxas de analfabetismo em todos os níveis, traduzido em um quadro avassalador de fracasso escolar, como coloca Soares (2009, p. 20):

Antes, nosso problema era apenas o do "estado ou condição de analfabeto" a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o \_estado ou condição de quem sabe ler e escrever\_, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto \_alfabetismo ou letramento - não nos era necessário.

Mortatti (2010) coloca que é neste período que começam a engendrar as políticas educacionais brasileiras três modelos teóricos principais, o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento, ajudando a incorporar estudos realizados no sentido da transposição de um modelo analítico de alfabetização para o domínio das práticas sociais de leitura e escrita, e assim, em consonância com esse movimento, a instituição de diversos programas voltados para a alfabetização e depois transpostos discursivamente e ideologicamente para o letramento dos sujeitos no âmbito da escola, começa a sinalizar em caráter mais efetivo a busca pela inserção das realidades dos grupos sociais subalternizados, das chamadas -minorias, enunciando o reconhecimento do papel da cultura em suas formas múltiplas, plurais neste processo.

A partir de então começa a surgir uma compreensão trazida pela emergência da necessidade de superação do entendimento da aquisição da leitura e da escrita somente como o domínio do código linguístico, onde fica cada vez mais evidenciado que este deveria ser capaz de propiciar -o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder. (KLEIMAN, 1995, p. 07).

Neste sentido, surgem diversos -Programas governamentais centrados inicialmente na alfabetização e paulatinamente construindo uma agenda do letramento, como o Programa Todos Pela Educação; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa); o Programa Mais Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros. (BRASIL, 2016). Assim, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, lançado como política nacional em 2012, surgiu em 2004, primeiramente como uma ação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, tornando-se posteriormente, em 2007, uma política pública estadual.

Como motivação para o desenvolvimento do programa, um número elevado de crianças que não conseguiam compreender informações simples em um texto, o que não diferia do quadro nacional, o qual, apresentava ainda no censo IBGE de 2015 um índice de 17,1% de analfabetismo funcional em indivíduos com 15 anos de idade ou mais, sendo a região nordeste ainda a que indicava maior taxa, com 26,1% de analfabetos funcionais com 15 anos, ou mais, de idade. (IBGE, 2015).

Atrelado à questão do analfabetismo tanto a nível nacional, quanto estadual, a distorção idade/série, problema que se tornou alvo das políticas nacionais de alfabetização, inclusive com a implementação do ensino fundamental de 09 anos e de ações voltadas para a superação de uma das maiores fragilidades do sistema educacional brasileiro, que é o de não conseguir inserir os sujeitos socialmente através do desenvolvimento potencial das competências letradas essenciais. Dessa forma, o Programa surge inicialmente direcionando suas ações para as crianças da educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental, e a partir de 2007, estende sua abrangência às crianças matriculadas até o ensino fundamental II, desenvolvendo suas práticas em torno do que o mesmo chamou de -eixo, sendo estes denominados: Eixo de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II; Eixo de Literatura Infantil e Formação de Leitores e Eixo de Avaliação Externa. (SEDUC, online).

A partir de uma rápida análise dos documentos norteadores do Programa, observa-se que o termo *letramento* não surge explicitamente nos mesmos, dominando quase que completamente o termo *alfabetização*, tal como é evidenciado na sua própria nomenclatura, no entanto, nos discursos que delineiam sua proposta, é possível identificar que o mesmo se coloca como integrativos de uma proposta de letramento centrada na contextualização das práticas sociais e culturais, embora nas entrelinhas do discurso, de forma demarcada, se evidenciem os fins de tal esforço, estes diretamente atrelados aos interesses dos agentes externos de avaliação, se constituindo oficialmente inclusive como um dos eixos do Programa. (SEDUC, online).

No entanto, um olhar mais crítico para o que está posto textualmente nas diretrizes do Programa, podemos perceber que este se identifica fundamentalmente com o caráter -autônomo do letramento posto que, dentro do eixo no qual surge o evento que será analisado no presente trabalho, o eixo Literatura Infantil e Formação de Leitores, evidencia-se uma preocupação o desenvolvimento de -uma política de formação de leitores (alunos e professores) através da democratização do acesso ao livro e à leitura por meio da aquisição e dinamização de acervos literários nas escolas, no sentido de despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita. (SEDUC, online), podemos nos perguntar até onde vai a compreensão dessa política a respeito da inexistência de um *interesse* e de um *gosto pela leitura* e das causalidades envolvidas nesta -inexistência.

Assim, partindo da análise das diretrizes do eixo *Literatura e Formação do Leitor* integrante do Programa Pacto pela Alfabetização, política pública de alfabetização do estado do Ceará, as mesmas evidenciam de pronto, partir -do incentivo à criação de acervos de literatura infantil nas salas de aula, observando a diversidade de gêneros, a produção de autores cearenses e a qualidade literária e gráfica. (SEDUC, 2008), talvez sinalizando para a elaboração de uma

literatura situada dentro dos contextos socioculturais locais, trazendo aspectos que sinalizam para um processo de identificação, ou contextualização capaz de reafirmar uma identidade. Embora se sinalize textualmente no documento ações objetivando dar subsídios para o conhecimento e a leitura de obras consagradas da Literatura Brasileira.

Conforme edital público publicado pela Secretaria de Educação do estado do Ceará, a escolha das obras a comporem os acervos literários do programa deveriam apresentar elementos que atendessem a alguns requisitos voltados para a -formação cultural dos leitores, sendo ao mesmo tempo, capaz de promover -identificação e/ou curiosidade com relação ao universo da vida nas capitais ou interiorl; conduzir à compreensão social; - despertar para um sentimento de estranhamento ou identificação com os personagens, entre outros. (SEDUC, 20013, p. 06).

Neste contexto, a obra a que nos propomos analisar O livro infantil *História de Vaqueiro* compõe o acervo da coleção prosa e poesia, voltada para as turmas de 2º e 3º anos do ensino fundamental no ano de 2013, tendo sido produzida pelo escritor cearense Pedro Campos e ilustrada por seu conterrâneo Eduardo Azevedo, selecionados a partir de lançamento de edital, e tendo sido produzida especificamente para atender aos propósitos do Programa.

O interesse por esta obra específica dentro do universo do acervo literário do PAIC se dá por algumas características que o constituem enquanto um *evento de letramento* singular ao apresentar elementos interessantes e pertinentes para a discussão a respeito de fatores interculturais não só no contexto do letramento escolar, como também no âmbito dos impactos deste nas (re) constituições identitárias dos sujeitos, pois, de certa forma, este evento específico já evidencie, antecipe reações de -estranhamento, ou de identificação a partir da apresentação de um personagem que representa traços da identidade sociocultural de uma categoria de sujeito específica do contexto do sertão semiárido, o vaqueiro.

Kleiman (2007, p. 05), coloca que, sendo um evento de letramento -uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita| o mesmo não se diferenciaria de outras situações da vida social, sendo assim, é neste movimento do evento para as práticas sociais ou aquelas situadas na sala de aula que vão se estabelecer as tessituras ideológicas, as relações de poder.

Street (2013), ajuda a compor uma compreensão mais sensível às *práticas de letramento*, ao colocar que estas têm a importante função de ligar os eventos de letramento -a algo mais amplo, de natureza cultural e social. (...) Como parte dessa ampliação, por exemplo, notei que nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado.

Da mesma forma, consideramos que alguns *eventos de letramento* podem surgir na forma de artefato cultural, neste caso representado pelo livro infantil, idealizado como um instrumento de aprendizagem, de inclusão social, e de formação cultural (Seduc, *online*) e, como tal, passará, até chegar ao seu –consumidor final, pelo –filtro das práticas de letramento específicas perpassadas por uma lógica e uma intencionalidade pré-estabelecida, embora pertinente a partir do pressuposto de buscar promover uma aproximação a partir da –contextualização de temas locais. (SANTOS, 2008).

## **METODOLOGIA**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório (GIL, 2008), partindo para uma imersão no *evento de letramento* aqui evocado, a partir de sua configuração textual, tentaremos fazer uma análise descritiva e interpretativa de seu *conteúdo* onde procuraremos trazer a compreensão de texto enquanto unidade que leva o analista a remetê-la imediatamente a um discurso, (...) a uma formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura (ORLANDI, 2009).

Assim, podemos perceber que o material ora analisado se configura como uma narrativa curta, compondo as 11 páginas que fazem parte de seu interior predominantemente as ilustrações, que dialogam com o texto escrito, ajudando a compor a narrativa e apresentando uma intrínseca relação discurso X imagem (VALE apud SARAIVA, 2001). Neste sentido, os discursos vinculados ao conteúdo composto tanto pelas imagens quanto pelo texto serviram de mote para a compreensão dos entrelaçamentos entre a temática presente no evento e sua vinculação com as questões culturais e identitárias envoltas nas políticas nacionais de letramento.

## **RESULTADOS**

Voltando-nos para a descrição do enredo, este se estabelece a partir do conflito apresentado pelo menino Isaías, dividido entre a casinha simples e cheia de gente de sua família e a –casa grande, onde vivia Jurandir, o filho do patrão, que –morava em um quarto empanturrado de brinquedos. O menino Isaías demonstra se identificar mais com a casa-grande, onde lhe traçavam –um grande futuro, em virtude de sua inteligência, passando o menino a sonhar em se tornar um grande médico como o pai de Jurandir, patrão de seu pai.



Isso causa grande tristeza em –Zé do Gado, pai de Isaías e vaqueiro da fazenda, pois sentia que o menino se afastava dele, mas se conformava porque o filho estava tendo a chance de acesso a esse grande futuro|| anunciado. As coisas se mantem assim até que um evento inesperado, a fuga de um touro brabo|| que põe em perigo a vida das crianças, coloca Zé do Gado no plano de herói ao irromper no terreiro vestido com sua roupa de couro, montado em seu cavalo e salva as crianças, voltando somente com o touro amarrado por um laço de corda.

A partir deste momento o menino Isaías passa a admirar o pai e veste o gibão do pai, anunciando: Quando eu crescer, quero ser um vaqueiro, papai.

A partir da síntese dos elementos que compõem a *narrativa* História de Vaqueiro||, percebe-se que a mesma surge atravessada por –discursos|| pré-estabelecidos que a perpassam, assim é que em suas entrelinhas podemos perceber representações cultural e historicamente associadas à figura do vaqueiro, como sendo o portador de características que lhe trazem distinção, como bravura, coragem, heroísmo, e ao mesmo tempo simplicidade, associada com astúcia||, etc. Assim como também são apresentados conflitos típicos representativos desse grupo social: a submissão a um patrão, a perspectiva de fim de suas práticas socioculturais pelo declínio da profissão e de falta de interesse das novas gerações em seguirem dando continuidade às mesmas. Este conflito, inclusive, é o que serve de fio condutor para a narrativa, a partir de onde se evidenciam os estereótipos comumente reproduzidos a respeito desse sujeito vaqueiro.

O desfecho, evidenciado já na capa do livro, traz a resposta para o destino que coube a Isaías, porém a resposta se o menino cumpriu a máxima dita ao pai não é tão evidente, sendo fundamentalmente subjetiva, pois, tal como em criança ele veste as roupas de couro do pai mas em vez do cavalo, monta em sua vassoura do tempo de menino e as histórias de bravura ficam por conta da narração que é feita entusiasticamente sob um céu estrelado para uma assistência infantil que ouve e vê com olhos de encantamento.



Figura 1: Capa do livro *História de Vaqueiro*.

Algumas representações que remetem a um estereótipo historicamente constituído ficam claramente explicitadas, inclusive na relação entre imagem e texto, já nas páginas iniciais do livro, onde se faz uma demarcação entre os espaços onde são fixados os personagens, o casebre em que vive o menino Isaías e a casa grande do patrão. Esta separação vai ser mais uma vez reforçada discursivamente quando se utiliza recorrentemente a expressão casa grande denotando ainda a relação de servidão, construída pelas narrativas contidas na literatura, onde o vaqueiro é sempre representado na posição de subserviência análoga à escravidão.

Esta distinção perpassa toda obra, inclusive na representação das paisagens, onde se destacam a imensidade amarela do sol, compondo gradações com as cores marrom-terrosas do tronco das árvores desfolhadas, do chão ressecado, e do couro que veste o vaqueiro; também entram na composição do cenário o cinza da caatinga ressequida, e o verde de um único mandacaru e de uma única árvore que apresenta folhagem, a árvore do terreiro da casa do patrão, imagens tão comumente evocadas nas representações das paisagens do sertão nordestino e nos discurso presentes na literatura, no cinema, que reforçam o imaginário coletivo a respeito do sertão semiárido e das formas como vivem os sujeitos que aqui vivem, como demonstrado na imagem reproduzida abaixo:



Figura 2. Planos da casa de Isaias e da casa grande

Este tipo de representação do semiárido, do sertão, tem sido reproduzida incessantemente nos discursos que se entrecruzam produzindo visibilidades e dizibilidades cristalizadas. (ALBUQUERQUE JR, 2011), fato que se destaca quando o narrador, ao descrever a casa de Isaias, diz que a fazenda estava toda rodeada pelo sertão. Ponto que chama a atenção, pois apesar desta questão já vir sendo debatida exaustivamente na academia, é preocupante ainda vermos manifestação claramente a marcação de uma diferença que segrega, determina espaços específicos para os sujeitos, marcando uma diferença social, entre os desgraçados pela seca e pela pobreza e os agraciados pela natureza, sendo esta uma entidade responsável pelo flagelo que a uns agracia a outros pune aleatoriamente, principalmente partindo de uma obra produzida para o público infantil, que passa a ser receptor desta mensagem, se perpetuando através das gerações. Outros elementos que são plasmados discursivamente, merecem consideração no sentido em que acabam por sinalizar para uma condução do leitor no sentido de construir uma empatia com os sujeitos ali representados, embora apele para um desfecho que estabelece notadamente a possibilidade de uma identificação que apenas é evocada pela memória afetiva, pela nostalgia, manifestando uma clara intenção de levar o mesmo a se afastar do ideal de vir a ser um vaqueiro, considerando que existe futuro mais promissor em ser doutor, sendo dada a opção de somente emergir esta identidade a partir da revivescência, da narração dos fatos passados.

## CONCLUSÃO

Ao tentarmos colocar, provisoriamente, um parágrafo conclusivo à discussão poderíamos apontar diversos outros elementos que merecem uma análise mais detalhada, tendo em vista que os



mesmos estão diretamente relacionados ao modo como em todo o contexto da obra são caracterizados os personagens, sendo estes predominantemente masculinos, sendo as mulheres representadas pela mãe de Isaias e de Jurandir sem nome e com pouca voz, apesar da dedicatória do autor se dirigir –às meninas e aos meninos mais valentes daquill.

A dizibilidade que permeia a constituição do personagem Zé do Gado, um nome genérico que reforça ainda mais a sua condição de invisível, de figura subalterna, que só se destaca a partir de seu ato de heroísmo, vinculado à sua lida cotidiana, continua situando este sujeito, o vaqueiro, nos mesmos lugares historicamente estabelecidos para os muitos Zés, vaqueiros, sendo seu único elemento distintivo o gado, gado que não era seu, ficando qualquer outra identidade, que não a do empregado da fazenda, suprimida.

Assim, a partir dos elementos que nos traz o evento, percebemos que o mesmo ainda fornece muitos pontos de análise, nem de longe esgotados nesta breve explanação e se torna imprescindível que aqui também se coloque a importância da obra em si para a inserção das identidades dos sujeitos historicamente marginalizados, excluídos do currículo, dos livros didáticos e da literatura que chegam até a escola, mesmo que esse processo envolva ainda a necessidade de ampliação do debate principalmente no tocante aos fatores interculturais que o mesmo assume, ao conceber-se enquanto um artefato cultural carregado de preconceções, dizeres e olhares que, ao procurarem retratar uma dada realidade acabam por evidenciar contradições que nos instigam a estender, ampliar este debate.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. MEC integra programas para intensificar a alfabetização. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35051>.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Síntese de indicadores 2015. Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro, 2016. 108p. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40). Acesso em 4 de julho de 2017, 19h:32min:42s.

CAMPOS, Pedro. **História de Vaqueiro**. Pedro Campos; Il. AZEVEDO, Eduardo. Fortaleza: SEDUC, 2012. (Coleção PAIC Prosa Poesia). Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/0BzSYQxmEEjQSLVR2cjk1RDRtdFE>. Acesso em 14 de junho de 2017, 09:51:12.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In



Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação. v. 15, n. 44. maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/275/27518764009/> Acesso em 08 de julho de 2017 às 15h:13min:19s.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

SANTOS, C.B **Letramento e Comunicação Intercultural: O ensino e a formação do alfabetizador.** In Saberes em Português: ensino e formação docente. MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (orgs.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

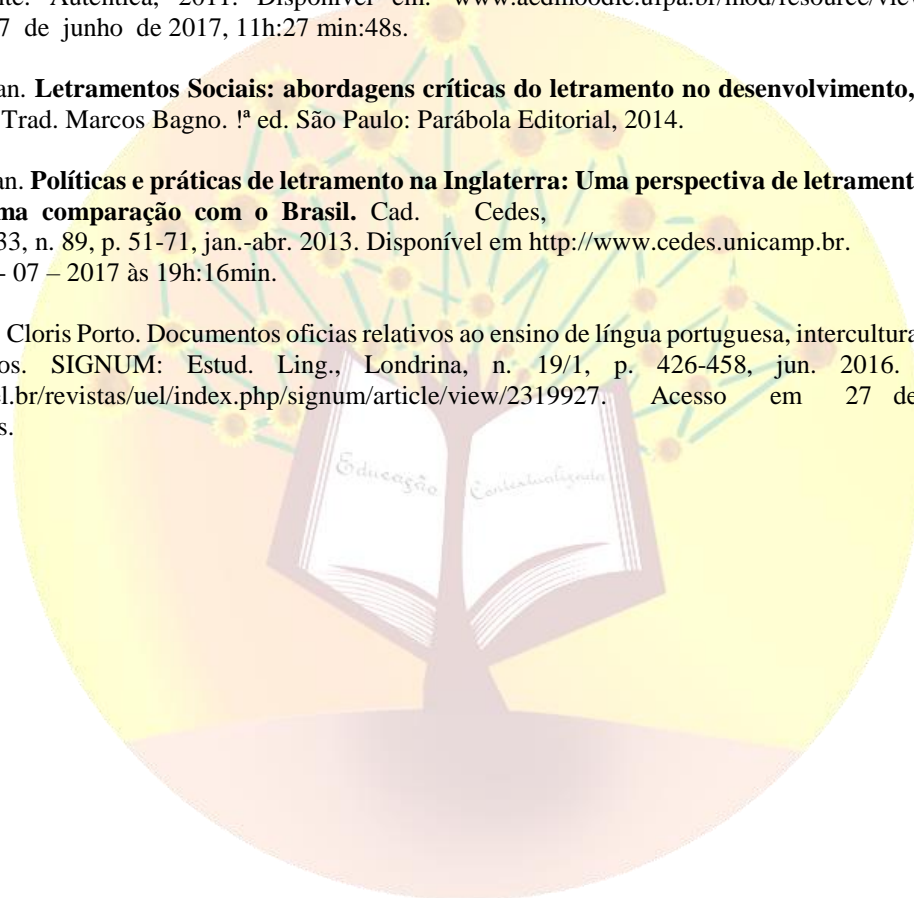
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). Escolarização da leitura literária. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: [www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=78022](http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=78022). Acesso em 27 de junho de 2017, 11h:27 min:48s.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05- 07 – 2017 às 19h:16min.

TORQUATO, Cloris Porto. Documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa, interculturalidade e políticas de letramentos. **SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/1, p. 426-458, jun. 2016.** Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/2319927>. Acesso em 27 de junho de 2017, 21h:25min:33s.



## LETRAMENTO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Patrícia da Silva Maciel  
Universidade do estado da Bahia - UNEB/ Campus II;  
patsmaciel@bol.com.br.

**Palavras-chave:** Letramento. Identidade. Contação de histórias.

Este ensaio é uma inquietação sobre a importância da contação de histórias como possibilidade para o incentivo a leitura como instrumento crítico, e importante no processo da construção da identidade, tem como objetivo discutir as possibilidades do letramento e construção identitária de crianças negras através da contação de histórias, trazendo um pouco sobre a importância de contar histórias para as crianças com intuito de que as mesmas se identifiquem e se valorizem na sua cultura e etnia. Enfatiza, também, a importância da formação do educador nesse processo para a escolha das leituras e dos contos que serão trabalhados com as crianças. Para enriquecer essa discussão, este trabalho busca dialogar com autores que contribuem com a temática proposta, procurando entender como esse processo de contar histórias pode ser positivo na formação de crianças negras, no que diz respeito à leitura e construção identitária.

Ler é uma prática que proporciona ao indivíduo pensar e descobrir novos horizontes, permitindo-o a viajar na própria imaginação, além de ampliar os conhecimentos. Por isso, é importante despertar o prazer pela leitura na infância para que a criança perceba o valor do ato de ler.

A criança brinca com a imaginação e a fantasia, gosta de ouvir e ler histórias, tornando-as realidade, no entanto, se faz necessário por parte do professor escolher livros de histórias, ou contos que permitam as crianças se verem nos personagens, nas situações e lugares que são relatados nas histórias. A leitura através da contação de histórias se faz tão importante, principalmente, para as crianças negras, que carregam uma carga muito excessiva

de preconceitos e racismo devido à cor de sua pele e cabelos crespos. Por isso, é de fundamental importância a formação do educador, pois os mesmos precisam estar inseridos nessa realidade com uma visão crítica e se sensibilizarem para com essas crianças, tendo muito cuidado na escolha do material que será trabalhado, principalmente com as leituras e contos escolhidos. Esses professores precisam saber que as crianças negras necessitam se libertarem e saírem da posição de inferioridade e que é imposta pela sociedade racista, ajudando-as a se reconhecerem e valorizarem a sua cultura, seus costumes e tradições.

O ato de contar histórias se dá em diversos lugares, por diversas pessoas, pois é uma tradição antiga. As crianças ouvem histórias em casa, que são contadas pelos pais, avós, tios e outros, e que são fundamentais para o desenvolvimento de uma criança.

Portanto, esse estudo será subsidiado por autores que discutem leitura, contação de histórias, formação do educador e construção identitária, visto que será um estudo de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa.

Para compreender o processo de leitura e construção identitária através da contação de histórias é de fundamental importância discutir e analisar o papel do educador nesse processo, pois o mesmo tem uma função social muito relevante na formação das crianças. É importante que o educador reflita sobre sua prática docente, pois essa mesma prática interfere positivamente ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem, tendo um grande impacto na vida das crianças, principalmente no âmbito da formação o pensamento crítico.

As ações do educador precisam estar pautadas de forma segura em argumentos plausíveis sobre o que é educação, por que essas ações serão traduzidas no momento de realização de planos de aulas, escolhas de material didático e, também, no seu comportamento, influenciando ou contribuindo, também na forma de pensar e no comportamento das crianças. Mas para uma prática consciente e crítica, os professores precisam refletir sua profissão como ofício de forma prazerosa e competente.

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. (ZABALA, 1996, p.13).

Os professores devem proporcionar situações interativas nas aulas, auxiliando os alunos, principalmente as crianças na descoberta de si e do mundo, pois as questões sociais e culturais estão direta ou indiretamente implantadas no processo de aprendizagem, assim, significando uma atitude de abertura à realidade, por que ter um senso de realidade deve ser também, uma preocupação básica do sujeito do conhecimento (LUCKESI, 2007, p.85). Para tal fim, recomenda-se que o professor na sua prática pedagógica reflita e a direcione para uma análise crítica, principalmente dos materiais didáticos, para proporcionar um processo de leitura mais interativo, incluindo a contação de histórias no exercício das aulas, ajudando as crianças a vivenciarem e experimentarem uma aula descontraída, criativa e contextualizada, fazendo parte do seu cotidiano, da sua vida de aluno e cidadão crítico.

Para tanto, é primordial dar as crianças embasamento para pensar na realidade e todo o contexto social, proporcionando-lhes o estímulo necessário para pensar na sua condição de ser humano pertencente a um espaço que é próprio da sua cultura e “será também na escola que a criança

aprenderá atitudes em relação ao seu grupo e a outros grupos raciais representativos em sua sociedade, que são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla.” (Coleção a COR DA CULTURA, v.1, p.83). Partindo desse pressuposto, os professores precisam saber que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1999, p. 52).

É importante discutir, ainda, a necessidade de o professor conhecer e pensar como se constrói a identidade de um indivíduo. Por isso, se faz necessário fazer uma análise criteriosa dos meios de comunicação como filmes, livros, gibis, revistas, etc., que serão utilizados pelas crianças como apoio pedagógico, pois “[...] ao término da socialização primária a criança terá construído um mundo subjetivo, bem como terá incorporado” papéis sociais básicos, seus e de outros, presentes e futuros” e adquiridos” as características fundamentais de sua personalidade e identidade” (ELIANE CARVALHO, 2006, p. 84).

No entanto, é relevante que o professor saiba identificar o contexto social e psicológico das crianças.

Assim, o professor precisa analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social de seus alunos para que seu ensino seja eficiente e eficaz. Assim, conhecendo o contexto dos alunos, o professor poderá usar uma linguagem adequada e contextualizada. (MORETTO, 2003, p.112).

Para que o professor tenha consciência da sua contribuição na formação das crianças é relevante participar de formação continuada, principalmente, para trabalhar conteúdos da cultura afro-brasileira e desenvolvendo uma educação para as relações etnicorraciais, abordando temáticas etnicorracial como conteúdos multidisciplinar e interdisciplinar, construindo projetos pedagógicos que possibilitem a valorização dos saberes comunitários e a oralidade como instrumento de processos de aprendizagem, promovendo o fortalecimento da auto-estima das crianças.

Todavia, inserir a contação de histórias no processo de letramento possibilitará a criança negra a entender as diversidades das culturas e dos modos de ser, valorizar as etnias e estimular o imaginário. Nesse contexto, a contação de histórias colabora na formação de leitores e avulta as etnias, colaborando para o entendimento da diversidade cultural, tornando possível à criança, através dos contos, construir seu modo de ser, dando sentido a tudo que está ao seu redor.

A leitura proporciona a capacidade de refletir, pensar e se descobrir como cidadão.

A partir de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos de linguagem oral e linguagem escrita, desde sintaxe até a semântica. Poderemos fazer novas leituras deste mesmo conto e traduzi-lo através de diversas linguagens, como história em quadrinhos, reportagens jornalística, texto teatral, poema. (BUSATTO, 2003, p. 38).



Com a contação de histórias, a leitura passa a ser mais prazerosa e sem dúvida é um fator crucial para um desenvolvimento da construção da identidade, pois a mesma permite ampliar os horizontes, ajudando a desenvolver a capacidade de fazer relações, comparações, dar sugestões, além de conduzir o professor a perceber conflitos existentes nas relações estabelecidas entre as crianças, em especial as crianças negras, que são alvo da mídia que impõe padrões estéticos eurocêntricos.

Segundo Frantz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas* é necessário cessar as ações antirracistas, acabando com as máscaras brancas, definindo a mente das crianças diante às raízes africanas.

Enfim, trabalhar a contação de histórias como forma de ajudar na construção da identidade é muito valiosa para as crianças negras, pois quando as mesmas precisarem sair da sua comunidade para estudar em outros ambientes, que não são delas, poderão se posicionar enquanto indivíduos que se reconhecem e tem orgulho da sua raça, pois “[...] nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida de nossa posição no mundo, da nossa humanidade.” (CASTRO, 2006, p. 182).

Além de proporcionar a essas crianças uma motivação maior no processo de leitura, e assim, se descobrindo por meio da leitura interativa e sendo fornecidas as mesmas possibilidades de expressão para que adéqüem às circunstâncias e contextos à realidade que se inserem.

## REFERÊNCIAS

- BUSATO, Cléo. *Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARVALHO, Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: *Saberes e fazeres*, v.1: modos de ver/ coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome de igualdade/ coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro*. – Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. 360 p.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*: tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. [et al]. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM LETRAMENTO: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PPGESA/UNEB

Tatiane Lemos Alves  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano;  
tatyanelemos@gmail.com

## RESUMO

O termo letramento vem sendo amplamente usado em textos acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento, desse modo, este trabalho visa analisar a produção de conhecimento sobre o tema, na perspectiva de situar a produção do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar - Mestrado em Educação em Territórios Semiáridos (PPGESA), utilizando como ponto de partida o cenário nacional. Para tanto, foi delimitado o “Estado da arte” por meio da pesquisa bibliográfica sobre a temática, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Site do PPGESA. Os resultados encontrados, foi um quadro de 1945 publicações no período de 2013 a 2017, sendo 354 teses, 1047 dissertações de mestrado acadêmico e 544 de mestrado profissional no panorama nacional e 13 dissertações defendidas nos anos de 2016 e 2017 no âmbito do PPGESA. Na extração dos resultados, observou-se pontos como: o tipo de curso, ano de defesa, área do conhecimento, foco temático, palavras-chaves, metodologias, local de estudo e orientadores. A análise revelou que a produção do PPGESA, tem considerado o letramento enquanto processo permanente e dinâmico, visto que, as produções argumentam sobre novas agências, novas situações, novos eventos e a existência de determinadas práticas letradas. Conclui-se que nas dissertações analisadas foram estudadas as práticas e eventos de letramento nos diversos contextos dentro dos estados da Bahia e Pernambuco, traçando assim uma perspectiva local. Assim, podemos inferir que o Programa vem contribuindo de forma singular para o desenvolvimento científico acadêmico sobre a temática.

**Palavras-chave:** Letramento. Produção do conhecimento. PPGESA.

## INTRODUÇÃO

O termo letramento vem sendo amplamente usado em textos acadêmicos em diversas áreas do conhecimento, a exemplo da educação, linguística, biblioteconomia, sob vários enfoques. No Brasil, de acordo com Marinho (2010) o termo remete a uma história de adaptação, ruptura e inovação nos estudos educacionais sobre leitura e a escrita.

De acordo com Soares (2004, p. 6) o letramento surge da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Assim desde meados da década de 80 até o momento atual, a produção acadêmica e científica vem crescendo dentro do cenário nacional, acompanhando as tendências desenvolvidas em outros países.

Quando se trata da análise de fontes de informação como dissertações e teses, a produção se mostra bastante diversificada tanto em relação às áreas de conhecimento quanto nas Instituições de ensino em que estão relacionadas.

Um dos programas de pós-graduação em que é desenvolvidas pesquisas com esta temática, é o Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar - Mestrado em Educação em Territórios Semiáridos (PPGESA)<sup>1</sup>. Este Programa tem duas linhas de pesquisa definidas, sendo a linha 1 – Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro, e a linha 2 – Letramento e Comunicação Intercultural. Os trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa de Letramento e Comunicação Intercultural visam

Acolher os estudos voltados para a cultura escrita e para a cultura oral nesse contexto, destacando a relação entre as práticas situadas de produção de saber, por exemplo, dos modos de categorização dos contextos rurais e semiurbanos e os desafios de escolarização da cultura científica e do saber letrado, mais especificamente, como uma contribuição para o trabalho dos educadores, enquanto agentes de letramento (KLEIMAN, 2006) no processo de escolarização da leitura e da cultura. O objetivo da linha é investigar alternativas de escolarização da leitura e de temas geradores, tal como propõe Paulo Freire (1970), pautadas na comunicação intercultural (SANTOS, 2008) e no letramento local (BARTON & HAMILTON, 1998). Analisa as práticas escolares apoiadas na necessidade política de escolarização de temas locais que refletem as aspirações dos educandos e na necessidade de escolarização dos gêneros textuais escritos em contextos de tradição menos letrada ou mesmo de tradição oral. (PPGESA, 2017)<sup>2</sup>

Diante do panorama traçado, este trabalho tem como objetivo analisar a produção de conhecimento sobre letramento, na perspectiva de situar a produção do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar - Mestrado em Educação em Territórios Semiáridos, utilizando como ponto de partida o cenário nacional. Assim a investigação sobre as produções sobre letramento desenvolvidos no PPGESA pode fortalecer o espaço de produção e difusão do conhecimento sobre a temática, pois estudos e pesquisas sobre os indicadores científicos são fundamentais para o crescimento e a reflexão em torno das práticas dessa área.

Para tanto, foram analisados teses e dissertações dos programas de pós-graduação no Brasil e em especial as produções sobre letramento desenvolvidas no PPGESA, identificadas a partir da pesquisa bibliográfica em bases de dados da Capes e no site institucional do Programa.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Conforme Soares (2009, p. 15), o termo letramento, parece ter sido usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Nesta obra Kato (1999, p.7) inicialmente faz referência a palavra *letrado*, afirmando que “a função da escola seria a de introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente *letrado*” e depois diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *letramento*” (Grifo nosso).

Na opinião de Kleiman (2005) o termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 para suprir a falta de um conceito que se referisse aos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização. A autora ainda complementa informando que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o „impacto social da escrita“ dos estudos sobre a alfabetização[...]. (KLEIMAN, 2012, p.15)

Na opinião de Tfouni (2006), o letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, buscando investigar as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, procurando ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos postos.

Em relação à etimologia do termo, podemos fazer referência à Soares (2009), que elucidam que etimologicamente, a palavra letramento vem da palavra em inglês *literacy*, que por sua vez vem do termo *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Para essa autora, o letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2009, p.39) Assim, segundo essa mesma autora, letrados são aqueles que desenvolvem as habilidades de ler e escrever e que passa a utilizá-las na sociedade.

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola. De acordo com Kleiman (2005, p. 21) o termo foi utilizado para se referir a “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”. É importante lembrar que este fenômeno não se restringe apenas a esse ambiente: o contexto escolar é somente uma das várias esferas nas quais a agência pode ser localizada (igreja, família, comunidade, trabalho, entre outros).

Essa prática social do uso da leitura e da escrita, segundo Kleiman (2005), acontece em todos os lugares, mas tem a escola como maior agência, logo nela deve-se ser “criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir os múltiplos letramentos.” (KLEIMAN, 2007a, p. 4)

Sendo assim, quando inserido no contexto escolar, os estudos de letramento pressupõem mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, assim como no currículo. Kleiman (2007b, p.3) indica que os princípios gerais do desenvolvimento do currículo, segundo a concepção do letramento, a saber: i) o currículo é dinâmico; ii) o currículo parte da realidade local: turma-escola-comunidade; iii) o princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo);



iv) os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdos a serem focalizados em sala de aula.

Considerando que o letramento designa as práticas sociais da escrita e que esta é diversificada, a literatura sobre a temática vem trazendo o termo letramentos, no plural. E dessa pluralidade do letramento, surgiram expressões, além do letramento escolar já mencionado anteriormente, tais como letramento digital, visual, informacional, literário, multiletramentos, intercultural, social, multimodal, familiar, religioso, entre outros. Notamos que o termo vem sendo empregado de forma mais ampla da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento.

## METODOLOGIA

Foi adotado como aporte metodológico para este estudo, uma pesquisa que se localiza dentro de um campo de investigação denominado de „estado da arte“ ou „estado do conhecimento“. Pesquisas dessa natureza são definidas por Ferreira (2002) como de caráter bibliográfico e têm sido realizadas no país, especialmente em áreas do conhecimento heterogêneas. A autora esclarece sobre a importância dessa iniciativa:

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para subsidiar este estudo, a busca pelos dados da produção de conhecimento na área de Letramento estruturou-se em dois aspectos: teses e dissertações representando a produção nacional coletado a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes; e dissertações produzidas pela Linha 2 (Letramento e Comunicação Intercultural) do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar - Mestrado em Educação em Territórios Semiáridos (PPGESA), coletadas a partir do site da instituição. Foi considerado o espaço temporal de cinco anos (2013 a 2017) para a produção nacional e para a PPGESA, os últimos 2 anos (2016 e 2017), considerando o ano de início deste Programa de mestrado.

De posse das informações sobre as dissertações a serem analisadas, foi designado como pontos de aprofundamento os seguintes itens: a) Tipo de curso: classificação das produções acadêmicas de acordo com o curso de pós-graduação a que estão relacionados; b) Ano de defesa: identificação do

ano no qual as defesas das dissertações ou das teses ocorreram, tendo em vista uma análise do desenvolvimento da produção acadêmica ao longo do tempo, tanto no cenário nacional quanto no âmbito do PPGESA; c) Área do conhecimento: identificação das áreas do conhecimento onde estão sendo desenvolvidas as pesquisas sobre Letramento; d) Foco temático: identificação das temáticas contempladas nas dissertações e teses. Parte da produção foi classificada em mais de um foco temático principal, tendo em vista a grande abrangência de assuntos tratados em alguns documentos; e) Palavras-chaves: verificação dos termos adotados para representar as publicações tanto no texto quanto em bases de dados; f) Metodologia: identificação dos métodos e procedimentos adotados nos estudos; g) Local de estudo: reconhecimento dos locais adotados para o desenvolvimento da pesquisa; h) Orientadores: identificação dos professores que exerceram o papel de orientadores nas pesquisas analisadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Kleiman (2012, p.15) as pesquisas sobre letramento se mostram bastante relevante tanto no interesse teórico quanto no interesse social.

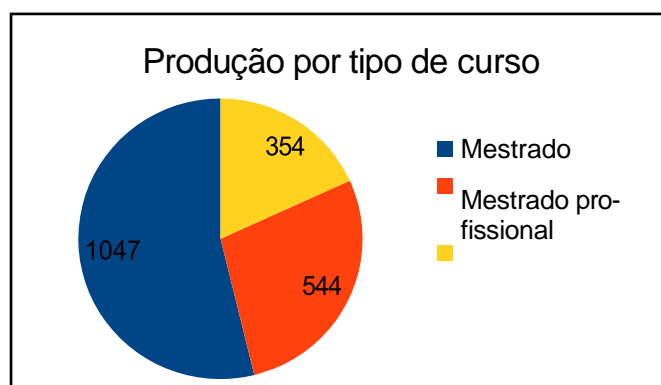
Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a Escrita. (KLEIMAN, 2012, p. 15).

Esse interesse no estudo sobre letramento vem sendo refletido no cenário nacional através de produção de dissertações e teses ao longo dos anos.

## PRODUÇÃO SOBRE LETRAMENTO NO CENÁRIO NACIONAL

Optou-se pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes por este congregar a produção dos Programas de pós-graduação do país. Foram encontradas 1945 publicações no período de 2013 a 2017, sendo 354 teses, 1047 dissertações de mestrado acadêmico e 544 de mestrado profissional, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Produção por tipo de curso



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017)

Sobre os índices de produção científica, encontramos uma grande expansão da produção de teses e dissertações no ano 2015 (Quadro 1), o que pode estar vinculado ao aumento no número de grupos de pesquisa registrados no CNPq que em desde 1993 até o momento atual vem aumentando exponencialmente, de forma geral.

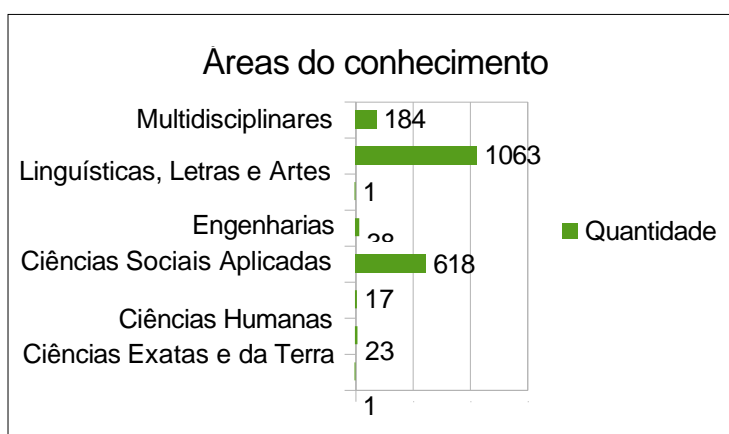
Quadro 1 – Ano de defesa das produções

Ano de defesa	Quantidade
2017	48
2016	552
2015	619
2014	397
2013	329

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017)

Em relação a área do conhecimento a que estão atreladas, o estudo demonstra maior produção na área de Linguística, Letras e Artes, com (1063 publicações) perfazendo o total de 54,65% do total da produção. Este indicador acompanha o quantitativo de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que tratam de Letramento, pois a área Linguística, Letras e Artes apresenta também o maior número de grupos de pesquisa (222 grupos) seguido da área de Ciências Humanas (179 grupos).

Gráfico 2 – Áreas do conhecimento das publicações



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017)

Quando mensurados as produções da Universidade do Estado da Bahia, o quadro é composto por 02 Teses de Doutorado, 44 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 14 Dissertações de Mestrado Profissional. No entanto, as produções desta Universidade no ano de 2017 ainda não foram tornadas públicas no site do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Quando se trata da produção acadêmica do PPGESA, contabilizou-se 07 publicações do, no entanto para análise somou-se as 06 dissertações defendidas no ano de 2017 que estão disponíveis no site do Programa, totalizando 13 dissertações, conforme descrito a seguir.

### **ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PPGESA**

Foram analisadas as 13 dissertações defendidas nos anos de 2016 e 2017 no PPGESA relativas à Linha 2 – Letramento e Comunicação Intercultural, utilizando os indicadores explicitados anteriormente.

#### **FOCO TEMÁTICO**

Quanto aos temas dos trabalhos, constatou-se existe uma grande variedade dos temas escolhidos para discorrer sobre o letramento, tais como: Festa do Licuri, Educação escolar, Educomunicação, Telejornalismo, Poesia de cordel, Narrativas orais, Samba de véio, Arte urbana, Identidade quilombola, Objetos educacionais, Cultural digital, Biblioteca escolar, Seca. Os assuntos escolhidos envolvem as áreas de Educação, Cultura, Tecnologia e Informação.

#### **RECORTE DO LETRAMENTO ADOTADO**

Quadro 2 – Tipos de Letramento

Tipos de letramento	Letramento social, Letramento escolar, Letramento multimodal, Letramento intercultural Letramento institucionalizado Letramento informacional Letramento digital
---------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

O estudo do letramento perpassa por várias nuances que vão desde o letramento tratado de forma geral, passando pelo letramento escolar, social, intercultural, informacional, digital, institucionalizado até o letramento multimodal. Notou-se que duas dissertações não conceituaram



o letramento e não tem nenhum capítulo e/ou seção específica para tratar do tema. A diversidade no recorte sobre letramento indica uma tendência nacional, ou seja, a produção de estudos acerca do tema, buscando assimilar a natureza complexa e multifacetada do fenômeno.

Na primeira turma do Curso de Mestrado, que defendeu em 2016, o tema foi tratado da seguinte forma: 1 (uma) dissertação sobre o letramento intercultural focando a questão da educação escolar indígena; 1(uma) tratou das práticas de letramento e educomunicação desenvolvidas a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação; 1 (uma ) analisou a contação de história a partir da tradição oral e do letramento intercultural e escolar; 2 (duas) utilizaram nas discussões elementos do letramento de forma mais geral.

Na segunda turma, que defendeu em 2017, o tema foi trabalhado da seguinte forma: 2 (duas) dissertações tiveram como foco o letramento digital, sendo uma proposta de metadados para objetos educacionais e a outra trabalha na perspectiva da promoção da cultura digital na escola; 1 (uma) optou pelo letramento institucionalizado utilizando para análise o estudo sobre identidade e memória de um quilombo; 1 (uma) dissertações analisou a biblioteca escolar e o letramento informacional que pode vir a ser desenvolvido neste ambiente, tendo como ponto de vista as políticas públicas brasileiras; 1 (uma) utilizou na discussão elementos do letramento de forma mais geral.

Constatamos que a produção do PPGESA, tem considerado o letramento enquanto processo permanente e dinâmico, visto que, as produções argumentam sobre novas agências, novas situações, novos eventos e a existência e determinadas práticas letradas.

#### PALAVRAS-CHAVE

Os termos utilizados para representar a produção acadêmica e científica, deve ser escolhidas com bastante atenção, pois elas usualmente são utilizadas para indexar a publicação nas bases de dados. Normalmente se utiliza de 3 a 5 palavras que melhor represente o conteúdo ali explanado. Neste sentido as dissertações analisadas utilizaram em média quatro palavras de acordo com os eixos temáticos adotados no trabalho. A título de exemplo das palavras utilizadas segue a figura 2:

Quadro 3 – Termos utilizados nas palavras-chave das dissertações

Palavras-chave	Análise, Arte, Biblioteca, Brasileiro, Cartografia, Cibercultura, Comunicação, Jornalismo, Televisão, Telejornalismo, Semiárido, Controvérsias, Cordel, Cotidiano, Cultura, Discurso, Educacionais, Educação, Educomunicação, Ensino, Escolar, Hipermídia, Identidade, Imagens, Sertão, Indígena, Interculturalidade, Letramento, Letramentos, Memória, Metadados, Multimodal, Mídias, Narrativas, Objetos, Orais, Performance, Poesia, Políticas, Popular, Práticas, Quilombo, Repositório, Representação, Retextualização, Samba, Secas, Semiárido, Sentidos, Sociais, Truká, Véio.
----------------	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

A escolha dos termos mostrou-se bastante variada, tendo repetição de palavras como Semiárido e Letramento. Entende-se que este fato ocorreu pelos locais utilizados para desenvolvimento dos estudos, o Semiárido e pela linha do Mestrado a que estão atreladas as pesquisas, Linha 2 – Letramento e Comunicação Intercultural.

### METODOLOGIA ADOTADA NAS DISSERTAÇÕES

Ao analisar os conteúdos das dissertações, foi identificado que a maioria dos trabalhos utiliza à abordagem qualitativa, no entanto, foram identificados trabalhos que utilizaram também a abordagem multireferencial, qualitativa-descritiva e qualitativa-quantitativa, em menor escala. Quanto aos procedimentos identificamos que as dissertações adotaram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo, estudos de caso, pesquisa participante, pesquisa de cunho etnográfico, teoria ator-rede, história oral, e mapeamento sistemático.

Além disso, foram identificados alguns instrumentos de coleta de dados bastante utilizados na pesquisa em educação, tais como: observação participante, entrevistas, questionários, diário rascunho, oficinas além da cartografia de controvérsias. Notou-se que apenas duas dissertações, indicam o uso do método e/ou corrente fenomenológica como percurso metodológico.

As metodologias utilizadas estão dentro do padrão referencial da pesquisa em educação. Conforme Malheiros (2011) as pesquisas científicas em educação podem ser classificadas de acordo quanto à sua natureza (pura e aplicada), quanto à sua abordagem (qualitativa e quantitativa), quanto aos seus objetivos (exploratórias, descritivas ou explicativas) e quanto aos procedimentos técnicos eleitos (pesquisa bibliográfica, documental, experimental, estudo de coorte, etnografia, pesquisa narrativa, levantamento, estudo de caso, estudo de campo, pesquisa *ex post-facto*, pesquisa ação e pesquisa participante). Assim todas as dissertações analisadas apontaram de uma forma ou de outras as classificações citadas pelo autor.

### LOCAL DE ESTUDO

O letramento é um fenômeno situado e irremediavelmente inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder e se constituam enquanto sujeitos (KLEIMAN, 1985 apud TERRA 2013)

No que diz respeito, ao local onde as pesquisas foram desenvolvidas, os autores concentraram nas seguintes localidades: Várzea do Poço – BA; Ilha da Assunção – Cabrobó-PE; Juazeiro-BA; Petrolina-PE; Uauá – BA; Ilha do Massangano – PE; Afrânio – PE. A escolha dos locais de pesquisa segue a discussão do território Semiárido como fonte de investigação, convergindo para os estados da Bahia e Pernambuco, investigando as práticas situadas.

Podemos identificar que foram discutidas nestas localidades, as demandas de várias agências de letramento, desde a escola, que segundo Kleiman (2012) é a mais importante, assim como outras como a rua, a biblioteca, aldeia indígena, o quilombo, os programas de televisão, dentre outros.

## ORIENTADORES

Os trabalhos dissertativos contaram com o quadro de docente do PPGESA para assumir o papel de orientação, dentre eles estão: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes (1 dissertação); Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos (3 dissertações); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edonilce da Rocha Barros (1 dissertação); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jorgete Pereira Oliveira (1 dissertação); Prof. Dr. Juracy Marques dos Santos (2 dissertações); Prof. Dr. Luiz Adolfo de Paiva Andrade (2 dissertações); Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim (2 dissertações). A orientação foi desenvolvida tanto por professores ligados a Linha 2 do PPGESA quanto a Linha 1 do PPGESA (que trata Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro).

A produção das dissertações está ligada a produtividade acadêmica e profissional dos professores-orientadores, mostrando um alinhamento importante para o Programa de pós-graduação.

## CONCLUSÃO

Os estudos sobre letramento no âmbito do PPGESA veem examinar as mudanças sociais, culturais, informacionais e tecnológicas relacionadas com o uso da escrita e da oralidade na sociedade contemporânea. Foram estudadas as práticas e eventos de letramento nos diversos contextos dentro dos Estados da Bahia e Pernambuco, traçando assim uma perspectiva local dentro do cenário nacional. Assim, podemos inferir que o Programa vem contribuindo de forma singular para o desenvolvimento científico acadêmico sobre a temática. Outro aspecto positivo identificado diz

respeito à aproximação entre a Universidade enquanto centro de produção do conhecimento e os locais de aplicação desses conhecimentos, as escolas e a sociedade civil, favorecendo uma possível melhoria da qualidade do ensino nas escolas e conseqüentemente da comunidade onde estão inseridas.

Constatamos que o fenômeno do letramento vem sendo discutido no Brasil desde os anos 1980 com diferentes abordagens sobre o tema, e que durante a análise das dissertações esta tendência é reafirmada, pois as pesquisas apresentaram o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a pluralidade de linguagens. O fato de o termo assumir várias nuances nas dissertações analisadas, não é visto como problema, haja vista que se mostraram múltiplas maneiras de usar a leitura e a escrita na sociedade, que são por muitos momentos ignorados e não valorizadas. Para Terra (2013, p.52), “basta reconhecer que existem diferentes tecnologias de escrita para concluirmos que existem múltiplos letramentos, derivando daí, a incontestável noção do letramento como um fenômeno intrincado, com vias de abordagem tão plurais”.

Entendemos assim, este trabalho é uma singela contribuição, no sentido de discutir sobre a produção do conhecimento no âmbito do PPGESA sobre o letramento, e que muitas discussões devem ser traçadas no Programa sobre a temática, principalmente tendo como cenário o Semiárido Brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n.79, p.257-272, ago. 2002.
- KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1999.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, v.32, n.53, 2007a.
- KLEIMAN, A.B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas, Cefiel/Unicamp; SME/Depe, 2007b.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2ed. Campinas: Mercado de letras, 2012.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MARINHO, Matildes. Prefácio: pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, Matildes.; CARVALHO, G.T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 09-22)
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Abr 2004, no.25, p.5-17. ISSN 1413-2478



SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. BH: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, Marcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v.29, n.1, 2013, p.29-58.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

## **PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASO EM JUAZEIRO-BA**

Quécia Almeida Cavalcante;  
Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia  
(PPGESA/UNEB – CAMPUS III);  
queciacavalcante@gmail.com.

Cosme Batista dos Santos;  
Pos-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
(FLUP). Docente no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios  
Semiáridos – PPGESA;  
cosmebs.santos@gmail.com.

### **RESUMO**

O artigo tem como objetivo analisar as práticas de letramento digital que são utilizadas nas turmas do 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Joca de Souza Oliveira, com base nas atividades disponíveis no laboratório de informática da referida escola. No intuito de compreender a prática a partir do uso do computador, tendo como evento as atividades que são disponíveis para os educandos da EJA, tal prática desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem ocorre através da leitura e escrita, relevando a interação no uso social do computador. Para fundamentar trouxemos as teorias e conceitos de Iva Autina Cavalcante, Ângela Kleiman, Magda Soares e Brian Street. A metodologia aplicada foi o estudo de caso, tendo como instrumento a observação e entrevistas com abordagem qualitativa. O intuito é demonstrar nos resultados as motivações e expectativas dos educandos da EJA contemplando o fenômeno encontrado a partir da importância sociocultural mediante ao letramento digital.

**Palavras-chave:** Tecnologias da Informação e Comunicação. Letramento Digital. Educação de Jovens e Adultos.

### **INTRODUÇÃO**

Com a inserção das Tecnologias da Comunicação na Educação é possível encontrar novas formas de desenvolver atividades para o ambiente escolar, e conseqüentemente surgem possibilidades de expandir novas práticas sociais para a interação do sujeito e sociedade.

O processo de alfabetização e letramento dos educandos diante de uma sociedade marcada pela contemporaneidade com diversas tecnologias viabiliza um papel importantíssimo da escola. Pois, pensar numa educação de qualidade e principalmente atender as realidades de todos os educandos a partir das transformações, requer do professor, o conhecimento para lidar com essas complexidades no intuito de inovar a sua prática de ensino que propicie não apenas alfabetizar, como também, letrar. Nestas perspectivas, os avanços tecnológicos da informação e comunicação estão disponíveis para contribuir o processo do letramento digital.

Desse modo, a metodologia aplicada foi o estudo de caso com o propósito de contribuir nas discussões a partir de uma pesquisa que se faz presente num contexto observado em relação ao processo de letramento digital. Segundo Gil (2009, p. 15) “o estudo de caso possibilita estudar

com profundidade o grupo, organização ou fenômeno, considerando suas múltiplas dimensões”. Pois, utilizando o estudo na pesquisa foi possível descrever situações do contexto em que os educandos da EJA estão inseridos.

Optamos pela abordagem qualitativa porque através das entrevistas e observações foi possível ter o contato direto com os sujeitos da pesquisa, tanto nos procedimentos quanto nas interações cotidianas do ambiente escolar. Dessa forma, Ludke e André (2014) nos afirmam sobre a observação nas abordagens qualitativas, a possibilidade de recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de interpretação do fenômeno estudado.

O artigo surge com intuito de demonstrar as práticas de letramento digital presentes nas atividades que são armazenadas no banco de dados do laboratório de informática. Das quais se reitera com os eventos de letramentos desenvolvidas pelos educandos da EJA do 1º e 2º segmento na Escola Municipal Joca de Souza Oliveira, Juazeiro-BA.

A finalidade do artigo é trazer a relevância do letramento digital no processo de interação do educando da EJA, demonstrando como se desenvolve a relação das atividades a partir do uso do computador e o contexto dos educandos, desenvolvendo assim, no processo de alfabetização no letramento mediante a leitura e escrita. Dessa forma, compreendemos que a base de uma boa construção para uma educação de qualidade, se dar nos anos iniciais, pois é no processo de alfabetização que elenca grandes resultados na vida do estudante.

### **Prática e Evento de Letramento**

É imprescindível a prática da leitura e escrita no cotidiano escolar, porque através deste método é possível propiciar a reflexão crítica dos fatos ocorridos desenvolvendo o letramento, logo a existência das Tecnologias da Informação e Comunicação surge para contribuir nesse processo de aprendizagem. Dessa forma, compreendemos que alfabetizar letrando necessita primeiramente, democratizar a vivência da prática utilizada no dia a dia para além dos muros da escola, alcançando assim, a reconstrução social diante da escrita alfabética.

Soares (2004) explica que o processo de alfabetização e letramento dependem um do outro, assim como é importante distingui-los, ao mesmo tempo também é importante aproxima-lós. Podendo dizer que a inserção no mundo da escrita acontece por meio da aquisição de uma tecnologia chamada alfabetização, bem como a utilização efetiva das competências em habilidades, conhecimentos e atitudes que envolvem a língua escrita e a partir disto, chamamos de letramento. Assim, para a formação do leitor não se deve oferecer apenas a inserção do indivíduo ao mundo da escrita, letrar vai além da alfabetização, o letramento proporciona a compreensão do texto com

o contexto do sujeito em que está inserido, dando-lhe sentido a leitura e escrita. Dessa forma, a compreensão do letramento possibilita uma apropriação das técnicas que são oferecidas pela alfabetização mais a concepção do uso da leitura e escrita. Soares (2004) nos afirma que:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...] escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (p. 92).

Um dos maiores desafios na EJA é superar a desmotivação dos alunos que muitas vezes desistem de concluir os estudos dificultando a conclusão nas modalidades de ensino. E nesse processo a prática do professor é importantíssima para a formação e permanência do educando na escola.

Nesses contextos, o uso atribuído ao valor social do discurso e da escrita na EJA são presentes por meios dos eventos e as práticas que consistem no letramento. Portanto, o letramento possibilita o desenvolvimento para cada educando a abordagem crítica e habilidades reconhecidas mediante a valorização dos conhecimentos prévios, construindo diversos contextos históricos e culturais e que possibilita uma prática do discurso que é bastante presente nesta modalidade de ensino.

Segundo Street (2014) as práticas de letramento possibilitam e detalham a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que abraçam a linguagem e escrita, quanto às construções de escrita e leitura influente num grupo social, sendo possível um aperfeiçoamento na investigação dos significados associados aos eventos de letramento.

Dessa forma, as contribuições expostas na prática desenvolvida em sala de aula pelo educador possibilitam ao educando habilidades sociais, já que não basta fazer referência apenas o saber ler e escrever, é necessário a incorporação funcional do letramento que propicia a melhor compreensão do educando e sua relação com o mundo em que está inserido.

Soares (2001) nos afirma que há o vínculo da alfabetização e letramento à escolarização e que este vínculo entre alfabetização e escolarização é considerado mais que um vínculo entre letramento e escolarização, ele é considerado natural e inquestionável, tanto para o senso comum quanto para a área de educação, pois é através da escola que se ensina e aprende a tecnologia da escrita.

Ao trazermos para a realidade da EJA, podemos encontrar alguns erros, como nas formas de alfabetizar e letrar destes estudantes que mesmo após um período afastado da escola decidem retornar aos estudos. Não podemos reproduzir os mesmos caminhos de alfabetização iguais para todas as modalidades de ensino. Caso isto ocorra na modalidade da EJA estaremos infantilizando no processo de alfabetização e letramento para os educandos envolvidos, pois estes, já trazem



consigno uma bagagem de conhecimentos de mundo. Assim sendo, não podemos persistir no erro e simplesmente padronizar um método de alfabetização para todas as modalidades de ensino.

Em primeiro lugar, deve se pensar que a escola tem habilidades para além da alfabetização e ao existir essa vinculação da alfabetização é indispensável para EJA a valorização dos seus conhecimentos prévios, pois os perfis desta modalidade de ensino são de estudantes que já perpassaram por vivências não escolares, como na comunidade, na interação com a família, vizinhos, trabalho etc.

No processo de alfabetização é possível encontrar resultados de acordo com os determinados períodos de aprendizagem, entretanto, no letramento é considerado um processo do qual não se estabelece o tempo e muito menos a determinação de quando o educando já passou a ser letrado, pois compreendemos que é um processo permanente. Soares (2001, p. 94) ressalta que:

Alfabetização é um contínuo, mas um contínuo de certa forma não linear, com limites e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento é também um contínuo, um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados.

Com isso, se entende também as diferenças entre as práticas escolares e práticas sociais de leitura e escrita, sendo direcionada a pesquisa para o letramento escolar, em que a prática do educador surge a partir da utilização do computador nas aulas da EJA. E os eventos que se aplicam nessa prática são as atividades disponíveis no banco de dados do Laboratório de Informática da Escola Municipal Joca de Souza Oliveira.

### **Desenvolvimento do Evento sob a Concepção da Escola e Educandos**

A Escola está localizada no bairro Maringá do Município de Juazeiro-BA, foi inaugurada em 07 de Abril de 1970 e municipalizada em 2004. Atende nos turnos matutino, vespertino e noturno, dos Anos iniciais ao Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa foi submetida no laboratório de informativa, sendo desenvolvida a observação para descrição presente, referente ao letramento digital no processo de alfabetização das turmas do 1º e 2º segmento da EJA.

A imagem abaixo demonstra a fachada da escola constituída de médio porte, comportando 07(sete) salas de aula, o laboratório de informática, mais a sala de recursos multifuncionais de atendimento especial.

**Figura 01: Fachada da escola**

**Fonte:** CAVALCANTE, 2016.

Os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização e da pesquisa são estudantes mais idosos, com variação de idade, 45 a 67 anos, moradores próximos à Escola. Localizada no Bairro Maringá, há maior quantidade de gênero masculino presentes nas salas, as profissões da grande maioria é pedreiro, pintor, vendedor de café, aposentado. E no gênero feminino encontramos babá e faxineiras. As professoras das turmas são concursadas pelo Município.

O evento são as atividades armazenadas no banco de dados do laboratório de informática da referida escola, as atividades mais utilizados são de produção de textos, paisagismo de Geografia e as quatro operações de Matemática. Os educandos têm acesso pelo menos uma vez por semana o computador no laboratório.

Foi escolhido 06 (seis) educandos, sendo 03 (três) de cada sala, para participar de uma entrevista semiestruturadas, pois o diálogo aconteceria de forma espontânea e não os deixariam tão intimidados com o estudo da pesquisa. Estes estudantes contribuíram de forma importantíssima para a melhor compreensão sobre as perspectiva do letramento digital.

Em primeiro lugar foi perguntado se em suas residências tem acesso a internet, computador ou alguma tecnologia, e a maior parte não obtém computador em casa, porém todos utilizam o celular. A ida para o laboratório semanal propicia bastante motivação, pois é o momento em que eles estão em contato com o computador e no decorrer da semana as professoras utilizam o Data show para desenvolver aulas de empreendedorismo.

**Figura 02: Aula no Laboratório de Informática**



**Fonte:** CAVALCANTE, 2016.

Um das atividades que eles utilizam no computador é o contato o teclado, considerando que é um dispositivo alfabético que possibilita como um recurso favorável no processo de alfabetização, pois através das letras eles reconhecem e formam palavras. Um trabalho importantíssimo é o treino ortográfico, onde a professora determina uma palavra geradora e a partir dela eles digitam e logo procuram nos sites as imagens de tal palavra, reconhecendo a linguagem escrita e códigos.

A aplicação do computador no processo de ensino e aprendizagem tem apresentado diversas possibilidades tanto para os professores, quanto para os educandos, seja nas atividades pedagógicas dos educadores ou na prática ativa dos aprendizes (SANTOS 2005). Dessa forma, as palavras, imagens e sons disponibilizados no computador apresentam-se como funcionalidade para enriquecer os estudos do letramento digital.

No decorrer das entrevistas, foram questionados quais os anseios e expectativas ao procurar a escola, e as opiniões sobre as aulas em que as professoras utilizavam alguma tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem: Muitos vêem a educação como forma de melhorar de vida, obter uma melhor qualificação e se sentir inserido na sociedade letrada, pois ao pegar o ônibus, alguns reconhecem pela numeração, mas dizem que ao juntar as letras e formar uma palavra em um texto, é prazeroso e se sente orgulhoso.

Em suma, o que propõe na prática de letramento digital é utilizar o computador de forma adequada, tornando assim, aprendizagem significativa que inclua o educando no meio social. Como o relato de uma estudante A1 que esclarece:

É um máximo a ida para a sala de informática, porque eu nunca tinha mexido no computador, eu não tenho em casa e na escola encontrei a oportunidade de saber usar e achei interessante quando a professora pede para a gente colocar o nome das figuras e os sons que aparece na tela.



O relato desta educanda mostra a possível dinâmica da textualidade, sendo possível na utilização do computador, acompanhado de um teclado, no qual estão inseridas diretamente as letras do alfabeto fazendo a relação do som transmitido pelo computador. Com a palavra mencionada pela educadora, isso contribui na constituição das palavras faladas situada de modo verbal, gerando o contexto de novas palavras. Como aponta.

De acordo com Kleiman (2008) é possível definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico como tecnologia que ocorre em contextos específicos para intuítos específicos. Por isso, a prática específica do contexto em que o sujeito está inserido propicia no desenvolvimento de novas habilidades que determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Foi questionado se eles interessavam com a realidade da escola, e foi mencionado que, como não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada, agora mais do que nunca pretendem resgatar o tempo perdido, demonstrando como é importante aprender os novos saberes, e assim, conseguir através dos estudos, algo melhor para a família e seus filhos.

Ao decorrer das entrevistas foi perguntado se eles têm preferência em alguma disciplina nas aulas com as atividades do laboratório e a maior parte respondeu que gostam das atividades de escrever os nomes das figuras. As respostas foram positivas, pois se motivam bastante ao reconhecer e descobrir, novas palavras, novos lugares a partir de uma tela. Outros responderam também que gostaram bastante das aulas em que conheceram os Estados do Brasil, descobrindo as diversas culturas existentes no país.

Este é o grande desafio, a escola tem o poder de transformar a vida do ser humano e ao se tratar de Jovens e Adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada, e buscam na escola novas perspectivas de vida, as práticas utilizadas pelos educadores, o letramento digital enriquecem a interação social destes educandos. Tais contribuições foram mencionadas nos relatos dos estudantes.

QUADRO 1 Relatos dos Estudantes

B2 – 64 anos de idade	C3 – 48 anos de idade
/... Estudei quando era menino, mas tive parar, ai, agora que criei toda família resolvi estudar e como fiquei viúvo recente, para ocupar a mente vir para escola para não ficar pensando besteira. Mas estou querendo continuar para desenvolver a cabeça porque aprendi muito na escola, já consigo ler mais quero aprender mais	/...Quando a professora mandou a gente ir para sala de informática do que eu mais gostei foi daquela atividade que vem um quadrado com o alfabeto completo, aí tinha umas imagens de animais, de várias coisas, a gente pegava aquela letra e colocava para formar um nome dos animais na tela, então aquela parte ali foi



um pouco para não depender de ninguém quando eu for pegar um ônibus.	muito boa e para a gente ter um entendimento e que se foque mais é quando usa o alfabeto.
--	---

**Fonte:** CAVALCANTE, 2016.

No relato de B2, demonstra que o educando encontrou na escola um amparo para suas necessidades e enxerga o estudo como ocupação, além do desenvolvimento intelectual também foi mencionado o quanto almeja aprender mais para poder se locomover sem depender dos outros. Portanto, o estudante letrado consegue se relacionar ao seu determinado meio social.

Ao focalizarmos nos discursos do educando C3, é possível perceber que a concepção do letramento propicia diversidade no evento encontrado das atividades disponíveis no computador ao processo de alfabetização através dos recursos digitais. Como afirma Santos:

O acesso aos novos letramentos representa, atualmente, uma participação política, econômica e cultural de grande importância social. Esses novos letramentos, enquanto capital cultural e social, favorecem o poder de grupos privilegiados, mas também, podem efetivar uma gama de atividades valorativas de uma população marginalizada e, portanto, propiciar mais acesso ao compartilhamento dos conhecimentos entre os indivíduos de forma mais equitativa. (2005, p. 60).

Portanto, há grande importância socialmente com os novos acessos de letramento, pois possibilita melhor compreensão do leitor seja na participação política, econômica e cultural, assim como, para essas realidades de educando, os conhecimentos vai além dos muros da escola. O estudante é inserido contextualmente nos processos de aprendizagem e ao mesmo tempo seu contexto é colocado em ênfase, possibilitando a prática de letramento correlacionada com os meios sociais a partir do uso do computador.

Além do visual e da escrita, o computador disponibiliza os áudios, os movimentos dos vídeos corrobora ao educando compreender melhor a realidade, os textos, visualizar os meios dos lugares, da assimilação do mapa com as regiões. Com isto, o evento estudado contribui de forma significativa nos processo de ensino-aprendizagem.

Trazendo para a perspectiva do letramento dentro da realidade social de cada um, possibilitou na motivação para os educandos, pois ao disponibilizar, por exemplo, vídeos sobre construção de obras o educando se sentia inserido nesse processo de aprendizagem significativo. A partir do momento em que inicia a socialização da leitura e escrita, reconfigura o processo contextual diante a realidade de cada um.

A transposição verbal e não verbal através do digital cria uma relação para os estudantes de compreensão a partir dos contextos digitais que são disponíveis nas atividades, e esse envolvimento do evento observado abraça diversos conhecimentos aos educandos. A ligação entre

educador meio digital e educando são cruzados pelas identidades de cada, atravessando o contexto social.

Pois a escola está inserida na área urbana da cidade de Juazeiro e ampara trabalhadores que vivem próximo ao ambiente escolar e reconhece como uma possibilidade de interação professor e aluno no evento de letramento com o social a partir do uso do computador. Conforme nos afirma Ribeiro (2002, p. 55):

O que está em jogo, nesse âmbito, são os objetivos práticos de quem utiliza a leitura e a escrita, as interações que se estabelecem entre os participantes da situação discursiva, as demandas que os contextos sociais colocam, as representações e os valores associados à leitura e a escrita que um determinado grupo cultural assume e dissemina.

Com isso, há uma valorização diante as transformações e interações dos sujeitos com as tecnologias disponíveis, favorecendo a prática de letramento vivenciada nesse processo de aprendizagem tanto pelos professores quanto pelos educandos. Dessa forma, as descobertas dos diversos locais através da leitura, imagens e áudios proporcionados pelo computador interage significativamente com o letramento digital.

De acordo com Kleiman (2008) O letramento pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, pois uma prática de letramento para alfabetização que são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e a escola em si tem sob a prática de letramento a partir do processo de alfabetização e aquisição de códigos.

Assim, compreendemos que a desenvoltura das atividades desempenha a transformação e necessariamente a escrita assume uma forma de empoderamento em diversos grupos sociais. As atividades para os educandos os transformam no intuito de conceber as ideais que desejam ser alcançados, o poder da leitura e escrita possibilita até mesmo o deslocamento de pegar um ônibus, este processo se faz necessário, pois enriquece a vida social dos que estão envolvidos no ambiente escolar. Santos (2005, p. 42) ressalta que:

A criação de “comunidades de aprendizagem” constitui, atualmente, em uma das formas mais abrangentes de uso educacional na internet. Encontramos hoje, várias formas de manifestar essa tendência, com a abertura de listas e fóruns de discussão, *Blogs* etc. Os postais educacionais também exemplificam um uso fundamental à demanda educacional atual, pois além de ser um ambiente de aprendizagem, tornam possível o acesso a outros espaços.

Contudo, o estudo de caso, permitiu subsidiar a compreensão das práxis de letramento digital abordado na escola Municipal Joca de Souza Oliveira, localizada no Município de Juazeiro para as modalidades de ensino jovem e adulto, os mesmos responderam de forma positiva as perspectiva

de letramento, pois sempre nas atividades desenvolvidas no laboratório de informática, faziam o resgate a cidadania transformando assim as práticas sociais, seja na forma para se comunicar, locomover e trabalhar.

O processo de aprendizagem se fez de forma significativa, pois a professora titular da turma desenvolve o trabalho de forma que contribui nos conhecimentos para serem aperfeiçoados tanto na escrita, leitura e socialização de forma crítica e reflexiva, propiciando a formação do cidadão inserido no contexto textual e social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trazendo os principais autores para apropriar nas discussões do estudo, foi possível compreendermos como a prática e evento de letramento na perspectiva do letramento digital remete novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. A partir do contexto das particularidades de cada educando, as formas para se alfabetizar diante o teclado, os sons e as imagens a partir do uso do computador resultou numa postura positiva do sujeito e sua interação com a sociedade. Como, saber pegar um ônibus, se reconhecer através do meio em que está inserido, corrobora de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem.

O letramento no contexto local o global norteiam as práticas de ensino-aprendizagem de acordo com seu evento essencial para a construção e ampliação de novos conhecimentos cognitivos que se dar entre a informação encontrada no computador mais os diversos campos de conhecimentos. Enriquecendo a construção dos saberes cognitivos, trazendo sempre para sua realidade de vida, a ação tecnológica mais o processo de letramento conseguem trabalhar pela conexão dos educandos para os conhecimentos para além dos muros da escola,

Essa prática social é que cria e recria novas construções de conceitos sobre letramento no intuito de destacar as competências de cada sujeito e sua relação com a utilização da prática da leitura e escrita, dando ênfase na individualidade de cada um.

Contudo, todas as observações e análises conceberam nossa compreensão sobre o evento aplicado por meio da prática utilizada pela professora e de que forma estava sendo direcionadas as atividades do laboratório. O conhecimento que obteve com os alunos de cada campo social, potencializou com que os sujeitos aprendessem a ler conforme sua cultura.

Como o caso do pedreiro, ao assistir vídeos e realizar leituras de imagens e decodificação de textos, possibilitou a aprendizagem de novas técnicas para seu trabalho. Como também o vendedor de lanche, ao saber se locomover de um determinado local para o outro através da construção das

palavras, não apenas dos números. Visto isto, a relação do empoderamento com o evento e a prática desenvolvida, habilita os educandos identificar sua própria identidade em meio social.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Quécia Almeida. **Figura – Arquivo pessoal**. Juazeiro–BA, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. – São Paulo-SP: Atlas, 2009.

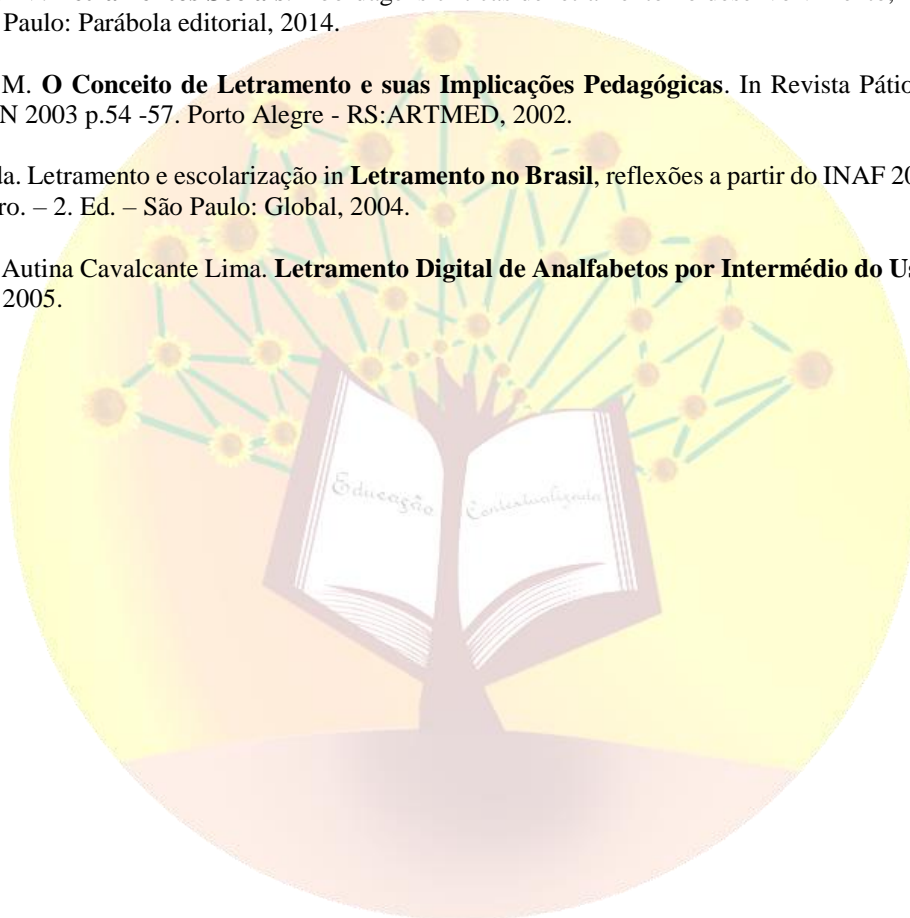
LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. – [2. Ed]. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

RIBEIRO, V. M. **O Conceito de Letramento e suas Implicações Pedagógicas**. In Revista Pátio Ano VI, Nº 24, NOV 2002/JAN 2003 p.54 -57. Porto Alegre - RS:ARTMED, 2002.

SOAES, Magda. Letramento e escolarização in **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001 / organização Vera M. Ribeiro. – 2. Ed. – São Paulo: Global, 2004.

SANTOS, Iva Autina Cavalcante Lima. **Letramento Digital de Analfabetos por Intermédio do Uso da Internet**. – Campinas-SP, 2005.





## EVENTO DE LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: ANÁLISE DA LEITURA IMAGÉTICA E TEXTUAL

Vanessa Carine Chaves;  
Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia  
(UNEB, Campus III);  
vanessachaves.pce@gmail.com.

Marcelo dos Santos de Oliveira;  
Secretaria da Educação do Estado da Bahia;  
marcelodeoliveira.pce@gmail.com.

Mariluze de Carvalho Campos Silva;  
Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia  
(UNEB, Campus III);  
luze.carvalho@gmail.com.

Wallace de Melo Gonçalves Barbosa;  
Professor da rede municipal de Paulista- PE;  
wallacemelobarbosa@gmail.com.

### RESUMO

Compreender as variadas formas de letramento, sua construção social, seu papel empoderador e as várias feições assumidas por meio das diferentes práticas de letramento ajudam a jogar luz acerca das possibilidades na construção do conhecimento. O presente trabalho descreve um evento de letramento cujo objetivo foi a construção de uma oportunidade de exercício da leitura imagética e textual de infográfico por meio do uso de sequência didática baseada na metodologia MAPA, uma construção baseada nos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas e utilizada pelo Programa Ciência na Escola e tendo como ponto inicial a consolidação dos saberes prévios por meio da leitura de imagens e a construção e articulação de novos saberes.

**Palavras-chave:** Leitura de infográfico. Evento de letramento. Educação científica.

### INTRODUÇÃO

Entre os diferentes itinerários constitutivos da educação básica, sobretudo no que se refere às possibilidades de construção do conhecimento, o letramento emerge, tanto no que se refere a sua forma como nas bases em que este está calcada, como uma leitura mais ampla dessas possibilidades.

O esforço em apreender o sentido do termo letramento e lhe atribuir um papel significativo parte da premissa de se entender a multiplicidade de elaborações de diferentes letramentos e da base de referência social e política ali inserida. Nesse sentido, Street (2006) levanta que exista:

Um modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Em face a existência desse modelo, falar sobre um letramento não daria conta dessa complexidade e multiplicidade. Nesse sentido Street (2013) sugere a utilização dos termo “práticas de letramento” para sinalizar essas diversas constituições e seu caráter amplo, além de afirmar que engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese, o que faz com que o modo como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem seja visto como uma prática social que afeta a natureza do letramento e as ideias sobre este, em especial dos novos educandos e sua posição nas relações de poder. Essa lógica se contrapõe a ideia de letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída para todos em iguais medidas como defendida no modelo autônomo. O modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e por quê. (STREET 2003).

A partir dessa lógica conceitual, é necessário estabelecer também o que seria compreendido por evento de letramento sem deixar de levar em consideração o que é evidenciado por Lira dos Santos (2011) quando coloca que os conceitos de práticas e eventos de letramento são parte de um conjunto de ferramentas conceituais que tem possibilitado compreender de forma mais acurada como se dão os usos sociais da escrita em diferentes contextos sócio-histórico e culturais.

Compreendendo essas práticas como ações de caráter mais duradouro, constitutivo de identidade, calcado em um modelo ideológico é que Street (2006) entende nesta uma base diferente para o entendimento e estabelecimento de um grau comparativo sobre as práticas nas mais diversas culturas, sua relação dicotômica nos que se refere ao entendimento entre letramento e iletramento e como isto estaria associado com uma subcultura acadêmica que enfatiza o texto ensaístico e sua identidade.

Ainda nesse sentido, Euzébio e Cerutti-Rizatti (2013) descrevem uma aparente valorização explícita dos eventos de letramento de caráter erudito como fruto da prevalência, historicamente e, sobretudo na esfera escolar, de concepções de letramento legitimadas pela cultura *mainstream*, em um processo de opacidade da diversidade cultural.

Na proposição da realização do presente evento de letramento, optou-se por abordar o uso de imagens, especificamente o infográfico, calcada na ideia de Lopes (2004) que evidencia que um evento pode ser desenvolvido “numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um grupo delas, seja para elaborar uma peça escrita ou para ler alguma previamente produzida”. Isso posto, é necessário compreender o arcabouço no qual está inserida a abordagem proposta no evento, como essa escolha se justifica e quais suas implicações.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A educação científica no estado da Bahia: Princípios e bases epistemológicas e diálogos com uma educação emancipadora.

O Programa Ciência na Escola – PCE, é uma ação do governo do estado da Bahia voltada para a tessitura de um fazer pedagógico calcado no princípio da promoção da Educação Científica por meio de uma tecnologia educacional que possibilite o desenvolvimento profissional do professor e a formação do estudante crítico, criativo, autônomo e capaz de protagonizar o seu processo de aprendizagem (BAHIA, 2017), tendo como base legal aquilo que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) no seu artigo 3º no que se refere aos seus princípios, dentre os quais figuram a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e no que está pressuposto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) no artigo 6º quando diz que:

Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

É o apanhado desses princípios que estabelecem um papel central para o educando, entendido como sujeito na construção de conhecimentos que constituam espaços de debate e ampliação da noção de pertencimento ao seu lugar de fala que aproxima o PCE da Abordagem Baseada em Problemas - ABP, que “é um método de aprendizagem centrado no aluno, que deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa” (SOUZA e DOURADO, 2015). Fruto desse diálogo com esse contexto no qual o educando está inserido e sua construção social que surge o entendimento de que este seria o percurso metodológico mais adequado ao programa, uma vez que:

É uma estratégia de ensino inovadora que coloca os alunos numa situação não só de aprenderem ciência, mas também de aprender a fazer ciência (de forma integrada, contextualizada e cooperativa) e de aprender a aprender, desenvolvendo assim diversas competências relevantes para o cidadão comum. (LEITE e AFONSO, 2001).

Como uma das estratégias de ação, o programa propõe o uso sequências didáticas construídas por meio da metodologia MAPA (Mundo, Ambiente, Pertencimento e Ação) desenvolvida por Andrade e Senna (2012) e que trabalham em quatro etapas distintas, a saber:

1. Exploração: Nesse processo é realizada a exploração e problematização dos saberes do educando no intuito de se partir do local para a construção de uma noção científica do Mundo;

2. **Investigação:** Etapa voltada para a investigação do Ambiente na qual se está inserido com o intuito de contextualizar o conceito a ser trabalhado com sua realidade, articulação de saberes e possibilidades de intervenção na realidade;
3. **Solução de problemas:** Constitui-se como etapa onde a construção da noção de Pertencimento é dialogada por meio da resolução de problemas identificados na etapa anterior;
4. **Avaliação:** etapa caracterizada pela Avaliação do resultado da Ação orientada pela metodologia científica problematizadora e seus possíveis desdobramentos na consolidação do senso crítico e do diálogo dessa com a apropriação do lugar e suas particularidades.

O processo de construção da metodologia MAPA e suas etapas tem como proposta de base aquilo que é aplicado no arco de Manguerez, abordagem proposta pela Problematização, que vem a ser:

Uma metodologia composta por vários métodos distribuídos em cinco etapas com o objetivo de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social. (BERBEL, 1998).

A metodologia da problematização em análise no arco de Manguerez, possibilita uma investigação a respeito dos saberes que podem ser mobilizados nos estudantes e professores. Assim, é necessário a observação da realidade a partir de um saber no qual o sujeito é participante, a identificação dos pontos chaves associados com e para essa realidade, a investigação e teorização sobre a temática, levantamento de hipótese para a solução da problemática a se solucionar, aplicação a realidade prática dos sujeitos, o ponto de partida e o ponto de chegada reverberam-se.

Figura 1: Representação do arco de Manguerez

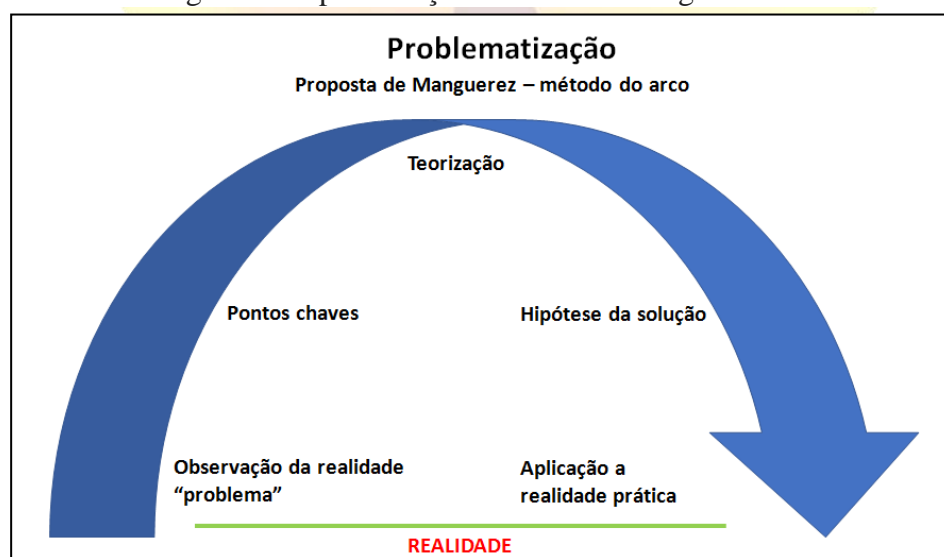


Figura 1: Representação do arco de Manguerez  
Fonte: PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA, 2017.



É a partir da constituição desse movimento que parte da realidade do educando e por meio de diferentes etapas e construções passa pela base teórica proposta nos conteúdos programáticos da escola, chegando de volta a essa realidade como um saber novo, que alia a prática pré existente desses sujeitos e adiciona novos elementos que se baseará o evento.

### **Leitura de Imagens e uso de infográfico**

Para o presente evento de letramento foi selecionada a Sequência Didática (SD) “São Francisco em imagem: como ler um infográfico?” cujo objetivo central é promover a captura de informações a princípio por meio dos infográficos, que segundo Fetter e Scherer (2010) seriam quadros informativos que apresentam textos e elementos visuais produzidos artificialmente, para transmitir uma informação ao leitor baseados naquilo que chamam de “efeito de realidade”. Nessa SD os infográficos ali representados são utilizados como fonte de dados por meio da representação em escala ampliada de elementos constitutivos do leito do Rio São Francisco e que se propõe a, posteriormente, ajudar a compreender se existe alguma relação direta com a ampliação ou diminuição da compreensão do conteúdo proposto no que se refere à interação entre o tipo de imagem apresentada e a disponibilidade de texto que expliquem os infográficos.

Aqui compreende-se a existência de dois tipos distintos de infográfico, o jornalístico e o didático:

Os infográficos, sejam jornalísticos ou didáticos, possuem a mesma função discursiva de outros gêneros textuais já existentes para essas funções, no entanto, o modo como realizam essa função é diferenciado, justamente por objetivar o entendimento de seu assunto de um modo considerado mais simples: por meio de imagens. (PAIVA, 2011)

Nesse sentido, é importante levar em consideração a percepção de Andrade e Senna (2012) quando explicam que “a leitura de imagem desenvolve a inteligência espacial e transforma a percepção em uma atividade consciente, pois altera sua natureza instintiva e inconsciente e a elabora como linguagem cultural” o que corrobora com a escolha da SD vivenciada uma vez que a mesma propõe o cruzamento entre os gêneros imagem e escrita e as possibilidades de construção de novos conhecimentos com base nas informações ali impressas, possibilitando aos alunos se visualizarem dentro do espaço retratado, conforme será abordado na sessão seguinte.

### **METODOLOGIA**

Os dois infográficos utilizados no evento retratam o leito do rio São Francisco, principal fonte de abastecimento hídrico e energético do município de Juazeiro- BA, onde está situado o Colégio

Estadual Misael Aguilar Silva, unidade de ensino onde aconteceu o evento de letramento que teve como público alvo um grupo de 12 estudantes desde o 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, distribuídos em grupos menores que variavam entre 3 e 4 estudantes, utilizando-se o seguinte desenho metodológico:

Tabela 1 – Procedimento metodológico da Sequência didática

<b>ETAPA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Exploração	Debate sobre a compreensão dos alunos sobre o rio e o papel deste;	Compreender a percepção dos alunos sobre o rio e a origem destes conhecimentos.
Investigação	Sondagem no formulário de hipóteses;	Construir um mapa com os conhecimentos prévios dos alunos para ajudar na avaliação de como o tipo de leitura proposta ajudaria a construir novos conhecimentos.
Solução	- Leitura com base na antecipação de títulos e subtítulos; - Leitura do infográfico e problematização das impressões sobre a relação imagens/textos; - Exploração do conceito de infográfico e construção, a partir da percepção, qual a melhor forma para realizar esse tipo de leitura.	Exercitar a leitura dos infográficos identificando se a representação do espaço ali localizado correspondia a escala real, quais os principais pontos de interesse por parte dos estudantes e as informações contidas nos quadros informativos, além de compreender até que ponto a inexistência de um texto mais denso de suporte era percebida como facilitadora ou dificultadora do processo.
Avaliação	Retomada da tabela de hipóteses e dos conceitos sobre o conteúdo e sobre o tipo de leitura proposta.	Avaliar como se deu a relação dos conhecimentos preexistentes e se existiria uma relação com o tipo de leitura proposta.

Fonte: Elaborado pela autora

Joly (1996) esclarece que para melhor compreender as imagens, tanto a sua especificidade como as mensagens que elas veiculam, é necessário um esforço mínimo de análise. Mas não podemos analisar estas imagens se não soubermos do que estamos a falar ou a razão pela qual o queremos fazer. Nesse sentido, como base para a análise do evento de letramento foi utilizada a metodologia proposta por Paiva (2011) conforme descrito na Tabela 2 tendo como ponto principal a análise textual imagética, que se propõe a cartografar a interação entre a informação visual e linguística do infográfico por meio da análise dos textos escritos e imagéticos.

Tabela 2 – Metodologia de pesquisa para o gênero textual infográfico

<b>ANÁLISE</b>	<b>O QUE É</b>	<b>COMPONENTES ANALISADOS</b>	<b>MÉTODO DE ANÁLISE/OBJETIVO</b>	<b>HIPÓTESES</b>
Contextual	A função pragmática do contexto, texto como ato de fala.	Recursos extratextuais: suporte, intencionalidade do autor, aceitação do locutor.	Descrever componentes, com propósito de categorizar.	Infográficos possuem contextos específicos na esfera jornalística e divulgação científica.
Discursiva	A função comunicativa.	Conteúdo temático, estratégias retóricas.	Categorizar as informações veiculadas pelos infográficos.	Infográficos possuem a função específica de informar com foi, como é e/ou como funciona algo.

Textual- imagética	A materialidade do gênero textual	Texto escrito e imagético.	Analisar a relação entre informação visual e linguística.	O infográfico integra informação visual e linguística.
Experimental	Método de pesquisa	Leitura do infográfico	Analisar a eficiência do infográfico como gênero textual.	Infográficos podem constituir gêneros textuais independentes.

Fonte: PAIVA 2011

A vivência das etapas descritas do evento se constituem numa crescente de interesse dos estudantes. Nas duas primeiras etapas propostas, quando esses construam as tabelas de hipóteses, primeiro de forma dialógica e posteriormente escrita, constituíram um grau maior de dificuldade de despertar o interesse pela atividade.

Figuras 2 e 3: Registro de impressões orais sobre o infográfico e construção da tabela de hipóteses



Fonte: VANESSA CHAVES

A partir da etapa de solução de problemas, onde os estudantes começam a ter acesso aos infográficos, surgem duas reações fortemente marcadas. A primeira é o sentido de identificação com as questões presentes na tabela de hipóteses a partir da análise dos títulos dos infográficos, e a segunda é a identificação dos lugares nas imagens, essa parte inclusive sendo o momento de maior agitação destes que, espontaneamente, começaram a identificar os espaços ali retratados e descrevê-los baseados em visitas ou mesmo atividades cotidianas que ali realizam.

Figuras 4 e 5: Exploração dos infográficos

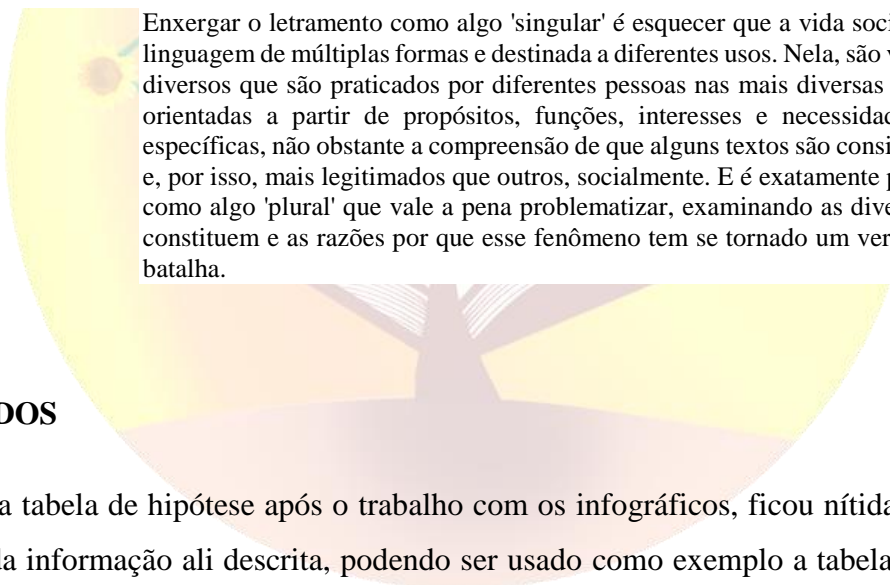


Fonte: VANESSA CHAVES

Nesse momento surge o questionamento acerca do motivo para que seus bairros não estivessem ali representados. Foi feita a indagação sobre o que seria aquela imagem que eles analisavam, se seria uma fotografia ou um desenho e foi dito por um dos alunos do segundo ano que seria uma montagem, que só foi retratado o que seria mais importante.

Quando questionados sobre a melhor forma de se ler o infográfico, o grupo chegou à conclusão de que o foco inicial nas imagens ajudava, posteriormente, a compreensão dos textos de suporte, constituindo-se uma relação de complementaridade, onde texto e imagem passam a formar um sintagma maior (BARBOSA E ARAÚJO, 2014).

Promover uma avaliação do evento de letramento traz no seu bojo uma série de inquietações. Dentre estas inquietações estão o questionamento sobre até onde aquele novo saber baseado nas informações adquiridas, de fato, se propõe a ser construtor de pontes entre a realidade vivenciada e os saberes ditos necessários para a escola. Euzébio e Cerutti-Rizatti (2013) descrevem a necessidade de se compreender a existência de usos diversos dos diferentes gêneros quando dizem que



Enxergar o letramento como algo 'singular' é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. E é exatamente porque se constitui como algo 'plural' que vale a pena problematizar, examinando as diversas facetas que o constituem e as razões por que esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro 'campo de batalha'.

## RESULTADOS

Ao retomar a tabela de hipótese após o trabalho com os infográficos, ficou nítida a mudança no tratamento da informação ali descrita, podendo ser usado como exemplo a tabela construída por um dos grupos onde se era questionado sobre como seria o rio no que se refere a sua forma e tamanho. Durante a sondagem dos saberes prévios essa informação foi registrada como “enorme”, enquanto que no momento final o grupo registrou “3.161 km da nascente até a foz”.

Tabela 3 – Tabela de Hipóteses sobre o Rio São Francisco

<b>TABELA DE HIPÓTESES SOBRE O RIO SÃO FRANCISCO</b>		
<b>Momento de registro</b>	<b>Antes da leitura</b>	<b>Após a leitura</b>
<b>Questões</b>	<b>(saberes prévios)</b>	<b>(informações adquiridas)</b>
Como já foi chamado?		
Como é o rio? (tamanho, forma)		
Onde nasce?		



(local, região)		
Por onde passa? (estados, citados, direções, ecossistemas)		
Como é usado pela sociedade? (águas e terras ao redor)		
O que o ameaça?		
Como pode ser preservado?		

Fonte: ANDRADE E SENNA, 2012.

## CONCLUSÃO

Muito embora essa informação não deva ser diminuída, o momento em que os estudantes conseguiram captar com mais proximidade aquilo que analisavam foi quando conseguiram se enxergar, de algum modo, dentro da imagem retratada. Quando analisadas as duas partes constitutivas da tabela e a reação oral dos estudantes em contato com o infográfico, se estabelece de forma muito clara uma relação entre aquilo que de fato é significativo para eles, como entender que o rio passa por Petrolina, cidade vizinha ou Casa Nova, onde estava visível as dunas que alguns já haviam visitado. Aquilo o que estava previsto no conteúdo programático para ser compreendido, como a nascente na Serra da Canastra, assume ali um caráter secundário que, muito embora seja uma informação importante sobre o rio que eles conhecem, para eles não é tão importante quanto se localizar nesse território.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Júlia Pinheiro; SENNA, Célia Maria Piva Cabral. – **Bahia, Brasil: espaço, ambiente e cultura**. São Paulo: Ed Geodinâmica, 2012.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Programa Ciência na Escola: Proposta de trabalho**. Salvador, 2017.

BARBOSA Vânia Soares. ARAÚJO, Antonia Dilamar **MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL: UM ESTUDO PILOTO DE ATIVIDADES DE LEITURA DISPONÍVEIS EM SÍTIO ELETRÔNICO** v. 1, n. 37 .2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Revista Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras**. Revista Linguagem em discurso v. 13, n. 1. 2013.

FETTER, Luiz Carlos; SCHERER, Fabiano Vargas. **Infografia: o design visual da informação**. In: Anais do 9º congresso Brasileiro de Pesquisa e desenvolvimento de design, sP.2010.  
[http://ddiprojeto2.xpg.uol.com.br/infografia\\_design\\_visual\\_da\\_informacao.pdf](http://ddiprojeto2.xpg.uol.com.br/infografia_design_visual_da_informacao.pdf)

**JOLY, Martine**. Introdução à Análise da Imagem. **Campinas- SP. Papirus. 1996.**

LEITE, Laurinda. AFONSO, Ana Sofia. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão**. Boletín das Ciências, Vol. 48, 2001, p. 253-260.

**LIRA DOS SANTOS, Roberta**. Práticas e eventos de letramento: um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens de meios populares. **Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Pernambuco. 2011**

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de Letramentos Sociais**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação.

PAIVA, Francis Arthuso. **O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio**. Revista L@el em (Dis-)curso. Volume 3, nº 1. 2011.

SOUZA Samir Cristino de. DOURADO, Luiz. **Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. HOLOS, Ano 31, Vol. 5, 2015, p. 182-200.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e linguística portuguesa. Usp. .V 018. p465-488. 2006

\_\_\_\_\_. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil\***Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013

## Capítulo

# 8



### GT 7

## Tecnologias Sociais de Convivência com o Semiárido

### Ementa

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências que atuam na produção e/ou execução de tecnologias adequadas à semiaridez a partir de técnicas, metodologias, inovação e aplicação fundamentadas na convivência, cujos impactos sociais sejam relevantes para o desenvolvimento sustentável dos territórios Semiáridos.

# PRODUÇÃO ORGÂNICA NO BRASIL: SITUAÇÃO ATUAL E RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Luzinete Costa Sampaio Silva;  
Pós-graduada em Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade Montenegro;  
netesampaio\_sud@hotmail.com.

Adriana Soely André de Souza Melo;  
adrianaestudos2012@hotmail.com.

## RESUMO

O presente texto tem o intuito de tecer comentários acerca da produção orgânica no Brasil, a partir de uma reflexão que englobe a situação atual, bem como trazendo recomendações para a promoção de políticas públicas municipais. Para tanto, lança-se mão do referencial teórico existente sobre a temática em estudo. Considerando-se que a agricultura orgânica é um sistema aplicado por agricultores esclarecidos, capacitados e com um conhecimento próprio e intencional para cuidar do planeta, com o propósito de melhorar a harmonia do ecossistema e consequentemente a saúde dos consumidores destes produtos. Essa prática ocorre por meio do balanceamento do que já foi destruído pelo homem na esperança de refazer novos caminhos, repensando alternativas através de uma prática que procure aplicar métodos sem agredir o solo, evitando a aplicação de agrotóxicos, desmatamento, queimadas entre outras ações desordenadas. Essa nova maneira de pensar e realizar a produção de alimentos garantirá uma alimentação saudável, somados aos benefícios que essa prática traz tanto para o produtor, quanto para os que fazem uso dos produtos orgânicos. Busca-se com isso, uma sensibilização acerca dessa questão ecológica através da evolução da consciência humana para a construção de uma nova sociedade.

**Palavras-chave:** Agroecologia. Agricultura Orgânica. Questão ecológica.

## INTRODUÇÃO

O Art. 1º da Lei 10.831 de 23 de dezembro de 2003:

Considera sistema orgânico de produção agropecuária todo aquele em que se adotam técnicas específicas, mediante a otimização do uso dos recursos naturais e socioeconômicos disponíveis e o respeito à integridade cultural das comunidades rurais, tendo por objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energia não-renovável, empregando, sempre que possível, métodos culturais, biológicos e mecânicos, em contraposição ao uso de materiais sintéticos, a eliminação do uso de organismos geneticamente modificados e radiações ionizantes, em qualquer fase do processo de produção, processamento, armazenamento, distribuição e comercialização, e a proteção do meio ambiente. (BRASIL, 2003).

A agricultura orgânica, portanto, prioriza as relações de cooperação e de competitividade no agronegócio brasileiro, possibilitando, assim, um relativo equilíbrio de forças entre os agentes das cadeias produtivas de alimentos, por meio de estratégias associadas às mudanças nos padrões de consumo e da conscientização ecológica. Há uma mudança nas formas de produção, na qual, a busca pelo desenvolvimento não provoca mais a destruição dos recursos naturais.



Assume, portanto, um papel fundamental devido a crescente preocupação da opinião pública a respeito dos impactos ambientais. A ampliação desse conceito e a prática de determinadas ações estão presentes no debate das questões relacionadas à noção de “desenvolvimento sustentável”. As características da agricultura orgânica, então, passam a ser pauta de amplas discussões sobre a preservação ambiental, a partir de 1960.

O Relatório “Nosso Futuro Comum”, publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, apresenta o Desenvolvimento Sustentável como aquele que garante o atendimento das “necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991).

A agricultura orgânica atualmente está presente em cerca de 120 países, envolvendo 623.174 propriedades, totalizando mais de 31 milhões de hectares, com 31% na Austrália/Oceania, 21% na Europa, 20% na América Latina, 13% na Ásia e 4% na América do Norte (WILLER; YUSSEFI, 2006). No ano 2000, segundo Willer e Yussefi (2002), a área total era de aproximadamente 10 milhões de hectares. Os países que possuem maior quantidade de área com produção orgânica são a Austrália com 12,1 milhões de hectares, a China com 3,5 milhões e a Argentina com 2,8 milhões.

No Brasil, a produção orgânica apresentou um crescimento significativo passando de 100 mil hectares em 2000 para 887.637 hectares em 2006. (WILLER; YUSSEFI, 2002, 2006). De acordo com o Ministério da Agricultura, em apenas um ano, de 2014 a 2015, o número de produtores orgânicos cresceu 51,7%: “Cresceu a adesão dos produtores brasileiros ao mercado de orgânico, que, além de alimentos mais saudáveis, promove a conservação e a recomposição dos ecossistemas” [...] nesse período, a quantidade de agricultores que optaram pela produção orgânica passou de 6.719 para 10.194, um aumento de cerca de 51,7%”.

Na mesma matéria, Magalhães (2016) aponta:

As regiões onde há mais produtores orgânicos são o Nordeste, com pouco mais de 4 mil, seguido do Sul com cerca de 2 mil e Sudeste 2.333. [...] As Unidades de Produção também tiveram um aumento significativo. Passaram de 10.064 em janeiro de 2014 para 13.323 em janeiro de 2016, um acréscimo de 32%. É importante ressaltar que cada produtor orgânico pode ter mais de uma unidade de produção. (MAGALHÃES, 2016).

Com base nas pesquisas, o referido Ministério da agricultura assegura que o Nordeste é a região que mais possui unidades de produção, com 5.228, seguido do Sul (3.378) e do Sudeste (2.228). No Norte, foram contabilizadas 1.337 unidades de produção e no Centro-Oeste, 592.

Os valores aumentam a cada ano. em 2016, o Brasil aparece como a quinta maior potência mundial em agricultura orgânica com apenas 940 mil hectares cultivados. Esse dado é favorável, tendo em vista que se compararmos o Brasil temos hoje, 240 milhões de hectares são dedicados à

agropecuária convencional e há ainda uma reserva de terras agricultáveis ainda a ser explorada de aproximadamente 55 milhões de hectares. Diante do exposto, o país tem a maior disponibilidade de terras agricultáveis e principalmente, a maior possibilidade de conversão para a agricultura orgânica. De acordo com pesquisadores, no universo orgânico, o Brasil é considerado “a menina dos olhos de ouro” (DIAS, 2016).

Os dados mais recentes sobre a agricultura orgânica no mundo apresentam números surpreendentes. Atualmente se cultiva cerca de 42 milhões de hectares. Na tabela a seguir, é possível observar quais são os países de vanguarda em quantidade de hectares cultivados com orgânicos:

Tabela 01: Área atual plantada com orgânicos

<b>ÁREA ATUAL PLANTADA COM ORGÂNICOS</b>	
<b>MUNDO</b>	<b>42 milhões de hectares</b>
<b>AUSTRÁLIA</b>	<b>17,2 milhões de hectares</b>
<b>UNIÃO EUROPÉIA</b>	<b>11,4 milhões de hectares</b>
<b>ARGENTINA</b>	<b>3,1 milhões de hectares</b>
<b>ESTADOS UNIDOS</b>	<b>2,2 milhões e hectares</b>
<b>BRASIL</b>	<b>940 MIL HECTARES</b>
FONTE: FiBL ELABORAÇÃO: Agronomic Consulting	

Fonte: FiBL. Elaboração: Agronomic Consulting.

A agricultura orgânica é um sistema de produção que elimina o uso de produtos químicos, dando ênfase aos recursos ambientais respeitando a biodiversidade, o meio ambiente e valorizando a vida humana.

O conceito da agricultura orgânica define o solo como um sistema vivo, que deve ser nutrido, de modo que não restrinja as atividades de organismos benéficos necessários à reciclagem de nutrientes e à produção de húmus (USDA, 1984). Deste modo, o adequado manejo da unidade de produção agrícola visa promover a agrobiodiversidade e os ciclos biológicos, procurando a sustentabilidade social, ambiental e econômica da unidade, no tempo e no espaço (NEVES, et al., 2000). O termo “orgânico” originou-se da expressão “insumos orgânicos”.

Para reforçar tal conceito, Araújo et al (2014), na conceituação sobre Agricultura orgânica na Cartilha intitulada “Agroecologia: fundamentos e aplicação prática”, esclareceu:

De acordo com o primeiro artigo da Lei nº 10.831 ou lei dos orgânicos “considera-se sistema de produção orgânica todo aquele em que se adotam técnicas específicas, mediante a otimização do uso dos recursos naturais e socioeconômicos disponíveis e o respeito à integridade cultural das comunidades rurais, tendo por objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energia não renovável, empregando, sempre que possível, métodos culturais, biológicos e mecânicos, em contraposição ao uso de materiais sintéticos, a eliminação do uso de organismos geneticamente modificados e

radiações ionizantes, em qualquer fase do processo de produção, processamento, armazenamento, distribuição e comercialização, e a proteção do meio ambiente. (ARAÚJO, et al, 2014).

O Brasil é, hoje, um grande produtor e exportador de alimentos orgânicos e, ainda que timidamente, ações do Governo Federal têm oferecido linhas de crédito e incentivado o pequeno agricultor na implantação de projetos e na biodiversidade, além da aplicação da policultura como alternativa de sobrevivência rural. Embora se saiba que Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul e Espírito Santo tenham em grande escala a produção de produtos orgânicos, ainda assim, o Brasil só veio deslanchar a partir das experiências da Fundação da Estância Demétrica em Botucatu, SP, através da qual foram utilizados os princípios da agricultura biodinâmica, enquanto a outra experiência foi a instalação de uma granja orgânica organizada pelo agrônomo Yoshio Tsuzuki em Cotia, SP.

Essas experiências levaram a grandes discussões e controvérsias, deixando o desenvolvimento da agricultura orgânica lento graças a tanta polêmica. Somados a tais dificuldades, alguns agricultores resistem a adesão ao cultivo da agricultura orgânica por que ficam desencorajados ao ver que para aderir a esse modelo há uma necessidade de certificação e definição legal das normas. No entanto, esse receio ocorre por falta de acesso a informações confiáveis sobre a produção orgânica. No entanto, uma vez capacitado e devidamente orientado por um especialista da área, esse trabalhador verá que tais práticas, a longo prazo, garantirão sucesso ao seu empreendimento.

A agricultura orgânica pode ser observada mediante o envolvimento do agricultor, a diversidade dos produtos, o interesse das instituições em alavancar pesquisas visando um crescimento voltado para o comércio interno e externo, procurando ingressar toda a sociedade no movimento da produção dos produtos orgânicos por meio da demonstração em Seminários, Feiras, Oficinas, Exposições e Congressos para alertar a população da importância que se tem em consumir um produto sem agrotóxicos.

Essa relação aponta para os caminhos que a agricultura percorre para atingir o mercado financeiro. Nesse viés, encontram-se os grupos capitalistas que só produzem visando o lucro sem se preocupar com os efeitos provocados no meio físico. Ademais, a Revolução Verde marcou presença no mundo inteiro com a sistematização de pacotes tecnológicos, com o intuito de aumentar a produtividade agrícola por meio de experiências voltadas para a criação e multiplicação de sementes.

Compreende-se, assim, a necessidade de buscar uma agricultura sustentável, reconhecendo a inter-relação existente nas práticas utilizadas para o desenvolvimento desta sem abstrair que tal artifício ou tecnologia aplicada poderá contribuir para acelerar o impacto ambiental, agressão ao meio ambiente e, evidentemente, contribuindo para os resultados nas esferas sociais, ambientais,

econômica e cultural. Essa sustentabilidade apresentada só será possível se houver cooperação entre as comunidades, para que o progresso chegue sem afetar o ecossistema, mantendo o equilíbrio biológico dos seres vivos.

É comum, portanto, observar na agricultura familiar o plantio de hortas de forma artesanal, na qual os resíduos de alimentos são aproveitados na preparação do adubo natural, de esterco de animais e aves que são utilizados na adubação dessas hortas; com isso, ganham todos os que acreditam e investem nessa técnica, os agricultores que produzem e os consumidores que fazem opção por um alimento saudável, tentando assim, mudar os hábitos procurando ter uma qualidade de vida melhor. De acordo com Araújo, (2010):

O uso dos métodos de produção orgânica tem por objetivo a oferta de produtos saudáveis e de elevado valor nutricional, isentos de qualquer tipo de contaminantes que ponham em risco a saúde do consumidor, do agricultor e o meio ambiente, além de buscar a prevenção e a ampliação da biodiversidade dos ecossistemas naturais ou transformados. (ARAÚJO, 2010).

Aos poucos, as pessoas vão aderindo a essa nova metodologia de cultivar alimentos de maneira sustentável, visto que, ao final, todos saem ganhando. Isso ocorre por diversos fatores, entre eles, o fato de que para o produtor adquirir um selo de produtos orgânicos, por exemplo, ele precisa incorporar outras posturas ecologicamente corretas, por isso, a tendência é que tudo melhore.

A prática da agricultura orgânica ainda é insipiente, principalmente por que as políticas federais desencorajam a adoção de práticas e sistemas alternativos ao penalizar economicamente aqueles que adotam rotações de culturas, aplicam certos sistemas de conservação de solo ou tentam reduzir as aplicações de agrotóxicos, é o que demonstra o Relatório do National Research Council - RNRC, (1984).

Somados a essas particularidades existem também outros fatores que limitam a prática da agricultura orgânica, tais como: a produtividade da mão-de-obra nos sistemas orgânicos é de 22 a 95 % menor que nos sistemas convencionais; a disponibilidade de quantidades adequadas de fertilizantes orgânicos, como o esterco; a falta de acesso a informações confiáveis sobre a produção orgânica; as pequenas encomendas, demora no pagamento, rendimento inadequado para a limpeza e empacotamento dos grãos, normas confusas para certificação e custos elevados de armazenamento.

Observa-se que essas dificuldades poderão ser facilmente vencidas com o treinamento e sensibilização adequada. Urge, portanto, uma maior mobilização e boa vontade dos que detém o poder público para subsidiar o acesso às informações acerca da prática da agricultura orgânica. É preciso que se faça adesão às práticas utilizadas no sistema de produção orgânica. De acordo com Araújo, at al (2014):



Para o agricultor entre no sistema de produção orgânica, é necessário que tome algumas medidas, como: substituir insumos, circular mercadorias, usar insumos orgânicos industrializados e adubos alternativos e eficazes, produzir alimentos visando a economia solidária e mercado justo, facilitar a certificação. (ARAÚJO, et al, 2014).

Desta forma, o agricultor que aderir à prática da agricultura orgânica terá benefícios primários e secundários, dentre os quais, para o primeiro terá a possibilidade de aproveitamento do material proveniente da limpeza que pode ser picado em tamanho menor e empregado na produção de composto, em se tratando de vegetação herbácea pode ser depositada na superfície como cobertura morta. Já no segundo, pode ser através do uso de escarificadores, já que este é um excelente controle das ervas espontâneas e melhorando o leito de semeadura onde as mudas serão estabelecidas.

Cuba é um país que pode ser mencionado como um bom exemplo de adesão à agricultura orgânica, haja vista esta alternativa deu certo naquele país. Em 1989, o governo cubano adotou a política de promover uma nova ciência agrícola: a conversão nacional à agricultura orgânica. Os dados revelam que uma das preocupações do novo modelo de agricultura de Cuba, foi encontrar maneiras de reduzir o uso de agroquímicos para o manejo de doenças, pragas e vegetação espontânea.

De 1959 até os anos 90, o desenvolvimento econômico e o manejo de ecossistemas de Cuba foram significativamente influenciados pelo bloco de comércio socialista, uma vez que o país fazia parte do mesmo. Embora fosse um país altamente industrializado, que produzia medicamentos e computadores assim como vários produtos agrícolas, a cana-de-açúcar era a base da economia cubana. Em 1989, as plantações estatais de cana ocupavam três vezes mais terra que as culturas destinadas à alimentação (Rosset 1996, p. 64). A cana-de-açúcar e seus derivados representavam 75% do valor total das exportações de Cuba, comprados quase inteiramente pela União Soviética, Europa Central e Oriental e China. Produções agrícolas elevadas foram atingidas através de métodos agrícolas mais mecanizados que em qualquer outro país da América Latina, além do uso extensivo de pesticidas, fertilizantes e irrigação em larga escala (ROSSET & BENJAMIN, 1993).

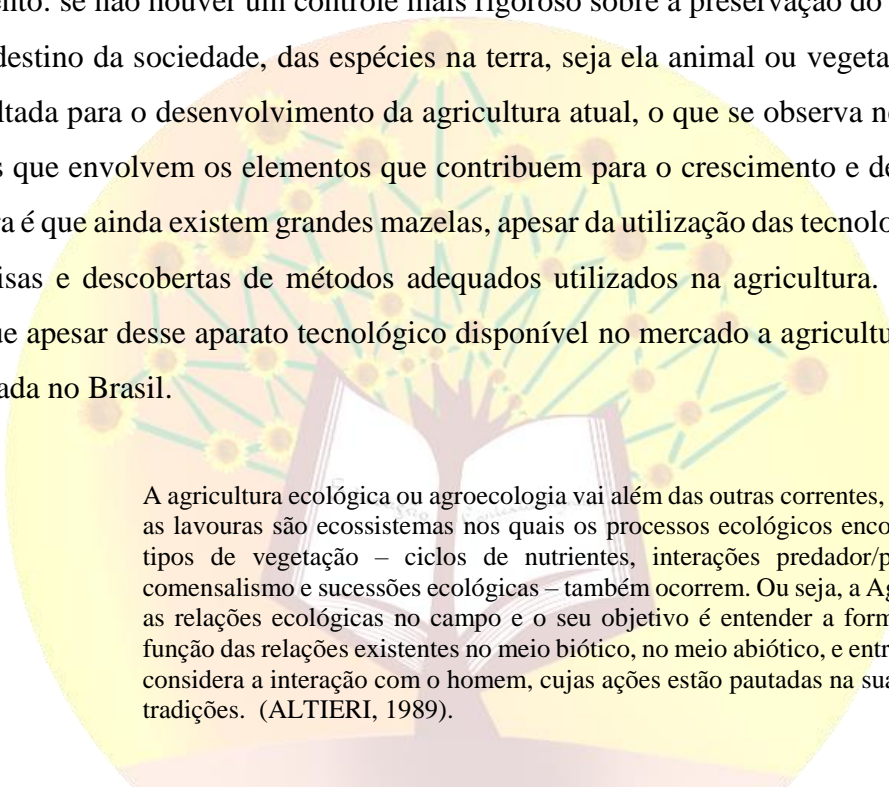
Outro modo de produção que ofereça um lucro imediato. Há uma preocupação em produzir e, com isso, gerar riquezas e “alimentar” a população brasileira. Todavia, argumentos como esses são apenas um subterfúgio para favorecer o sistema capitalista. Com isso, deixam de lado um fator muito importante - que é a qualidade de vida e a sustentabilidade do agroecossistema. Na concepção de Altieri (1989), muito se tem tentado no sentido de oferecer aos agricultores possibilidades de crescimento e aperfeiçoamento na técnica da agricultura. Cursos e disciplinas de Agroecologia congregam uma série de princípios e metodologias para estudar, analisar, dirigir e avaliar agroecossistemas ressaltando uma preocupação com a conservação dos recursos naturais. No entanto, como já foi salientado anteriormente, a parcela da população engajada nesta nova forma de produzir e cuidar da terra ainda é irrisória, com exceção das Organizações Não-Governamentais (ONGs) e universidades, parte da população, fora isso, o interesse é mínimo.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS PRÁTICOS

### O RELEVANTE PAPEL DA AGROECOLOGIA NA PROMOÇÃO AGRICULTURA ORGÂNICA

O termo Agroecologia pode ser entendido como a justaposição de duas palavras: uma latina, *agro*, relativa à agricultura, outra grega, *ecologia*, que, por sua vez, é formada por duas outras palavras gregas: *eco* (*oikos*, que significa casa) e *logia* (*logos*, que significa estudo).

Estudar e compreender a Agroecologia consiste em repensar o mundo fazendo uma reflexão do que é, e como será daqui a alguns anos esse planeta. Faz uma provocação acerca do seguinte questionamento: se não houver um controle mais rigoroso sobre a preservação do meio ambiente, qual será o destino da sociedade, das espécies na terra, seja ela animal ou vegetal? Diante dessa evolução voltada para o desenvolvimento da agricultura atual, o que se observa nessa conjuntura de processos que envolvem os elementos que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da agricultura é que ainda existem grandes mazelas, apesar da utilização das tecnologias, da ciência e das pesquisas e descobertas de métodos adequados utilizados na agricultura. Os indicadores sinalizam que apesar desse aparato tecnológico disponível no mercado a agricultura tradicional é muito praticada no Brasil.



A agricultura ecológica ou agroecologia vai além das outras correntes, pois considera que as lavouras são ecossistemas nos quais os processos ecológicos encontrados em outros tipos de vegetação – ciclos de nutrientes, interações predador/presa, competição, comensalismo e sucessões ecológicas – também ocorrem. Ou seja, a Agroecologia enfoca as relações ecológicas no campo e o seu objetivo é entender a forma, a dinâmica e a função das relações existentes no meio biótico, no meio abiótico, e entre eles. Além disso, considera a interação com o homem, cujas ações estão pautadas na sua cultura, hábitos e tradições. (ALTIERI, 1989).

Há de se admitir que nunca se discutiu tanto neste país sobre ecologia, preservação da natureza, meio ambiente, agricultura sustentável e familiar, produtos orgânicos dentre outros. Isto demonstra a preocupação que o ser humano está tendo com o planeta e com ele próprio; demonstra uma questão de consciência voltada para a realidade existente e a relação existente entre todos os seres, inclusive, os efeitos ocasionados por essa transformação do meio ambiente e valorizando a vida humana.

A Agroecologia ainda é uma ciência emergente formada a partir de quatro áreas do conhecimento, a saber: Agricultura, Ecologia, Antropologia e Sociologia Rural. Trata-se de uma ciência em construção com características transdisciplinares integrando conhecimento de diversas outras ciências e incorporando, inclusive, o conhecimento tradicional.

Para Carrol *et al.*, (1990), essa ciência tem se desenvolvido num mundo de elevados crescimentos na produção agrícola, justaposto a uma crescente preocupação com o ambiente. Para ele, os estudos de Agroecologia vão auxiliar, e já estão auxiliando, não somente os ecologistas e agrônomos, como também botânicos e economistas agrícolas, na busca de um equilíbrio entre o necessário aumento de produção e a preservação dos já explorados recursos de água e solo.

De acordo com Norgaard (1987), “*o paradigma agroecológico busca entender como os sistemas agrícolas tradicionais desenvolveram-se, em que bases ecológicas, para, a partir daí, buscar uma agricultura moderna mais sustentável*”.

Em relação ao marco conceitual, não há ainda um consenso entre os pesquisadores acerca da definição exata do que seria o termo Agroecologia. Por isso, é que autores como Gliessman, Altieri e Guzmán, a conceituam de modo diferente, conforme pode ser observado: Segundo Gliessman (2001), “*é a aplicação dos princípios e conceitos da ecologia ao desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis*”. Altieri (1989) conceituou como: “*ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia*” e Guzmán (1997) observou que a Agroecologia não pode ser uma ciência, pois incorpora o conhecimento tradicional que por definição não é científico. Esses autores, no entanto, conferem à Agroecologia o *status* de disciplina científica com potencial para sustentar uma ação transformadora.

Enfim, a temática Agroecologia conquistou maior reconhecimento nos meios em que atuam os movimentos sociais principalmente em Organizações Não-Governamentais, como também nos meios acadêmicos.

## **RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade.

A falta de políticas públicas de assistência técnica eficientes e de programas de educação e conscientização de produtores rurais e consumidores é um dos principais entraves para o crescimento da produção Agroecológica no Brasil, especialmente no que diz respeito à agricultura familiar.

Elaborar uma política pública significa definir *quem* decide *o quê*, *quando*, com que *consequências* e *para quem*. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre “políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público.

É importante considerar alguns tipos de políticas, para que se possa definir o tipo de atuação que se pode ter frente a sua formulação e implementação. Vários critérios podem ser utilizados.

Quanto à natureza ou grau da intervenção:

- a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade, etc.
- b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata.

Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:

- a) universais – para todos os cidadãos
- b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero, etc.)
- c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.

Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:

- a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;
- b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
- c) regulatória – visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo.

Diante de tudo que já foi exposto anteriormente, é possível perceber a necessidade de uma política pública bem planejada nos municípios que conduza de forma adequada a implantação de recursos que proíba a destruição do meio ambiente, observando o desequilíbrio da fauna e flora que de certa forma desestrutura o ambiente natural.

É notável que, em quase que todos os municípios de pequeno e médio porte, quando se adentra nos arredores da cidade, o cartão postal que é visualizado logo define a cara da cidade trata-se do lixo à céu aberto, solto pelos arredores. Trata-se de um cenário degradante que entristece todo ser humano principalmente os que vêm lutando pela preservação do meio ambiente. Está na hora, portanto, de alertar os gestores municipais para que estes sejam os primeiros a incentivar e prestar informações aos agricultores sobre as diversas formas de produção que venha proporcionar um



equilíbrio do meio ambiente e favoreça nas alternativas, para um consumo alimentar que proporcione uma qualidade de vida saudável.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa teve caráter bibliográfico, descritivo e exploratório, com o objetivo de descrever acerca da produção orgânica no Brasil trazendo um panorama da situação atual com recomendações para políticas públicas municipais. Para tanto, buscou-se localizar e obter a bibliografia disponível a respeito do tema em estudo, através de livros, cartilhas, publicações avulsas, entre outras, que trazem discussões relevantes sobre o tema. Os autores de maior referência que subsidiaram o presente estudo foram: Araújo (2014 e 2010); Altieri (1989), Glisseman (2001), dentre outros.

## **CONCLUSÃO**

A partir do que foi exposto, identifica-se que o mercado da agricultura orgânica, no Brasil, está baseado em referências do processo de industrialização em torno da noção de qualidade dos alimentos. Destacam-se, predominantemente os valores associados à biodiversidade e sustentabilidade: aspectos vinculados à noção da segurança alimentar.

A agricultura orgânica contribui com esse processo, portanto, na abordagem da segurança alimentar, privilegiando os mercados locais e a produção para o consumo das famílias de agricultores. Desta forma, a noção de segurança alimentar pressupõe o estabelecimento de uma nova relação entre o rural e o urbano, ampliando, portanto, a oferta de alimentos de qualidade bem como, a diversidade de hábitos de consumo.

A agricultura orgânica assume maior legitimidade com a crescente preocupação da opinião pública a respeito dos impactos ambientais. Além dos aspectos ambientais associados aos produtos orgânicos, são inclusos a esses novos valores a solidariedade, os processos participativos e de resgate da cidadania, os mercados alternativos, a certificação e a rastreabilidade dos alimentos, tudo isso, fundamentados nos aspectos relacionados à higiene e à reeducação alimentar.

A produção orgânica oportuniza, assim, a oferta de características que são valorizadas pelos consumidores que ultrapassam os simples aspectos relacionados aos produtos, tais como embalagem, marca, rótulo, textura ou sabor.

É preciso, portanto, que haja uma maior reflexão acerca do conhecimento em Agroecologia já que se trata de uma ciência que abre as portas para agricultura orgânica. Nesse sentido, recomenda-se em primeiro lugar que se faça valer a legislação já existente acerca da Produção de produtos orgânicos no Brasil. Em seguida, que outros novos mecanismos sejam acionados para que haja um incentivo para a adesão desse novo sistema.

Faz-se necessário que pesquisadores, universidades, órgãos não governamentais e a população estejam abertos a essa nova mudança de paradigma. Somente assim, se criarão mecanismos na forma de políticas públicas voltadas ao incentivo da produção orgânica em grande escala. Ressaltando que é importante atentar para o que a legislação brasileira estabelece acerca da certificação da produção orgânica, e os passos que as propriedades devem dar para buscar a certificação e finalmente poder utilizar o selo oficial nos seus produtos. Haja vista que a certificação garante a origem e forma produtiva do alimento que chega ao consumidor, atestando que a produção está em harmonia com o meio ambiente, por fim, é importante ressaltar que a agricultura orgânica é um dos pilares da agroecologia.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jairton Fraga. **Biofertilizantes líquidos**. Juazeiro: Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais. DTCS – 2010.

Centro de Agroecologia, Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável. **Agroecologia: fundamentos e aplicação prática**. Elaborado por ARAÚJO, Jairton Fraga (org); Adrielle Cristina de Souza Costa; Victor Hugo Freitas Gomes; Waldyr Italo serafim Araújo; Gilmário Norberto de Souza. Série: Cartilha Agroecología. Vol. I. Salvador: EDUNEB – 2014.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa** – Rio de Janeiro. PTA/FASE, 1989.

BRASIL. **Lei 10.831 de 23 de Dezembro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.831.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.831.htm) pdf> . Acesso em 19/12/2016.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

DIAS, Daniel. **Agricultura-organica-no-brasil-esta-crescendo-30-ao-ano-e-movimentando-r25-bilhoes**. Canal Rural. Blog do Daniel Dias. Disponível em: <http://blogs.canalrural.com.br/danieldias/2016/06/10/agricultura-organica-no-brasil-esta-crescendo-30-ao-ano-e-movimentando-r25-bilhoes-vejam-as-oportunidades>. Acesso em: 19/12/2016.

GLIESSMAN, S. R.; MÉNDEZ, V. E. **Taller intensivo sobre investigacion em agroecologia** – Notas de curso. Pelotas: Embrapa, 2001. 39 p. Mimeografado.

GUZMÁN, E. S. Origem, evolução e perspectivas do desenvolvimento sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. (Org.). **Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997. p. 19-31.

KÜSTER, Angela; MARTI, Jaime Ferré. **Políticas Públicas para o semiárido: experiências e conquistas no nordeste do Brasil**. Fortaleza: Fundação Konrad Adnauer, 2009.

**MAGALHAES, Rossana.** Número de produtores orgânicos cresce 51,7% em um ano. **Notícias. Ministério da agricultura.** Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/comunicacao/noticias/2015/03/numero-de-produtores-organicos-cresce-51porcento-em-um-ano>. Acesso em: 19/12/2016.

NORGAARD, R. B. The epistemological basis of agroecology. In: ALTIERI, M. A. (Ed.). **Agroecology: the scientific basis of alternative agriculture.** Boulder, CO, USA: West Press, 1987. p. 21-27.

ROSSET, P. and M. Benjamin. 1993. **Two Steps Backward, One Step Forward: Cuba's Nationwide Experiment with Organic Agriculture.** San Francisco: Global Exchange.

WILLER, Helga; YUSSEFI, Minou. **Organic agriculture worldwide 2002: statistics and future prospects.** Tholey-Theley: IFOAM: Bad Durkheim: SÖL: BIOFACH, 2002. Disponível em: <[http://www.soel.de/inhalte/publikatione/s\\_74\\_04.pdf](http://www.soel.de/inhalte/publikatione/s_74_04.pdf)>. Acesso em: 19/12/2016.

# IMPLEMENTAÇÃO DE BIODIGESTOR NO SÍTIO BAIXIO, DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DA VENERADA, PELO NÚCLEO DE EDUCADORES POPULARES DO SERTÃO PERNAMBUCANO

Enos André de Farias;  
Discente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios  
Semiáridos – PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia – Campus III;  
andrefarias@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Biodigestor. Poluição. Tecnologia Social. NEPS.

## INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca demonstrar como as tecnologias sociais implementadas no Semiárido Brasileiro, tem modificado a forma de convivência e adaptação do homem ao meio em que vive, bem como a diminuição dos impactos ao meio ambiente causados pela excessiva emissão de gases metano oriundas da criação bovina, além de evitar a destruição da vegetação do bioma Caatinga pelo desmatamento para aquisição de lenha e servir como mola propulsora da economia doméstica, que deixa de gastar seus recursos financeiros com a aquisição de gás GLP.

A experiência apresentada foi implementada como “projeto piloto”, pelo Núcleo de Educadores Populares do Sertão de Pernambuco – NEPS, no Sítio Baixio, que fica na comunidade de Poço Dantas, no município de Santa Cruz da Venerada, Estado de Pernambuco.

Trata-se de um “Biodigestor Sertanejo”, construído nas proximidades da cozinha da casa, no lado externo, alimentado pelo esterco produzido pelas fezes bovinas, sendo que esta é a principal fonte energética para produção do gás.

O esterco, que é a matéria-prima para a produção do biogás, é produzido na propriedade onde são instalados. Isso mantém a autonomia da família em relação ao principal combustível doméstico. Além disso, a manutenção simples não compromete as demais atividades da unidade de produção. Os volumes de biogás, aliado às suas propriedades, atendem à demanda com qualidade e eficiência. (MATTOS e JUNIOR, 2011, p. 8).

É importante observarmos que a experiência com biodigestor não é uma novidade no tocante ao Brasil, nas palavras de Mattos e Junior (2011), “...eles foram introduzidos no país tomando-se como base modelos provenientes da China e Índia”, bem como está sendo difundido largamente em toda a região Semiárida Brasileira. Contudo, no espaço geográfico de atuação do NEPS, este em questão, foi o primeiro a ser implantado, servindo como experimento piloto, como já mencionamos.



O Semiárido Brasileiro, região inóspita, com suas diversidades e elevadas disparidades sociais causadas justamente pela escassez hídrica, apresenta-se nas ações do homem a partir da natureza, porém, as vivências exitosas de famílias que conseguem vencer as dificuldades preservando o meio ambiente e dele retirando seu alimento, gerando renda com o excedente, tem mostrado que se pode conviver com tais dificuldades sem destruir o meio em que vivemos.

Conforme Carvalho (2012) menciona,

O Semiárido Brasileiro do século XXI ainda é demarcado pela forte exclusão social, mas, por outro lado, por um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil. As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado moldaram um papel proativo desse segmento social, que, nas últimas décadas vem pressionando a democratização e o controle social dos programas de desenvolvimento. (CARVALHO, 2012, p. 1).

É fato que fomos modelados, enquanto Nação, pelos ditames do capital, e que a região Nordeste, segundo a professora Tânia Bacelar (2008) herdou nos seus pilares de formação, aspectos dessa imposição, como a) Ocupação do território brasileiro aconteceu a partir do litoral; b) Existe uma diversidade regional; c) A excessiva concentração econômica está no Sudeste; e d) Há uma concentração geográfica interna.

A pobreza, que durante muitas décadas serviu como justificativa para políticas de “salvamento” para a região Nordeste, acabou consolidando uma forma de desenvolvimento contrário a lógica racional de sobrevivência no Semiárido Brasileiro. Em certo período, investiu-se muito em culturas que acabaram enfraquecendo o solo e tornando-se pragas. Em períodos pretéritos, tais condições serviram para que movimentos de cunho religioso também levantasse no intuito de fazer com que o Estado olhasse de forma diferenciada para o homem do Semiárido.

Nisso, entendemos como de suma importância trazer para este VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, o presente relato de uma prática exitosa desenvolvida para servir como ferramenta de contextualização e proteção do meio ambiente, sendo estas, teias necessárias dentro daquilo que é a organização dos atores do campo, os manejos sustentáveis da terra, das águas, por meio de tecnologias sociais e econômicas na sua implementação.

## **IMPLEMENTAÇÃO DO BIODIGESTOR COMO TECNOLOGIA SOCIAL DE REAPROVEITAMENTO DO ESTERCO BOVINO**

### **Sítio Baixo: Localização do Experimento**

O Sítio Baixio, está localizado na área da Comunidade de Poço Dantas, no município de Santa Cruz da Venerada/PE, distante deste 30km. Sua área limita-se a Serra da Seriema, sendo deixada por herança do senhor Antônio Costa Correia, já falecido, a 5 filhos. O mesmo foi construído na partilha de Cícero Rosalvo Gomes de Souza, o qual visitamos nos dias 17 e 18 de Julho de 2017.

### **Cícero Rosalvo Gomes De Souza: O beneficiado**

Nosso anfitrião, o senhor Cícero Rosalvo Gomes de Souza, mais conhecido na região como “Rosalvo”, e assim será tratado a partir de agora, é casado com a senhora Maria Aparecida Silveira Alencar Souza, mais conhecida como “Maria de Rosalvo”. Os mesmos não têm filhos, e cuidam da genitora do supracitado, que já com mais de 80 anos, sofre do mal de alzheimer. O casal vive da agricultura de subsistência em área de cerqueiro, com a criação de um pequeno plantel de ovelhas e cabras, galinheiro, plantio de hortaliças e um pomar. Tais produções servem, primeiro, como segurança alimentar da família, e o excedente é levado para uma feira agroecológica que ocorre todos os sábados, na sede do município.

Além disso, o mesmo mantém plantio de palmas (no modo tradicional e no modo irrigado), e capim (que recebe água de irrigação oriundo do reuso de águas), que servem para a base alimentar do pequeno rebanho.

### **O NEPS: Propositor do Projeto**

O NEPS apresentou em 2015 a Fundação Itaú Social e Ekos Brasil, instituições sociais que buscam fomentar o desenvolvimento de ações que utilizam tecnologias sociais sustentáveis de preservação do meio ambiente e geração de renda, projeto de implementação de um “Biodigestor Sertanejo” com a finalidade de fornecer gás metano para uma família do Semiárido Brasileiro. No projeto, que fora aprovado como parte suplementar do “Projeto Quintais Produtivos”, a escolha do Sítio Baixio se deu por entenderem que aquele era um projeto piloto e portanto, era necessário escolher uma família que tinha potencial para acolher e dar continuidade, conforme relatou Manoel Ireno de Souza, representante da instituição.

### **O Biodigestor Sertanejo**

Conforme nos relatou Rosalvo, a implementação do biodigestor, foi construída em junho de 2016 e sua utilização aconteceu em setembro daquele mesmo ano. Toda tecnologia utilizada é acessível

a qualquer pessoa, sendo que o armazenador do gás é uma caixa de água com capacidade de 3000 litros. A mesma foi colocada emborcada, dentro de uma parede redonda construída de alvenaria. Ao lado da estrutura de produção e armazenamento do gás metano, observa-se uma outra estrutura de alvenaria onde é inserido o esterco bovino. O mesmo desce por um cano de 100mm, e se estoca em baixo da caixa (que como citado acima, está com sua parte aberta para baixo). Ainda no lado oposto a estrutura de inserção do material que servirá como produto para produção do gás metano, temo outra construção, onde o excedente desse material já produzido é expelido.

O gás armazenado segue por uma estrutura de cano e é levado para um filtro também caseiro, feito com água potável e álcool hídrico, que tem a função de extrair os odores produzidos pelo metano. Sem odores, os gases são novamente canalizados para a cozinha da casa, onde alimenta o fogão para o preparo dos alimentos.

Segundo Rosalvo, a economia da família é de aproximadamente dois botijões de gás por mês, haja vista que além do preparo dos alimentos da casa, a família fabrica outras guloseimas e doces caseiros, que são levados para comercialização na feira que ocorre aos sábados, como já citado acima.

## CONCLUSÃO

Ao visitar a família que teve o Biodigestor Sertanejo implementado em sua propriedade, como forma de conhecer a prática desenvolvida, podemos mencionar que tal implemento vem gerando há um ano economia para aquela família. Além da economia financeira, os mesmos participam de palestras e oficinas promovidas pelo NEPS no intuito de ampliar seus conhecimentos, melhorar as condições de higiene na propriedade, proteger o meio ambiente contra desmatamento e novas formas de geração de renda que podem surgir com aquela ação. Sem dúvida foi uma experiência ímpar na minha formação acadêmica e na construção do ideário daquilo que vem a ser a forma de convivência no Semiárido Brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Bacelar. **Nordeste: heranças, oportunidades e desafios**. Disponível em: <http://teoriaedebate.org.br/index.php?q=materias/nacional/nordeste-herancas-opportunidades-e-desafios&page=0,3>. Acessado em: 20.Julho.2017.

CARVALHO, Luzineide Dourado. Os Saberes **Tecidos no Contexto: A vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização**. In. Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade, Salvador/BA, 26 a 28 de setembro de 2012.

MATTOS, Luis Cláudio. JUNIOR, Mario Farias. **Manual do Biodigestor Sertanejo**. Edição do Projeto Dom Helder Câmara. Recife/PE: 2011.

## ANÁLISE DE CULTIVARES DE GIRASSOL (*Helianthus annuus L.*) NO SEMIÁRIDO ALAGOANO: ASPECTO AGROSSOCIAL

Natali Dayse do Nascimento;  
Discente FDA/Universidade Federal de Alagoas;  
natali\_dayse@hotmail.com.

José Gomes Chaves;  
Prof. Dr. Associado IV/Centro de Ciências Agrárias/Universidade Federal de Alagoas;  
jgomeschaves@hotmail.com.

Cristina França Soares;  
Discente Zootecnia/Universidade Estadual de Alagoas;  
cristinasoares\_35@hotmail.com.

### RESUMO

Avaliou-se dois cultivares ornamentais de girassol (*Helianthus annuus L.*) e o seu desempenho agrônomo no município de Santana do Ipanema-AL, sob condições ambiente do microclima regional. O experimento decorreu no Sítio Sementeira pertencente à Emater-AL, localizado geograficamente entre as coordenadas de 09°22'S de latitude; 037°14'WGr de longitude e 216m aproximadamente acima do nível médio do mar. O clima local identificado como BSh na classificação climática de Köppens, registra uma temperatura média anual de 24°C. As variedades teste, Debilis Creme e Sol Noturno, foram submetidas a dois tratamentos distintos, um com esterco bovino (A) e o segundo sem (B). A área experimental foi dimensionada em 60m<sup>2</sup> dividida em duas subáreas de 30m<sup>2</sup> cada uma das quais foram fracionadas em mais duas subáreas de 15m<sup>2</sup> para testemunha, representando os tratamentos propostos. Os resultados mostraram que a cultura teste resistiu satisfatoriamente às condições de escassez hídrica e de alta temperatura, concluiu o ciclo vegetativo em 55 dias (em relação ao tempo médio de 70 dias para outras regiões), desde o plantio até a maturação, à inserção mercadológica antecipada. A produção média de hastes.m<sup>2</sup> foi de 180 unidades, convertido em preço de mercado (10,00(R\$)/2014), para entrega ao consumidor, representam ganhos brutos de 180,00 (R\$)/m<sup>2</sup>, considerando que a maturação das hastes ocorre a cada bimestre, o agricultor poderá ter um ganho efetivo trimestralmente. Esses resultados mostram que a proposta é viável como alternativa complementar à renda do pequeno agricultor.

**Palavras-chaves:** Girassol ornamental. Semiárido. Inserção sociocultural.

### INTRODUÇÃO

A produção de flores ornamentais é uma atividade promissora para o desenvolvimento econômico e social de determinadas regiões semiáridas, entre outras, visto ser uma cultura de fácil adaptação a grandes intervalos de temperatura e ter considerável resistência à seca.

A cultura é uma alternativa viável como planta ornamental, por ser uma flor muito aceita para ornamentação, arranjos e buquês pela sua exuberância, cor e principalmente pela adaptação às características edafoclimáticas da região, conforme (CHAVES et al, 2013) .

Devido a capacidade de adaptação da citada cultura às condições oscilatórias de temperaturas entre 8 a 34° C (NASCIMENTO, 2012), alta resistência à escassez de água e ciclo vegetativo de curta duração, em torno de 60 dias, para os cultivares utilizados, desenvolveu-se a pesquisa ora relatada



com objetivos de se produzir culturas ornamentais no Semiárido como alternativa de inserção no mercado florístico regional, visto a inexistência, de acordo com a literatura, deste modelo comercial na região.

Apesar do intervalo térmico do município de Santana do Ipanema ser considerado ideal para seu desenvolvimento (girassol) e o referido município ter uma localização geográfica estratégica para escoamento de produção agropecuária tanto à capital quanto para as cidades adjacentes e Estados vizinhos, a produção de flores é uma atividade de alto risco pela fragilidade do produto. A maioria das flores de corte tem sua produção distante do mercado consumidor, essa distância, muitas vezes, compromete a qualidade das flores de corte devido ao excesso de manuseio e transporte inadequado o que mitiga o tempo de exposição ao consumidor.

Sendo assim, embasado na literatura, apesar de escassa, e nos resultados da pesquisa desenvolvida no município de Santana do Ipanema- AL pelo Grupo de Pesquisa Climatologia Agrossocial/CNPq/UFAL, ver “material e métodos”, avaliou-se o desenvolvimento da cultura teste em relação a sua produção de flores na região em comparação a produção de outros municípios brasileiros e a viabilidade de inseri-la no contexto produtivo econômico de pequenos agricultores da região.

Logo, o presente trabalho tem como objetivo demonstrar a viabilidade do cultivo da cultura de girassol ornamental como atividade de inserção social e econômica no Semiárido alagoano.

## REVISÃO DE LITERATURA

O girassol (*Helianthus annuus L.*) teve inicialmente o Peru definido como seu centro de origem, porém, pesquisadores mostram que índios norte-americanos, nos Estados do Arizona e Novo México, antes de Cristo já faziam uso do girassol. (SELMECZI- KOVACS, 1975 apud PESTANA et AL, 2010).

A domesticação do girassol ocorreu principalmente, na região do México e Sudoeste dos EUA, mas podia ser encontrado por todo o continente americano devido à disseminação feito por ameríndios, os quais selecionavam plantas com apenas uma haste. Eles usavam as plantas com propósitos de alimentação, além de medicinais e decorativos. (PESTANA et al, 2010).

No Semiárido de Alagoas (CHAVES, 2010), relatando sua pesquisa para CNPq afirma que há viabilidade econômica no cultivo desta cultura para o município de Santana do Ipanema. Para o autor, os cultivares teste obtiveram desempenho fenológico excelente.

Em se tratando dos cultivares estudados (ANDRADE et al, 2011), trabalharam com essas variedades e seus estudos indicaram que o tratamento irrigado com uso de água residuária em sistema orgânico de cultivo proporciona maior vida útil (9,8 dias) para o SOL NOTURNO. Os estudos mostraram ainda que uma dosagem de 20% de esterco bovino proporcionou boas características morfológicas e de desenvolvimento para o Sol Noturno, consequentemente maior número de hastes.

O girassol ornamental é uma flor de corte com alta receptibilidade no mercado florístico, pela sua beleza e cores variadas, destaque que o torna, muitas vezes, mais atraente para a produção de flores de corte e de vaso (BUDAG & SILVA, 2000 apud CURTI, 2010).

O girassol como flor de corte exige uma temperatura mínima do ar de 10°C durante a noite e uma temperatura máxima de 25°C durante o dia; a temperatura ótima para o desenvolvimento é de 18°C. Pode ser cultivado em qualquer tipo de solo, embora prefira solos ligeiramente ácidos e com boa drenagem (DPAGR, 2008 apud CURTI, 2010). Logo, variações edafoclimáticas, em especial a disponibilidade hídrica do ar e luminosidade são fatores de forte influência na produtividade. (BRASIL, 2007 apud CURTI, 2010).

O girassol ideal para flor de corte deve produzir essencialmente tamanhos de capítulos pequenos, sendo que capítulo muito grande, ao ser utilizado em ornamentações, em arranjos florais e ou em buquês, podem deformar as hastes florais devido ao peso (DPAgr, 2008 apud CURTI, 2010). O diâmetro do capítulo varia geralmente de 10 a 40 cm, dependendo da variedade ou híbrido e das condições do desenvolvimento, devido do clima e solo (ROSSI, 1998 apud CURTI, 2010).

A produção de flores deve ser considerada como mais uma atividade de grande importância econômica, social, contribuindo na melhoria do nível social de determinadas regiões (SAKAMOTO, 2005 apud CURTI, 2010).

A produção de flores, principalmente de corte, é uma atividade de alto risco pela fragilidade do produto. Não apenas suas qualidades estéticas e facilidade de produção devem ser consideradas, mas também sua durabilidade pós- colheita (CHAMAS & MATTHEWS, 2000 apud CURTI, 2010).

A longevidade das flores é determinada por vários fatores pré e pós- colheita, estando relacionada com características genéticas e anatômicas de cada espécie e cultivar (NOWAK & RUDNICK apud CURTI, 2010). Deve-se considerar ainda aspectos externos como: estrutura floral, forma, comprimento, diâmetro do capítulo, número de flores e botões, coloração, ausência de resíduos químicos, ausência de pragas, doenças e danos mecânicos. Em termos de durabilidade pós- colheita, o girassol tem grande resistência e mantém as hastes firmes por maiores períodos em ornamentações (DPAgr 2008 apud CURTI 2010).

A comercialização das flores de corte depende da qualidade estética, produção e também sua durabilidade em vaso. (GONZAGA et al 2001). O preço da comercialização varia bastante de uma região para outra. Em Santa Catarina o preço do feixe com seis hastes de girassol ornamental é de R\$15,00; em São Paulo, o maior produtor de flores do país, o jarro ou cesta com três flores varia entre 59,00 a R\$ 75,00 reais; na floricultura Higienópolis o buquê com sete flores de girassol com folhagem de formium em vaso de vidro custa R\$ 95,00; na floricultura flores Martinho (SP) cesta com sete flores acomodadas em folhagens custa 80,00 R\$. No supermercado palato, em Maceió, um jarro de plástico tamanho médio com uma flor de girassol custa 13,99 reais.

## MATERIAL E MÉTODOS

O experimento foi conduzido em área física da Secretaria de Estado de Agricultura de Alagoas na fazenda Sementeira, Santana do Ipanema- AL, localizada entre as coordenadas 09°22' de latitude sul e 037°14'Wgr de longitude e altitude próxima de 261m em relação ao nível médio do mar (NMM). O clima da região de acordo com a classificação de Koppen, é do tipo BSh, com temperatura média diária mensal anual de 24,8<sup>o</sup>C (NASCIMENTO, 2012).

Utilizou-se uma área de 60m<sup>2</sup> dividida em 4 subáreas de 15m<sup>2</sup> (3x5m). As subáreas foram divididas em linhas com espaçamento de 0,60cm entre estas e 0,30cm entre plantas. A densidade de plantio foi de 3 sementes/cova.

Como planta teste utilizou-se 2 cultivares de girassol ornamental, o Debilis Creme e Sol Noturno, ambos foram submetidos a dois tratamentos distintos: um, com substrato bovino (A) e outro sem substrato (B). Para o tratamento (A) considerou-se às práticas agrícolas convencionais ao método orgânico, efetuando-se a mistura do esterco ao solo da área de plantio com uma antecedência de 30 dias do semeio, após a aração; esse procedimento é recomendado por (CHAVES, 2012) entre outros, enquanto que o solo considerado para o tratamento (B) não se utilizou de adubação, apenas aração.

**Figura 2- Localização Geográfica do Município de Santana do Ipanema. Fonte: CHAVES, 2013.**



O plantio das mesmas foi realizado de forma manual e para preparação da área utilizou-se de arado com tração animal, enxadas, pás, linha de construção, piquetes, esterco bovino na proporção de  $10\text{kg}\cdot\text{ha}^{-1}$ , rastelo, tesoura de poda, regador manual, balde, mangueiras, trena e paquímetro. A cada sete dias a área era monitorada e efetuava-se o registro do desempenho fenológico semanal da cultura. Ao acaso sete plantas eram escolhidas para avaliação da altura, número de folhas e número de hastes/planta, diâmetro do caule. Nessa fase os instrumentos utilizados foram o paquímetro e trena. Após o 15<sup>o</sup> dia realizou-se o desbaste seletivo das plantas germinadas. Para melhor desenvolvimento fenológico. O período de observação experimental foi de aproximadamente 60 (sessenta) dias a partir do dia 23/06/2012 a 23/08/2012.

A colheita da cultura foi realizada de forma manual após os botões mostrarem completo desenvolvimento uniforme.

Para aquisição das informações econômicas que definiram a questão do aceite pelos consumidores do produto (flores de girassol) no mercado ornamental, algumas precauções foram efetuadas desde a colheita até a entrega dos buquês no supermercado. Considerou-se as práticas agrícolas utilizadas nas colheitas da produção de flores ornamentais, efetuando-se o corte das hastes às primeiras horas da manhã. A cada 10 flores colhidas eram armazenadas em embalagens de plástico de 30cm de altura/20cm de diâmetro, essas continham água no seu interior; os baldes organizados tinham a função de acomodar, para transporte, os buquês embalados. Após a entrega no supermercado



Palato, para comercialização, também, aleatoriamente, alguns buquês foram selecionados para teste de durabilidade, atendendo as etapas abaixo:

1. Tempo de exposição da planta fora da haste, no deslocamento da área de plantio até o ambiente climatizado do supermercado.
2. Aspecto visual da planta no momento da entrega ao supermercado (viçiosidade da planta).
3. Receptividade do produto pelos consumidores.
4. Observação da aparência do buquê a cada dia.
5. Período de durabilidade da planta, após exposição diária no ambiente ornamental (climatizado ou não).
6. Tempo de vida útil após colheita da produção até murchamento das flores.

As observações foram realizadas em ambiente climatizado e não climatizado ( natural) nas residências de membros do grupo de pesquisa e instituição pública como uma sala no prédio da prefeitura de Santana do Ipanema- AL no mesmo período de exposição aos consumidores do supermercado.

Para obtenção de informações climatológicas foi instalada uma micro estação meteorológica na área experimental, onde a temperatura, a evaporação, a precipitação pluviométrica e o fotoperíodo, foram observados, medidos e registrados em planilha à devida comparação com a Normal Climatológica constante na Tabela 1.

**Tabela 1-** Variação daria mensal anual das temperaturas máxima, mínima, média (°C) e da precipitação pluviométrica (mm.mês<sup>1</sup>), em Santana do Ipanema, dos últimos 30 anos.

MÊS	TEMPERATURA(C°)			PRECIPITAÇÃO (mm)
	MÍNIMA	MÁXIMA	MÉDIA	
Janeiro	22,0	32,0	27,0	41,0
Fevereiro	22,0	32,0	27,0	44,0
Março	22,0	32,0	27,0	73,0
Abril	21,0	30,0	25,5	72,0
Mai	20,0	28,0	24,0	77,0
Junho	19,0	25,0	22,0	98,0
Julho	18,0	25,0	21,5	85,0
Agosto	18,0	25,0	21,5	52,0
Setembro	19,0	28,0	23,5	26,0
Outubro	20,0	30,0	25,0	16,0
Novembro	21,0	32,0	26,5	18,0
Dezembro	22,0	32,0	27,0	34,0
<b>Média</b>	<b>20,3</b>	<b>29,2</b>	<b>24,8</b>	<b>53,0</b>

Fonte: INMET/CLIMATEMPO.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicia-se a discussão dos resultados do trabalho ora apresentado com os dados climatológicos dispostos na Tabela 1. Observa-se que a temperatura média diária mensal anual no período de 31 anos é de 24,8°C, esse valor reforça as conclusões atuais de viabilidade do cultivo em relação à média de temperatura CURTI (2010), quando afirma que o intervalo térmico entre 18 e 25°C é ideal para o desenvolvimento do girassol .

Os valores de comercialização dos jarros e/ou buquês produzidos com flores de girassol oscilam significativamente os preços desde 13,99 (R\$) a 95,00(R\$), conforme disposição no Quadro 02. Destaque para SP com o maior preço em relação aquele do estado de Alagoas com registro do menor preço. Esse estudo mostrou que os jarros/vasos com arranjos de designs complementares, faz o preço oscilar para cima. Na Floricultura São Paulo o jarro ou cesta com três flores de girassol varia de R\$ 59,00 a R\$ 75,00, na Floricultura Higienópolis (SP), localizada no bairro Higienópolis, o buquê com sete flores de girassol custa R\$ 95,00, esse valor se eleva pelos acessórios que acompanham as flores em um vaso de vidro e folhagem formium. Na Floricultura Flores Martino, localizada em Campo Grande (SP), sete flores com girassóis, uma cesta e folhagens custa R\$ 80,00. No Sul, Santa Catarina, em trabalho desenvolvido por (CURTI, 2010) o feixe com seis hastes de girassol ornamental foi ofertado no valor de R\$ 15,00.

No mercado local mediante as dificuldades com transporte, deslocamento e falta de incentivo para o referido produto o preço sugerido de um buquê com 10 flores de girassol foi ofertado ao preço de R\$ 15,00 para o consumidor da cidade de Maceió-Al. Esse valor se aproxima do valor praticado no supermercado PALATO onde uma flor de girassol em vaso de plástico custa 13,99 (R\$)/2014. Mediante os valores dispostos na Tab. 02 observa-se que o mercado florístico do estado de Alagoas tem os menores preços praticados, nesse aspecto é provável que a questão cultural tenha grande influência mercadológica no consumo, porém, em termos de competitividade de produção os resultados mostram um segmento aberto para exploração.

Os resultados constantes na Tabela 03, representam valores de sete plantas amostrais na fase maturação para colheita, tais resultados evidenciam que os cultivares submetidos ao tratamento A alcançaram desenvolvimento extremamente significativo em relação à altura da planta e produtividade, conforme os valores mostram respectivamente, 135cm de altura e 18 botões/m<sup>2</sup> para o Debilis creme, 146cm de altura e 20 botões/m<sup>2</sup> para o Sol Noturno. O tratamento B mostrou insignificância especificamente em produtividade para o Debilis Creme, já para o Sol Noturno esses valores foram considerados aproveitáveis.

**Tabela 02-** Disposição de preços médios no mercado ornamental em estados comercializadores .  
 FONTE: NASCIMENTO (2014)

Estabelecimento	Estado	Preço (R\$)/2014
Palato	AL	13,99
Feira	SC	15,00
Floricultura	SP	67,00
Higienópolis	SP	95,00
Flores Martino	SP	80,00
S. do Ipanema	AL	15,00

A Tabela 04 mostra o comportamento da cultura teste a partir da poda ou corte das flores em relação à planta. Verifica-se o tempo médio de transporte que durou 2,5 h da base agrícola até o local da venda do produto não afetou significativamente o viço da planta, algumas pétalas foram perdidas devido ao manuseio, mas sem significância quantitativa.

As flores de girassol tiveram excelente aceitação tanto pelos repassadores do supermercado como pelas pessoas responsáveis a expor ao consumidor o produto.

Foram observadas durante a exposição diariamente, durante 8 dias, o aspecto das flores. O cultivar *Debilis Creme* até o quinto dia estava com o aspecto viçoso, só a partir do sexto dia ficou com aspecto precário e alcançou murcha no oitavo dia. Neste sentido o cultivar *Sol Noturno* ficou viçoso até o quarto dia, tornou-se precário no quinto e a partir do sétimo dia murchou.

O cultivar *Debilis Creme* teve vida útil de aproximadamente 6 dias, enquanto que o *Sol Noturno* teve vida útil de 4 dias. Apesar desse fato, este cultivar, devido sua beleza exótica e tonalidade de vermelho, foi muito apreciado pelos consumidores.

**Tabela 03-** Desenvolvimento dos cultivares teste em (cm) e produção de botões por planta/m<sup>2</sup> em fase de maturação. FONTE: NASCIMENTO (2014). **\*\*Média**

Cultivar							
<i>Debilis Creme</i>				<i>Sol Noturno</i>			
Tratamento A (com substrato)		Tratamento B (sem substrato)		Tratamento A (com substrato)		Tratamento B (sem substrato)	
Altura (cm)	Botões	Altura (cm)	Botões	Altura (cm)	Botões	Altura (cm)	Botões
125	16	100	2	159	23	141	18
128	22	97	3	155	17	137	16
146	31	87	3	154	25	162	19
152	18	127	6	175	24	118	11
132	10	108	3	168	18	135	9
146	16	117	3	151	19	152	11
120	11	100	4	165	15	145	13
<b>**135</b>	<b>18</b>	<b>105</b>	<b>3</b>	<b>146</b>	<b>20</b>	<b>141</b>	<b>12</b>

## CONCLUSÕES

Os resultados alcançados no decorrer experimental permitem concluir, que:

- Os estudos apresentados, desta cultura inovadora à região, mostraram significativa produção agrícola para as condições edafoclimáticas as quais a mesma foi submetida, confirmando assim viabilidade agronômica.”
- O ciclo curto vegetativo da cultura teste (60 dias) é um fator fundamental para proporcionar ao agricultor mais de uma produtividade/ano. Respalda viabilidade comercial e no aspecto econômico, é uma alternativa de inserção de renda complementar para agricultura familiar da região.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA DA SILVA, Alexandre Reuberet al. Desempenho de Cultivares de Girassol Sob Diferentes Lâminas de Irrigação no Vale do Curu, CE. Revista Ciência Agronômica, V.42, n.1, p.681-687, 2009.

BRSCAN, Ivan Marinovic. Embrapa demonstra que girassol tolera bem a seca no semiárido. {online}. Disponível na internet via <http://www.embrapa.br/embrapa/imprensa/noticias/2011/julho/4a-semana/embrapa-demonstra-que-girassol-tolera-bem-a-seca-no-semiarido>. Arquivo capturado em 06 de junho de 2013.

CASTRO, Camila Rodrigues et al. Potencial Produtivo do Girassol Consorciado com Feijão no Semiárido Baiano. In: 19 REUNIÃO NACIONAL DE PESQUISA DO GIRASSOL; 7 SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA DE GIRASSOL. Aracaju, SE. Anais. Londrina: Embrapa Soja, 2011. P.206-208.

CASTRO, César de et al. Avaliação do Arranjo de Plantas de Girassol. In: 19 REUNIÃO NACIONAL DE PESQUISA DO GIRASSOL; 7 SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA DE GIRASSOL. Aracaju, SE. Anais. Londrina: Embrapa Soja, 2011. P.241-245.

CHAVES, J. G. Relatório Científico concluído em outubro de 2012, apresentado e aprovado pelo CNPq em fevereiro de 2013.

CHAVES, J. G et al. Modelo de Política Agrossocial para Desenvolvimento Socioeconômico na região semiárida do Estado de Alagoas, Brasil. Aceito para publicação em outubro de 2012. Editor, Common Ground- Revista Internacional de Ciencia Y Sociedad no para publicação em dezembro, 2013.  
Nitrogênio. Ciência Rural, Santa Maria, V.37, n. 4, p.987-993, jul- ago, 2007.

Floricultura Flores Martinho. Disponível em: [http://www.floresmartinho.com.br/floricultura/index.php?page=shop.product\\_details&flypage=flypage.tpl&product\\_id=162&category\\_id=113&option=com\\_virtuemart&Itemid=182](http://www.floresmartinho.com.br/floricultura/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=162&category_id=113&option=com_virtuemart&Itemid=182). Acesso em: 05 out 2013.

Floricultura Higienópolis. Disponível em: <http://www.floriculturahigienopolis.com.br/bouquet-de-girassois.html>. Acesso em: 05 out. 2013.

Floricultura São Paulo. Disponível em: <http://www.floriculturasp.com.br/flores/girassol.asp>. Acesso em: 05 out. 2013.



# A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA COMO REFERÊNCIA EM PRODUÇÃO DE ALIMENTOS, GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS, ENERGIAS RENOVÁVEIS E EDUCAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA EM REGIÕES SEMIÁRIDAS

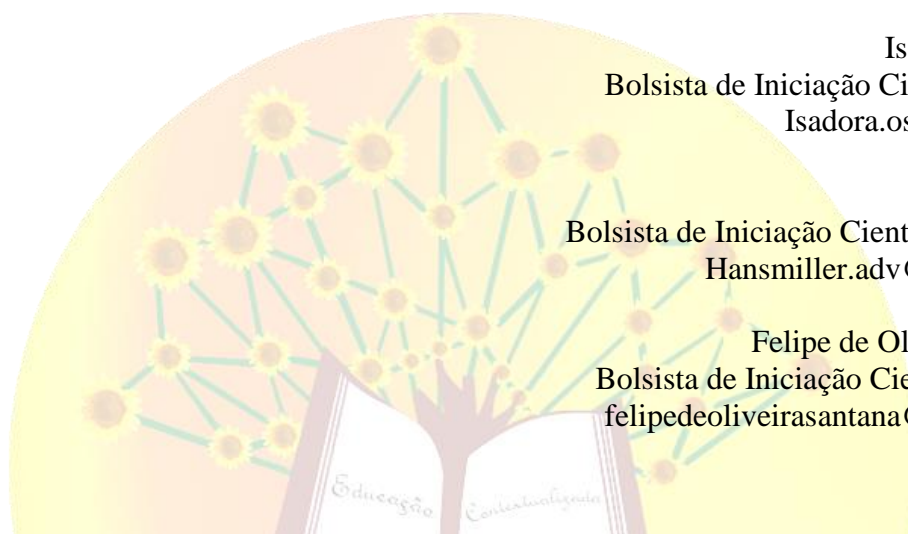
José Cláudio Rocha  
Professor Titular Universidade do Estado da Bahia  
joseclaudiorochaadv@gmail.com

Raquel A. Pinheiro  
Bolsista Iniciação Científica CNPq  
Raquel\_alves@hotmail.com

Isadora Oliveira  
Bolsista de Iniciação Científica CNPq  
Isadora.osf@gmail.com

Hans Miller  
Bolsista de Iniciação Científica FAPESB  
Hansmiller.adv@hotmail.com

Felipe de Oliveira Santana  
Bolsista de Iniciação Científica UNEB  
felipedeoliveirasantana@hotmail.com



## RESUMO

O objetivo do presente artigo é demonstrar que com a Estratégia Nacional para a Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) em fazer deste setor uma eixo fundamental para o desenvolvimento local sustentável, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), devido a sua multicampia, rede de conversações acadêmico científicas, laços institucionais, pertença, comunicação, participação e conectividade, se apresenta como um instrumento para efetivação dessa política pública, partindo do princípio das múltiplas hélices de inovação Etzkowitz (2008). Demonstra também o artigo ainda que a UNEB é potencialmente uma referência na produção e difusão de conhecimento sobre produção de alimentos, gestão de recursos hídricos, meio ambiente sustentável, energias renováveis e educação contextualizada para convivência com o semiárido brasileiro, temas que alinham a UNEB com universidades e grupos de pesquisa no mundo inteiro, assim como em outras áreas do conhecimento (Direitos Humanos). Essa proposição justifica-se pela necessidade de (re) pensar o papel estratégico das universidades e da UNEB, em particular, para além o ensino de graduação, uma vez que cabe a Universidade contemporânea, além da formação de recursos humanos (graduação e pós-graduação), da extensão e da realização de pesquisas, o papel de contribuir no processo de inovação, bem como no desenvolvimento de tecnologias, em todas as suas modalidades. Os resultados dessa pesquisa foram retirados do projeto de pesquisa e iniciação científica *Marcos Legais: colocando a mão na massa: acesso à justiça, direitos humanos e desenvolvimento*, realizado no período de 2016 a 2017.

**Palavras-chave:** Educação contextualizada; Ciência, tecnologia e inovação; desenvolvimento sustentável; UNEB

## INTRODUÇÃO

O Brasil vive uma crise sem precedentes no campo da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI), os cortes de recursos têm abalado as instituições e dificultando a realização de projetos de pesquisa.

Tanto a CAPES como o CNPq passam por grandes dificuldades e os pesquisadores no Brasil têm que usar de muita criatividade e capacidade de diversificação de fontes de financiamento para superar este momento. No ano de 2016 iniciamos um projeto de pesquisa e iniciação científica que tinha como objetivo analisar 04 (quatro) marcos legais que consideramos importantes para o fortalecimento institucional da universidade. O mais importante deles foi o marco legal para CTI composto pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) da CAPES (2011 a 2020), a Emenda Constitucional de 2015 que trouxe a inovação para o texto constitucional (BRASIL, 2015) e a Lei 14.243 de 2016 que estabelece a política nacional de estímulo a CTI. Além do marco para CTI, buscamos estudar outros três marcos que estão correlacionados que são o Marco Civil da Internet Lei (12.965 de 2014) , o Marco legal para a Cultura (12.343 de 2010) e o Marco legal para as organizações da sociedade civil (Leis 13.019 de 2014 e Lei 13.204 de 2015).

Quando iniciamos o trabalho em 2016 não imaginávamos que o cenário seria tão difícil, em verdade tínhamos uma certa euforia com a construção de novos arranjos institucionais para os setores citados. A surpresa e perplexidade iniciais foram grandes, mas depois percebemos que nosso projeto ganhava assim ainda maior importância, conhecer esses marcos legais, socializar esse conteúdo para o maior número de pessoas é vital para superação, inclusive, desse momento de cortes orçamentários. Nesse sentido, partimos do pressuposto que os marcos legais citados são políticas públicas aprovadas, inclusive, com amplo debate social, e que as mudanças são comuns em processos dessa natureza.

Percebemos também que as universidades e instituições de ensino superior, assim como os centros de pesquisa, não podem viver a reboque do humor dos políticos nacionais, é preciso que nossa sociedade amadureça e comece a cobrar dos gestores públicos uma política de Estado e não apenas políticas marcadas por um determinado governo. As universidades devem valer-se de sua autonomia financeira e acadêmica, para decidir sobre seu futuro, os instrumentos existem, bem ou mal, para isso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um deles. Talvez esse momento de crise sirva para que a comunidade universitária reflita sobre o que é de fato ter autonomia universitária.

Ante o exposto, neste artigo colocamos a discussão do potencial estratégico da UNEB em relação ao objetivo nacional de fazer da CTI um eixo fundamental para o desenvolvimento local sustentável, como previsto em documentos como o PNPG 2011 a 2020 e na Estratégia Nacional para CTI 2016 a 2019. A UNEB com sua multicampia forma uma grande rede de conversações acadêmicas científicas que pode muito bem ser acionada para esse fim, desde que a UNEB com um todo se interesse para isso.

Como base nessa perspectiva, levando em consideração a temática deste seminário, discutimos também o potencial existente na UNEB para produção e difusão de conhecimento sobre produção de alimentos saudáveis, gestão de recursos hídricos, energias renováveis, meio ambiente sustentável e educação contextualizada para a convivência com o semiárido, em seus diversos campi, tendo como principal articulador o campus de Juazeiro com seus dois departamentos. A região de Juazeiro e Petrolina tem uma importância internacional e a UNEB mantém nesse espaço três programas de pós-graduação, centros de pesquisa e uma rede de pesquisadores que uma vez articulada pode desenvolver muitos estudos e pesquisas de interesse nacional.

Essa perspectiva, todavia, torna-se distante por diversos motivos, um deles, é o desconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade do que trata esses marcos legais e de como eles podem ser utilizados para o fortalecimento institucional das Universidades e promoção do desenvolvimento sustentável. O mesmo acontece com prefeituras, repartições do estado e até mesmo organismos internacionais que preocupados em demasia com a crise institucional não conseguem enxergar outras possibilidades.

Uma universidade preocupada somente com sua crise institucional, em verdade, só está preocupada com a sua própria reprodução e não em servir a sociedade como um todo. Somente ao recuperar sua legitimidade e credibilidade social, que diz respeito em sua participação no desenvolvimento local, regional e nacional, em todas as suas dimensões, é que a universidade vai recuperar-se da crise institucional.

Nesse sentido, vivemos um momento singular para recuperação dessa legitimidade social e, quem sabe, recuperar sua liderança na produção do conhecimento, com o novo paradigma da sociedade da informação e do conhecimento a universidade ganha um novo papel estratégico na produção de novas tecnologias. Se até a primeira metade do século XX as principais descobertas não vinham de dentro da universidade, na segunda metade do século XX e neste século XXI as principais descobertas estão sendo feitas dentro das universidades e centros de pesquisa, e com a complexidade do conhecimento é provável que isso não mude em pouco tempo.

Isso tudo é tão real que Etzkowitz (2008) cunhou o princípio da tríplice hélice para inovação – poder público – universidades – setor produtivo e, nós preferimos chamar de múltiplas hélices para a inovação – poder público – universidade – setor produtivo – setor social. Hoje no mundo inteiro reconhece-se a necessidade da universidade e dos centros de pesquisa para fazer chegar as novas tecnologias no mercado e na sociedade civil. Esse princípio associado a ideia de que a inovação deve ter como foco o ser humano, ou seja, melhor a condição humana das pessoas, não há como não pensar o papel estratégico dessa instituição para o desenvolvimento local para além do trabalho realizado na formação de pessoas.

Formar recursos humanos para o desenvolvimento, capacitar as lideranças e os trabalhadores de um país são uma tarefa importante da universidade contemporânea, mas, a sociedade da informação e do conhecimento – que tem na produção de conhecimento seu principal ativo econômico – traz novos desafios para a universidade para além das funções tradicionais de pesquisa, extensão e ensino, pois hoje cabe a universidade inovar e desenvolver tecnologias em todas as suas dimensões.

Essas são reflexões que fazemos cotidianamente em nosso projeto de pesquisa Marcos Legais, essa pesquisa justifica-se, portanto, pela importância de conhecermos a fundo esses marcos legais, socializar seu conteúdo para a comunidade acadêmica e sociedade, assim como propor estratégias de aperfeiçoamento da legislação e fortalecimento institucional da universidade.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

### *A pesquisa como estratégia de superação de visões dogmáticas do direito*

Em nosso país o ensino jurídico tem primado pela atenção à lei como única fonte do direito estimulando por parte do jurista uma visão dogmática do sistema jurídico, sem a necessária reflexão e crítica, sobre como é produzida a lei e o direito. Por outro lado, ao falarmos de acesso à justiça e ao direito, temos que o desconhecimento por parte da lei acaba sendo a causa de uma série de violações aos direitos humanos e a manutenção de estruturas opressoras e redutoras de direito. A pesquisa e iniciação científica tem sido um caminho para superação desses dois problemas, tanto da visão dogmática do direito, como do desconhecimento da lei, quando levamos estudantes de direito (também de outros cursos) a refletir sobre os principais marcos legais do país e sua repercussão na vida das pessoas, especialmente, no plano local.

O primeiro projeto realizado no ano de 2006 versou sobre a legislação ambiental do país, depois discutimos a legislação municipal, posteriormente a legislação em direitos humanos, e no último projeto apresentado em 2016 a opção foi pelo estudo de importantes marcos legais para as Universidades e Instituições de Ensino Superior como o Marco legal para CTI, Marco Civil da Internet, Marco legal para a Cultura e o Marco Legal para a Sociedade Civil, consideramos que nessa nova legislação estavam sendo colocadas normas de interesse da universidade, tanto pelo impacto em suas normas internas, como pelas oportunidades ali registradas.



Desde meados de 2016, portanto, temos acompanhado esses marcos legais buscando descrever suas características, analisar seus impactos para as IES brasileiras, assim como tentando propor modificações e inovações que possam beneficiar a sociedade brasileira.

### *A Ciência, tecnologia e inovação como eixo do desenvolvimento sustentável*

A ideia desse artigo vem como resultado dessa pesquisa, ao analisarmos a situação da UNEB em relação aos novos marcos legais, percebemos que esta instituição, por conta de sua multicampia, tem um grande potencial para ser um instrumento de desenvolvimento local para além da educação superior que já proporciona a sociedade baiana e brasileira. É verdade que a educação é a primeira medida que deve ser tomada em relação a promoção do desenvolvimento, mas, nos dias atuais, o fazer universitário não se limita mais ao ensino, pesquisa e extensão, da segunda metade do século XX para cá, as universidades no mundo inteiro passaram a ter um importante papel no que diz respeito a promoção da inovação e desenvolvimento de novas tecnologias.

Se até o início do século XX as grandes descobertas não passaram pela universidade, com o novo paradigma da sociedade da informação e do conhecimento a universidade passou a ter um papel fundamental na produção de novas tecnologias. O modelo da tríplice hélice, que nos chamamos de múltiplas hélices, cunhado por Etzkowitz (2008) dá a universidade e a seus centros de pesquisa, um papel de indutora do sistema de inovação de uma nação formado pelo setor produtivo, setor público e setor social. Conhecemos esses princípios, mas de fato ele não se traduz nas ações e normas que se aplicam as instituições.

A luta da comunidade científica no país e de amplos setores da universidade e do setor público, têm promovido mudanças nessa perspectiva, desde a inclusão de um capítulo de Ciência e Tecnologia na Constituição Federal; passando pela Emenda Constitucional nº85 para inclusão da inovação na Constituição; pelo Plano Nacional de Pós-Graduação da CAPES (2011 a 2020) como parte do Plano Nacional de Educação; até os novos marcos legais, presentes nas leis 13.243 de 2016 (marco legal para CTI), 12.343 de 2010 (Plano Nacional de Cultura), Lei 12.965 de 2014 (marco civil da internet) e Leis 13.019 de 2014 e Lei 13.204 de 2015, a comunidade científica tem buscado dotar a instituição universitária das condições institucionais para realizar o objetivo nacional de fazer da ciência, tecnologia e inovação um eixo fundamental para o desenvolvimento local sustentável.

Existem exemplo no mundo inteiro em países como Alemanha, Inglaterra, Espanha, Portugal que mostram a importância e sucesso dessa medida, no Brasil algumas cidades no Sudeste e Sul do país já procuram seguir este caminho, no entanto, no Nordeste e na Bahia em especial, essa política

ainda está longe de se tornar efetiva. Para tanto, é preciso que não só o Estado reveja suas políticas, mas, sobretudo, as universidades revejam seu percurso e procurem alinhar suas estruturas aos novos marcos legais que estão sendo postos, em outras palavras, como aproveitar os melhores efeitos do marco legal para CTI, como o da cultura e da internet, como fazer parcerias com a sociedade civil organizada e com o mercado, como participar qualificadamente desse cenário.

Para que isso ocorra é preciso que a universidade conheça a fundo esses novos marcos legais, como estamos fazendo (não podemos utilizar o que não conhecemos), fazendo com que ele seja difundido por toda a instituição, pensando de forma estratégica como ele pode ser utilizada, evitando de ficar ao sabor das políticas nacionais e estaduais para o setor. A universidade tem que ser protagonista desse processo e tem os instrumentos para isso com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico Institucional (PPI), além de outros instrumentos e planos que pode utilizar. A autonomia universitária não é só uma questão política, é também uma questão técnica, pois para a organização que não sabe onde quer chegar, qualquer caminho é possível. Muito se fala na necessidade da revogação da lei 7176/97, algo difícil no atual cenário político de nosso estado, todavia, a compreensão desses novos marcos legais abre novas perspectivas de fundamentação da política institucional das universidades.

*A UNEB e a produção e difusão de conhecimento sobre produção de alimentos, gestão de recursos hídricos, energias renováveis, meio ambiente e educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro.*

Dentro dessa perspectiva a UNEB apresenta um potencial para a produção e difusão de conhecimento sobre produção de alimentos, gestão de recursos hídricos, energias renováveis, meio ambiente e educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro, considerando o exemplo da cidade de Juazeiro o Programa de Pós-Graduação em Educação Contextualizada com o Semiárido, o Programa de Pós-Graduação em Horticultura irrigada, o Programa de Ecologia Humana e o Centro de Pesquisa CAERDES são um bom exemplo das possibilidades de liderança da universidade nesse campo.

No campus de Juazeiro já existe uma massa crítica, uma densidade de pesquisa suficiente ao início desse processo. Como o conhecimento é uma ferramenta que quanto mais se usa, mais ele cresce há tendência é esse conhecimento se expandir em articulação com outros campi da universidade como Senhor do Bomfim, Paulo Afonso, entre outros. Mas para que isso ocorra é preciso foco nessa iniciativa, institucionalização dos processos e internacionalização da universidade.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi o estudo de caso múltiplo, de natureza exploratória, como proposto Yin (2015), Stake (2015), Gil (2009), Martins (2008) e Rocha (2016). Para Yin (2015, p.32) “ o estudo de caso contribui para compreender melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais, políticos e jurídicos da sociedade. É uma ferramenta que leva a compreender a forma e os motivos que levam a tomada de uma decisão”. Ainda segundo Yin, o Estudo de caso pode ser exploratório, descritivo e analítico (2005). O estudo é exploratório quando o pesquisado não têm muitas informações sobre o objeto de pesquisa.

O estudo de caso teve por base a pesquisa documental, no caso, o estudo da legislação onde cada bolsista ficou responsável pelo estudo de um subprojeto que correspondeu a um dos marcos legais selecionados, pela sua importância para a universidade. Os marcos legais selecionados foram:

- A Lei 13.243 de 2016 que instituiu a política de apoio à ciência, tecnologia e inovação no Brasil;
- A Lei 12.343 de 2010 que instituiu o Plano Nacional de Cultura;
- A Lei 12.965 de 2014 que instituiu o marco civil da internet;
- E as Leis 13.019 de 2014 e Lei 13.204 de 2015 que instituíram o marco regulatório da sociedade civil e estabelece as parcerias com o poder público.

Cada bolsista desenvolveu seu trabalho a partir da lei específica, reunindo em um banco de dados outros documentos de interesse para análise. A participação em eventos e debates sobre o tema, assim como a pesquisa *on line* na rede mundial de computadores e o registro de dados e informações em um diário de campo completou as estratégias de coleta de dados utilizada na pesquisa.

A análise dos dados obedeceu a lógica da pesquisa jurídica como delimitado por Mitracy Gustim (2005). O primeiro passo foi descrever o processo de constituição do marco legal, seu histórico, principais atores, regras em jogo e características. Em segundo lugar, foi posicionado esse marco legal dentro do sistema jurídico pátrio, tentando estabelecer suas conexões e impacto para instituições acadêmicas principalmente. Ao final buscou-se apresentar algumas propostas para o avanço dessa legislação no país.

Os resultados encontrados em cada um dos subprojetos serão apresentados na forma de um relatório de pesquisa para a Jornada de Iniciação Científica da UNEB. Também serão apresentados em seminários de pesquisa e em revistas científicas.

## RESULTADOS

A iniciação científica é uma forma eficaz de estímulo a pesquisa nos cursos de direito e em outras áreas das ciências sociais aplicadas. É uma oportunidade de estimular os estudantes a reflexão, assim como de produzir e difundir conhecimento a partir dos cursos de direito da UNEB.

O estudo da legislação se mostra também importante no que diz respeito ao acesso à justiça e ao direito, conhecer quais são seus direitos, onde estão esses direitos e em que medida podem ser exercidos é fundamental no processo de fortalecimento de uma cultura de respeito a promoção da cidadania e dos direitos humanos. Nesse sentido, o projeto de estudar os marcos legais do país, que caracterizam o Estado Democrático e de Direito, tem sido uma oportunidade de combater visões dogmáticas do direito, estimulando o pensamento crítico e reflexivo, colocando a inteligência do acadêmico do direito em prol da resolução de problemas sociais.

O projeto em análise é uma prova disso, no caso ao estudar os quatro marcos legais, os estudantes têm a possibilidade de formular propostas concretas para o fortalecimento institucional da UNEB, assim como a concretização do seu compromisso social com a sociedade. É uma forma do estudante dar retorno a sociedade dos benefícios que está recebendo ao realizar o curso e participar de um projeto de pesquisa e iniciação científica, etapa essencial no processo de formação do jovem pesquisador.

O estudo de caso, como metodologia de pesquisa, se mostra um método eficiente e eficaz no que diz respeito ao estudo da legislação e sua integração no sistema jurídico como um todo.

A discussão sobre marcos legais no Brasil tem seu início com a Constituição Federal de 1988 que tem como pressupostos a participação do cidadão na gestão pública como direito inerente a dignidade da pessoa humana. A ideia de políticas públicas traz em seu bojo a construção de marcos legais em diálogo com a sociedade civil organizada, em razão disso, o estudo desses marcos legais é uma forma de não fazer tábua rasa das conquistas sociais, além de empoderar a sociedade civil organizada. O conhecimento desses marcos legais favorece a participação, a democracia e a efetivação da cidadania.

É um desafio nacional no campo da CTI que atinge diretamente a instituição universitária a redução das assimetrias e desigualdades regionais, bem como de fazer da CTI um eixo fundamental do desenvolvimento local sustentável. Todavia, para que isso se torne uma realidade é preciso que as universidades e IES ampliem essa discussão, fortalecendo essa perspectiva no plano local.

A pesquisa também mostra que a UNEB em razão de sua multicampia apresenta uma vantagem estratégica nesse sentido. Meira (2015) nos diz que existem determinadas condições locais que



favorecem a inovação. No caso a UNEB – por ser uma rede de conversações acadêmico científica, com grande participação, conectividade e sentimento de pertença, tem amplas condições de efetivamente tornar esse desafio uma realidade, desde que busque tomar as medidas nesse sentido. O acúmulo de conhecimento da UNEB na região de Juazeiro, em relação a convivência com o semiárido, é um bom exemplo dessas condições locais favoráveis, a UNEB possui na região massa crítica para tornar-se uma referência para o Brasil e para o mundo desde que certas condições sejam viabilizadas.

## CONCLUSÃO

Um ano de um projeto de pesquisa e iniciação científica é muito pouco tempo para se tirar conclusões definitivas sobre um determinado conhecimento. Adicione a essa dificuldade a instabilidade institucional que o país vive.

Os dados preliminares, no entanto, levantados nos remetem a atenção com esses marcos legais na perspectiva de fortalecimento de nossas instituições.

Tornar a CTI um eixo para o desenvolvimento sustentável é um desafio que exigirá muito de nossas instituições, mas pode ser também um grande elemento para recuperação da legitimidade social e como isso superação da crise institucional.

A UNRB por ter diversos departamentos em territórios com regiões semiáridas, acumulou muita informação, no entanto, essa informação precisa ainda ser transformada em conhecimento estratégico voltado para o desenvolvimento local.

Sem a menor dúvida esse é um caminho para a superação da crise institucional de nossa universidade baiana, entre elas a UNEB.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 13.243 de 11 de janeiro de 2016, dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei no 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei no 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional no 85, de 26 de fevereiro de 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/113243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113243.htm), acesso em 29.07.2017.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 85 de 26 de fevereiro de 2015, Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm), acesso em 29.07.2017.

BRASIL, Lei 12.343 de 02 de dezembro de 2010, Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112343.htm), acesso em 29.07.2017.

BRASIL, Lei 12.965 de 23 de abril de 2014, Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm). Acesso em 29.07.2017.

BRASIL, Lei 13.019 de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113019.htm). Acesso em 29.07.2017.

CAPES. PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011 A 2020. CAPES: Brasília, 2010.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NACIONAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI): Brasília, 2016a.

ETZKOWITZ, Henry. The Triple Helix. Routledge: Londres, Inglaterra, 2008.

GIL, A. C. Estudo de Caso: Fundamentação Científica, Subsídios para Coleta e Análise de Dados como Redigir o Relatório. Editora Atlas, 2009.

GUSTIM, Miracy e DIAS, Maria T.F. (Re) Pensando à Pesquisa Jurídica: Teoria e Prática. Editora Del Rey: Belo Horizonte, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Uma Estratégia de Pesquisa. Editora Atlas, 2008.

ROCHA, José Cláudio. Estudo de Caso. Singular Editora. Salvador, 2016.

ROCHA, José Cláudio. A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão no Brasil. Editora da UNEB (EDUNEB): Salvador, 2008.

STAKE, Robert. A Arte da Investigação com Estudo de Caso. Editora Calouste Gulbenkian: Lisboa- Portugal, 2009.

YIN, Robert. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Editora Bookman: Porto Alegre, 2015.

# **A (RE)INVENÇÃO SOLIDÁRIA E PARTICIPATIVA DA UNIVERSIDADE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM REDE**

José Cláudio Rocha;  
joseclaudiorochaadv@gmail.com.

**Palavras-chave:** extensão universitária. Rede. Democracia. UNEB.

## **INTRODUÇÃO**

O presente tema propõe um modelo de extensão em rede para as universidades sejam elas públicas, privadas ou comunitárias, em substituição ao paradigma burocrático hierarquizado dos séculos passados que tiveram início com a Revolução Industrial. Parte do princípio de que com a nova sociedade da informação e do conhecimento e as exigências das democracias contemporâneas em termos de participação cidadã, onde os cidadãos são vistos como sujeitos do direito, o novo paradigma para organizações sejam elas públicas, privadas ou não governamentais passa a ser a gestão do conhecimento em rede (CASTELLS, 2003). O mundo mudou, hoje o Estado e setor empresarial está em rede, e as Universidades – instituições produtoras de conhecimento por excelência – necessitam organizar a extensão, a pesquisa e o ensino em rede.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

O pesquisador português Boaventura de Sousa Santos, no livro *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, aponta que a extensão “terá no século XXI um caráter especial, enquanto o capitalismo mundial pretende funcionalizar a universidade, tornando-a numa vasta agência de extensão e serviço, um visão democrática, participativa e emancipatória de universidade deve colocar a centralidade na extensão, com implicação nos currículos e na formação docente), construindo modelos alternativos, atribuindo às universidades, uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2003, p. 53-54).

Para Santos (2003) a pesquisa-ação e a ecologia de saberes (não hierarquização do saber científico e popular), enquanto metodologia de pesquisa e extensão em comunidade, são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto atuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação. (p. 56).

Rocha em seu livro: *A Reinvenção solidária da universidade: um estudo sobre redes de extensão no Brasil* (2008), sua tese de doutoramento, nos diz que: a produção do conhecimento, seja científico ou popular, é coletiva, nenhuma mente por mais privilegiada que seja pode produzir conhecimento dada amplitude que ele tomou nos dias atuais; que tanto por uma opção política democrática como por uma necessidade social, o conhecimento necessita ser produzido em interação com a realidade social, em diálogo com a sociedade – como mercado – e como o setor público – e a extensão é a função por excelência da universidade; é a extensão que pode promover o ensino e a pesquisa em interação com as comunidades, sendo não só uma função da universidade, mas uma forma de se fazer a pesquisa e o ensino; que existe um modelo em emergência nas universidades, baseada na gestão do conhecimento em rede, em pensar seus intercâmbios e articulações de forma colaborativa, reduzindo as assimetrias inter e intra-regionais e combatendo a desigualdade social; que o modelo de solidariedade em rede é um motor tão ou mais forte para promover o avanço da civilização humana como conflito social; por fim, que como previu Boaventura de Sousa Santos, a extensão universitária e a pesquisa-ação tendem a crescer e se desenvolver na medida em que o Brasil e o mundo necessita de um conhecimento mais aplicado na resolução de problemas sociais, capaz de traduzir o desenvolvimento científico e tecnológico em bens culturais e materiais e bem-estar social para o conjunto da população.

Uma extensão em rede, pressuposto para uma universidade mais democrática, participativa, inclusiva e emancipatória, passa pela adoção da gestão do conhecimento em rede, pela ecologia dos saberes, pela responsabilidade social universitária na produção e gestão do conhecimento em interação com a sociedade, buscando superar os grandes desafios nacionais, em fazer da ciência, tecnologia e inovação um eixo articulador do desenvolvimento sustentável em nível local, regional, nacional e mundial.

A experiência do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH) da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), centro de excelência, multiusuário e interdisciplinar, faz desses princípios sua linha de ação, apostando na extensão como locus privilegiado da interação com a sociedade; na extensão como forma de promover atividades de pesquisa e ensino emancipatórias; e na Abordagem Baseada em Direitos Humanos (human right based approaches – RBA) metodologia da ONU que reconhece a necessidade de uma perspectiva cidadã nos projetos de atendimento a comunidade; onde todos(as) são vistos(as) como sujeitos de direito (individuais e coletivos) e a não prestação de serviços essenciais básicos, são em última análise uma violação aos direitos humanos.



## CONCLUSÃO

Tem foco no desenvolvimento de práticas participativas, inovadoras e emancipatórias capazes de propor soluções para os desafios nacionais. Atua na perspectiva de ser um centro de convergência da diversidade cultural, valorizando a ecologia de saberes, promovendo a emancipação dos grupos envolvidos. Dentro do princípio das múltiplas hélices para a inovação de Etzkowitz (2008) atua como mediador da relação setor público – universidade – setor produtivo – setor social, no desenvolvimento da inovação, efetivação de políticas públicas e desenvolvimento de novas tecnologias sociais. Supera o modelo difusionista da extensão por um modelo participativo e interativo com a comunidade.



## REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. A Sociedade em rede. Paz e Terra: São Paulo, 2003.

ROCHA, J. C. A Reinvenção solidária e participativa da universidade: um estudo sobre redes de extensão no Brasil. EDUNEB: Salvador, 2008.

SANTOS, B. S, A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade, São Paulo: Cortez, 2003.

Bibliografia consultada.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

BRASIL, Lei 13.243/2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 85. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

BRASIL, Lei 10.973 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

ETZKOWITZ, Henry. The Triple Helix. Routledge: Londres, Inglaterra, 2008.

ROCHA, José Cláudio. A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo Sobre Extensão Universitária no Brasil, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Estatuto da UNEB. UNEB:Salvador, 2012 Disponível em <http://www.uneb.br> acesso em 23/07/2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Regimento Geral da UNEB. Salvador, 2012 Disponível em <http://www.uneb.br> acesso em 23/07.2017.

# A CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO COMO EIXO FUNDAMENTAL DO DESENVOLVIMENTO LOCAL: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO E HUMANIDADES (CRDH/UNEB)

José Cláudio Rocha;  
joseclaudiorochaadv@gmail.com.

**Palavras-chave:** Convivência com o semiárido. tecnologias sociais. desenvolvimento sustentável. Universidades. centros e grupos de pesquisa.

## INTRODUÇÃO

O relato de experiências é uma forma contemporânea de produção e difusão do conhecimento onde os atores podem refletir sobre suas vivências e práticas concretas, reelaborando os saberes, transformando conhecimento tácito (experiência) em conhecimento expresso (materializado na forma de relatórios de pesquisa, artigos científicos ou outra forma de divulgação científica). Deste modo, o presente texto apresenta um relato da experiência do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH), Centro Multiusuário de Pesquisa, Extensão e Ensino, criado pela Resolução CONSU/UNEB 1247 de 16 de dezembro de 2016, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), com autonomia administrativa e acadêmica para gestão de seus Programas e Projetos.

O CRDH/UNEB, em razão da multicampia da Universidade, tem como área de atuação em rede todo o Estado da Bahia, com sede administrativa na Rua Gregório de Matos, n. 27, 3º andar, Pelourinho, Centro Histórico e Antigo de Salvador. Em seu espaço público, multiusuário, o CRDH/UNEB abriga sala de aula; biblioteca física e digital; área de convivência; cafeteria; e uma plataforma como 05 (cinco) laboratórios de pesquisa aplicada em ciências humanas, sociais e sociais aplicadas que são: Observatório da Educação em Direitos Humanos (OBEDHUC); Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Criativa (ITCPCriativa); Laboratório de Imagem, Memória e Documentação (LIMDO); Laboratório de Áudio e Sonorização (LASO) e Portal Mbote de Educação em Direitos Humanos. Todos os pesquisadores estão vinculados a este laboratórios e a dois grupos de pesquisa: o Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH), certificado em 2006 junto ao CNPq, e o CriaAtivos: criando um novo mundo, certificado junto ao CNPq em 2012. Finalizando essa introdução vale ressaltar que o CRDH/UNEB está vinculado a 03 (três) programas de pós-graduação, que são: Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC); Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicada

à Educação (GESTEC) e Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PRONFNIT).

## **MARCO POLÍTICO, ESTRATÉGICO E LEGAL DO CRDH/UNEB**

A fundamentação teórica e prática para o CRDH/UNEB está no marco legal e político em vigor no Brasil para Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI), especificamente O Capítulo IV da Constituição Federal arts. 218 a 219 (BRASIL,2017); a Emenda Constitucional nº 85 (BRASIL,2015); a Lei 13.243/2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação (BRASIL, 2016); a Lei 10.973 de 2004 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011 a 2020 (CAPES, 2010) e a Estratégia Nacional para Ciência, Tecnologia e Inovação 2016 a 2019 (MCTI, 2016a), bem como o Estatuto e regimento da UNEB.

A proposta do CRDH está articulada com a diretriz da Estratégia Nacional para Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) 2016 a 2019 do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC) de tornar a CTI um eixo fundamental para o desenvolvimento local sustentável, criando um ambiente propício para a inteligência, o conhecimento e a criatividade das pessoas possam ser aplicadas na resolução de problemas sociais, políticos e econômicos locais, regionais e nacionais. Centros multiusuários de pesquisa, extensão e ensino, como o CRDH/UNEB, são centros de convergência de atividades acadêmicas, produzindo e difundindo conhecimento, dentro da perspectiva que o conhecimento é uma bem da humanidade que quanto mais se utiliza, mais se compartilha, mais cresce, gerando a densidade de conhecimento, massa crítica, fundamental para que qualquer transformação aconteça.

## **FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E A CTI COMO EIXO FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL**

Para o CRDH em sua missão está, em primeiro lugar, a capacitação, a formação de recursos humanos de alto nível (pesquisadores, extensionistas, gestores, professores investigadores, iniciação científica e extensão) desde a sua criação em 2006 já foram capacitados: 05 doutores e 16 mestres, com a perspectiva de formar mais 03 doutores e 06 mestres até o final de 2017. Em

parceria como a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado e o Ministério Público da Bahia, formou mais de 150 especialistas em direitos humanos através de programas como o Programa de Capacitação em Educação em Direitos Humanos (PROCEDH). O CRDH/UNEB prima por ser um espaço aberto também a graduação já tendo formado 19 bolsistas de iniciação científica e 27 bolsistas de extensão e apoio técnico e professores investigadores da educação básica. Além das bolsas de pesquisa distribuídas e do acolhimento de pesquisadores, o CRDH/UNEB promove um conjunto de Seminário, Workshops, congressos, semanas científicas, Feira de Economia Criativa e Cidadania para a popularização das ciências e capacitação de seu público interativo, realizando em média cinco eventos de capacitação por semestre. Com isso o CRDH/UNEB registra mais de 6.000 pessoas beneficiadas diretamente, atingindo a uma rede formada por mais de 300.000 pessoas, isso sem contar as pessoas que são atingidas pelo Portal na Internet ([www.portalmbote.org](http://www.portalmbote.org)) e pelas redes sociais.

### **ECONOMIA CRIATIVA, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO SOCIAL E CTI (UMA ECONOMIA COM ROSTO HUMANO)**

Na linha da pesquisa social pode-se considerar que um determinado conhecimento foi produzido, quando um grupo de pesquisadores converge na mesma direção, ou seja, quando chegam a um consenso sobre determinada questão, daí a importância dos grupos de pesquisa. Neste sentido, é consenso entre nossos grupos de pesquisa – vinculados ao CRDH/UNEB – que a efetivação dos direitos humanos e a cidadania das pessoas depende de políticas públicas do Estado, com isso é fundamental adentrar no debate econômico em todos os níveis, trazendo a discussão autores que tratam a economia em articulação com os desafios sociais, em contraposição ao pensamento liberal que utiliza o discurso econômico para sonegar direitos e garantias sociais. Em termos gerais não há como se efetivar a cidadania e os direitos das pessoas sem cuidar da economia, sem pensar como viabilizar uma economia com rosto humano. Sendo assim, as duas linhas de pesquisa do CRDH/UNEB – Desenvolvimento e Humanidades – se articulam trocando ideias e informações. O CRDH/UNEB atua como mediador, articulado dentro do que preleciona a teoria das múltiplas hélices para a inovação de Etzkowitz (2008) onde a universidade é quem faz a articulação do conhecimento entre o setor público, o mercado e a sociedade civil organizada. Parte do princípio de que a economia criativa não se limita ao produto final, a criatividade também deve ser aplicada na construção de modelos de produção, como a produção em rede, diferentes dos modelos econômicos capitalistas, em pensar novas ferramentas gestão e avaliação da inovação social e de



aferição do bem-estar da população. Nesse aspecto, o estudo da economia criativa, economia solidária, economia colaborativa está dentro das linhas de trabalho do CRDH/UNEB.

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico o CRDH/UNEB prima pela pesquisa aplicada e o uso de metodologias participativas, tendo a extensão como locus privilegiado da relação com a comunidade. A abordagem da pesquisa ação – olhar (look), pensar (think), agir act) – dá suporte epistemológico e metodológico ao processo de pesquisa realizada pelo Centro de Pesquisa em conjunto com a metodologia intitulada *Right-Based Approaches – RBA* (Abordagens Baseadas em Direito), metodologia proposta pelas Nações Unidas que vê os sujeitos não como necessitados, ou assistidos, mas como sujeitos de direito e responsáveis pelo seu futuro. Essa metodologia comum a projetos que tratam do desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões, prima por uma visão humana e cidadã do processo, onde a não prestação de serviços sociais básicos, em última instância é uma violação aos direitos humanos.

## **RERSULTADOS**

Em relação a projetos sociais não é correto falar em impacto, mas em contribuição para um determinado impacto uma vez que não apenas um, mas múltiplos fatores concorrem para a produção de determinado resultado. Em relação aos resultados do CRDH/UNEB, do ponto de vista qualitativo podemos destacar alguns produtos como a elaboração de estudos de casos sobre situações educacionais e de políticas públicas, o registro de marcas e patentes e o desenvolvimento de novas tecnologias. A tabela 01 abaixo apresenta alguns dos resultados que foram colhidos pela equipe do CRDH/UNEB, com exceção das atividades de formação que já foram apresentadas acima:

TABELA 01 – RESULTADOS E PRODUTOS DO CRDH/UNEB

<b>Item</b>	<b>Produto</b>	<b>Quantidade</b>
01	Estudos de caso sobre temas educacionais e políticas públicas	30
02	Desenvolvimento e registro de marcas e patentes	05
03	Desenvolvimento de sistemas e aplicativos para internet	02
04	Projetos de pesquisa realizado	30
05	Cartilhas para sociedade civil	02

06	Blogs e sites na internet	05
07	Revista científica	01
08	Eventos científicos tecnológicos organizados	44
09	Semanas Nacionais de Ciência e Tecnologia	10

Fonte: CRDH/UNEB

A tabela 01 apresenta um levantamento das atividades feito especificamente para este artigo, no entanto, os números demonstram que seguramente o Centro de Pesquisa funcional como um centro indutor da produção de tecnologias, é um ambiente propício ao desenvolvimento de ideias e capacitação das pessoas.

## CONCLUSÃO

Como pode ser lido, a proposta deste artigo é apresentar o Centro de Pesquisa como alternativa viável de efetivação da política pública de tornar a Ciência, Tecnologia e Inovação um eixo fundamental do desenvolvimento sustentável. O Centro de referência em pesquisa, extensão e ensino funciona como um centro de convergência indutor de novas tecnologias que devem ser desenvolvidas em articulação com a sociedade. É preciso criar espaços onde o desenvolvimento possa ser não só pensado, mas que promova a formação de indivíduos talentosos que vão propor soluções para o dia a dia das pessoas. Vale a pena dizer que no modelo das múltiplas hélices o Centro de pesquisa tem o papel de articular os segmentos do setor público e setor privado para fazer a inovação acontecer. A experiência do CRDH/UNEB, seja com a formação de estudantes, seja no desenvolvimento de novas tecnologias é uma comprovação prática da importância desse tipo de equipamento na universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

BRASIL, Lei 13.243/2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 85. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

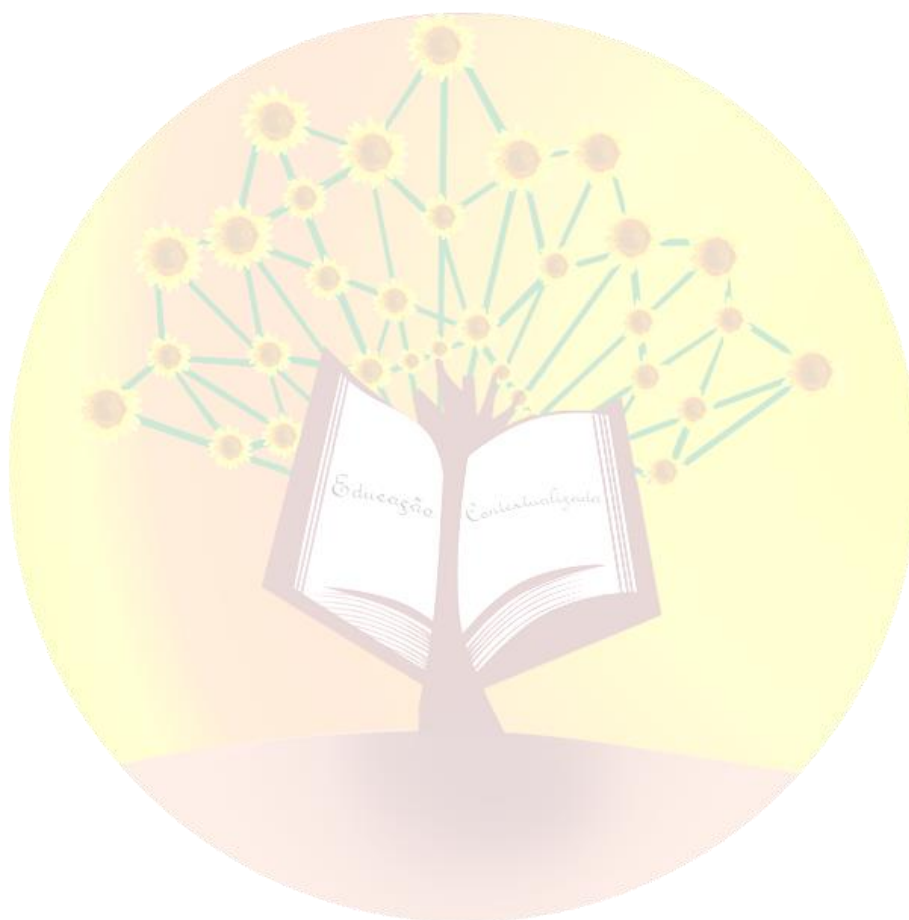
BRASIL, Lei 10.973 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Casa Civil da Presidência da República: Brasília, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 23/07/2017.

ETZKOWITZ, Henry. The Triple Helix. Routledge: Londres, Inglaterra, 2008.

ROCHA, José Cláudio. A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo Sobre Extensão Universitária no Brasil, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Estatuto da UNEB. UNEB:Salvador, 2012 Disponível em <http://www.uneb.br> acesso em 23/07/2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Regimento Geral da UNEB. Salvador, 2012 Disponível em <http://www.uneb.br> acesso em 23/07.2017.



# CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO MEDIANTE ATER PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Judenilton Oliveira dos Santos Souza;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Grupo de Agroecologia Umbuzeiro;  
judenilton@gmail.com.

Ana Vitória do Nascimento Lima;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Grupo de Agroecologia Umbuzeiro;  
anavnl.vitoria@gmail.com.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Agroecologia. Semiárido. Extensão rural.

## INTRODUÇÃO

As diversidades do campo, os impactos do modelo de desenvolvimento sobre a sociedade e o ambiente, e as especificidades de cada bioma são temas necessários para a formação no curso de agronomia, no entanto, são bastante negligenciados devido uma base curricular local voltada para a agricultura em larga escala, monocultura e insumos químicos.

Entendendo a importância de aproximar estudantes, agricultores e militantes das universidades e organizações populares, os grupos de agroecologia, procuram contribuir na formação prática, teórica, política, técnica e científica em Agroecologia.

O Grupo de Agroecologia Umbuzeiro - GAU surge na Universidade do Estado da Bahia, Campus III, Juazeiro-BA com sede no Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais-DTCS. Se propoem a responder a pergunta “Qual a universidade necessária?”, e encorajados pela máxima “Rebelai-vos enquanto são estudantes”, os estudantes participantes deste grupo buscam um conhecimento que seja contextualizado, que considere as necessidades locais, buscando sempre o diálogo com a sociedade.

Atuando desde 2004, o grupo já organizou encontros, reuniões, cursos e seminários para o debate e construção da agroecologia. Nos últimos anos ampliaram-se os espaços de discussões, começando a demarcar seu espaço dentro e fora da universidade, sendo reconhecido pelas organizações da sociedade civil e órgãos públicos. Visando a interdisciplinaridade com ênfase na convivência com o semiárido que perpassa pelas questões sociais, econômicas, ambientais, históricas entre outras, o GAU é construído por estudantes de todos os cursos do CAMPUS III, que se mobilizam em debater e refletir questões além do conteúdo programático da universidade.



O contato com as instituições que trabalham com Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER possibilita uma formação paralela e prática, uma vez que são elas o principal meio de acesso dos agricultores às políticas públicas.

No território do submédio do Vale do São Francisco, uma das instituições pioneiras que mais se destaca na construção da agroecologia é o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada-IRPAA. Com sua fundação há mais de 25 anos, o IRPAA é uma Organização Não Governamental sediada em Juazeiro-BA que visa uma melhor qualidade de vida para a população do semiárido brasileiro, divulgando, sistematizando e consolidando a proposta da convivência com o semiárido.

Neste trabalho, serão relatados alguns dos percursos de afirmação do protagonismo estudantil no aprendizado com a ATER e as experiências com as comunidades rurais na convivência com o semiárido, enfatizando a importância das experiências agroecológicas e os desafios em envolver cada vez mais atores nestas práticas exitosas que contribuem na formação dos estudantes que defendem a agroecologia.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A extensão é essencial para o estudante compreender a realidade das comunidades, pois a vivência com os camponeses na extensão rural é a oportunidade de conhecer o campo e perceber na prática os desafios fora dos muros da universidade, desta forma o estudante realiza a práxis, pois ele/ela estuda a realidade do camponês no grupo e participa da assistência técnica e extensão rural que é feita pelas entidades de ATER. Segundo Shanin, (2008), conforme citado por Pinheiro (2009):

(...) o centro da particularidade que garante a sobrevivência do campesinato é seu modo de vida baseado na economia familiar, significando que a essência do ser camponês é sua capacidade de combinar muitas ocupações. Nunca é uma só coisa como nas profissões especializadas. É sempre uma combinação de muitos afazeres que são aprendidos ao longo da vida, através da convivência com os familiares e o meio em que vivem. Também não é algo que se aprende na universidade, mas através da vivência à medida que vai fazendo e aprendendo. (PINHEIRO, 2009, p. 66).

Buscando formações complementares, em março de 2016 foi firmada parceria entre o GAU e o IRPAA, através do projeto ATER-Sustentabilidade. Sindicatos, cooperativas e diversas associações rurais também são parceiros no desenvolvimento deste projeto. Este serviço é destinado à estruturação produtiva e articulação de políticas públicas para promoção da sustentabilidade das Unidades Produtivas Familiares (UPF). Com duração de três anos, tem o

objetivo de contribuir para a sustentabilidade das UPF de 720 (setecentos e vinte) famílias no município de Juazeiro-BA.

As atividades foram desenvolvidas a partir da proposta metodológica que teve esta sequência: reuniões de articulação com parceiros do município, mobilização e seleção das famílias, diagnóstico da UPF, diagnóstico comunitário, planejamento comunitário, elaboração do plano produtivo sustentável da UPF, levantamento para CEFIR – Cadastro Estadual de Imóveis Florestal e regularização fundiária.

Para fazer essas visitas o grupo definiu um articulador, membro do GAU, com a missão de dialogar com o agente de ATER, técnico do IRPAA, sobre o acompanhamento das atividades. Cada membro do grupo acompanhava uma atividade específica, tendo como responsabilidade extra a confecção de um relato de experiência para a socialização com os demais membros, bem como facilitar nos debates coletivos do grupo.

Durante o acompanhamento foram visitadas as comunidades Lages, Baraúna dos Negros, Altamira, Cipó e Poções, pertencentes ao município de Juazeiro-BA.

Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal



A

parceria do GAU com o IRPAA no acompanhamento das atividades do projeto ATER-

Sustentabilidade contribui para o crescimento político na compreensão da extensão rural e sua importância como um serviço de educação não formal para o fortalecimento do camponês, buscando viabilizar as condições para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida no campo.

A sustentabilidade é trabalhada no seu sentido amplo, abrangendo a necessidade do cuidado e continuidade das diversas relações existentes que passam a ser vistas não somente no âmbito produtivo, mas também no sentido social e cultural tendo em vista os arranjos familiares, levando em consideração as relações de gênero e a inserção da juventude rural nos espaços. Sendo o agente de ATER, o sujeito responsável por fazer a ligação entre o IRPAA e o desenvolvimento das várias atividades na comunidade, o acompanhamento das suas tarefas pelos estudantes e o diálogo na construção das atividades efetivou a prática almejada.

## CONCLUSÃO

Elementos que dificilmente seriam percebidos apenas com o estudo teórico são melhores observados com a vivência na extensão rural. Entender os projetos de ATER, a forma como são executados pelas ONG's e como essas comunidades recebem e participam desses projetos, possibilita refletir melhor sobre a realidade vivida no espaço acadêmico. Ao tempo em que se soma ao saber científico, a prática permite a formação de um profissional mais conectado com a realidade dos povos, sobretudo no meio rural.

É preciso fortalecer esta parceria, para que mais estudantes tenham a oportunidade de vivenciar essas experiências aproximando a universidade da sociedade. Sentir como as famílias interagem com a realização destas atividades e o quão dispostas está a fortalecer a convivência com o semiárido, propicia grande bagagem para os membros do GAU. Além de possibilitar uma visão mais realista das questões agrárias e contradições existentes no campo, esta ação traz uma melhor compreensão das questões sociais, ambientais, culturais e econômicas das famílias.

Diante disso fica evidente que fortalecer experiências com os grupos de agroecologia no acompanhamento das atividades de ATER é um passo fundamental para aproximar a universidade do homem/mulher do campo, assegurando um acréscimo na formação de atores presentes nestes grupos, bem como a construção horizontal de conhecimento preparando-os para os diversos espaços que estes virão a ocupar.

## REFERÊNCIAS

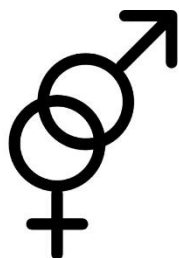
Instituto Regional da Pequena Agropecuária Sustentável – IRPAA. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/modulo/portugues>> Acesso em: 09 de abr. 2017.

PINHEIRO DE ARAÚJO, J. Impasses, desafios e brotos – O Papel da Assessoria na Transição Agroecológica nos Assentamentos Rurais; TESE (Pós-Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2009.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: FABRINI, J. & PAULINO, E. (Orgs). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

## Capítulo

# 9



### GT 9

#### Gênero e Educação Contextualizada

##### **Ementa**

Este GT objetiva reunir pesquisas e experiências que atuam na produção e/ou execução de tecnologias adequadas à semiaridez a partir de técnicas, metodologias, inovação e aplicação fundamentadas na convivência, cujos impactos sociais sejam relevantes para o desenvolvimento sustentável dos territórios Semiáridos.



## EXERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: A MULHER DO CAMPO EM DESTAQUE<sup>67</sup>

Alaíde Régia Sena Nery de Oliveira;  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ/PPGEA - Instituto Federal de Educação  
Ciência e Tecnologia - IFCE - Campus Crato;  
alaideregiasena@gmail.com.

**Palavras-chave:** Educação. Convivência com o semiárido. Protagonismo.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar das inúmeras discussões e produções científicas sobre a temática que envolve a mulher e seu protagonismo em múltiplos seguimentos sociais, faz-se imperioso ampliar essa questão também no âmbito rural, onde esse assunto necessita ser mais evidenciado, tendo em vista uma educação pautada na contextualização e na convivência com o semiárido, de modo que a participação feminina tenha seu devido reconhecimento.

A mulher possui identidade plural e múltipla. Na plataforma do capitalismo, quem elas são e onde estão? Elas estão em todos os lugares, inclusive no campo. Sua atuação, a cada dia, torna-se mais qualificada, participando ativamente de cursos técnicos voltados para a produção rural com ênfase na agricultura familiar. Com essas considerações este trabalho aponta a ex-estudante e mulher do campo, Damiana Vicente da Silva que recentemente concluiu o curso técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *Campus* Crato, e hoje representa uma mudança de paradigmas com sua qualificação profissional, criando e inovando com seu potencial produtivo, atendendo as demandas, não apenas da sua família, mas também da região.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência e demonstrará através dos caminhos percorridos pela supracitada ex-estudante do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE *campus* Crato, a grande necessidade de empoderar, construir e evidenciar o potencial das mulheres na produção agrícola, levando em consideração a contextualização da sua realidade no semiárido, sustentada na perspectiva Inter relacional do saber conhecer, fazer, conviver, e ser.

---

<sup>67/67</sup> Contribuíram com a elaboração deste trabalho as seguintes pesquisadoras: Cleonice Almeida da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFCE - Campus Crato. E-mail: kleobaiana@hotmail.com); Damiana Vicente da Silva (Agricultora da Comunidade Sítio Lírio - Município Santana do Cariri – CE e estudante do IFCE Campus Crato, E-mail: damianaecologia2000@gmail.com); Jane Paulino Pereira (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFCE - Campus Crato. E-mail: janepaulino2@hotmail.com).

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

### Educação para a vida

O semiárido brasileiro apresenta características peculiares que precisam ser consideradas ao longo dos planejamentos e ações regionais. Exemplo disto são as chuvas irregulares no tempo e no espaço, que não devem representar entrave na vida das pessoas. É preciso conhecer bem a realidade climática e ambiental para que haja o respeito ao meio ambiente com seus limites e singularidades por exemplo. Uma via para se conseguir tudo isto é Convivência com o Semiárido.

[...] A proposta de Convivência com o Semiárido Brasileiro traz uma série de tecnologias voltadas para a captação de água para o consumo humano e animal e para a produção, organizadas de maneira que possam existir em formas e ambientes diversificados e que garantam a qualidade de vida para todos os que vivem na região. (SANTOS, 2010, p. 88).

A convivência com o Semiárido é compreendida, nesse sentido como o conjunto de práticas e saberes adaptados à região. Santos (2010), desse modo, acrescenta que para a consolidação dessa proposta precisamos do tripé: Terra, água e conhecimento. Com esses elementos ficará mais viável adaptar as tecnologias à nossa realidade.

A existência e o sucesso dessas práticas e vivências passam pela participação e pelo reconhecimento sobre a importância que tem os/as idealizadores/as das ações em Convivência com o Semiárido. São pessoas que, com coragem e perseverança transformam a realidade produtiva familiar e auxiliam até mesmo a aperfeiçoar as reflexões dentro das instituições de ensino. Exemplo disso é a ex-estudante Damiana Vicente da Silva (41 anos). Mulher, Agricultora familiar e agora Técnica em Agropecuária, curso recém-concluído no IFCE *Campus* Crato, modalidade subsequente; ela consegue hoje mobilizar professores, colegas e comunidade em geral para o debate acerca da agroecologia, agricultura familiar e Semiárido. Assim, representa, ainda, um diferencial na região, já que ao longo da história do Semiárido brasileiro, não é difícil observar que a mulher tem sido vítima, entre tantas mazelas, do não reconhecimento da sua capacidade e trabalho. Tal qual Damiana, a decisão das mulheres que buscam sair do mundo doméstico e procuram um trabalho remunerado, mesmo que assumam uma tripla jornada de trabalho; ocorre, na maioria dos casos pela busca da autonomia e construção da cidadania. Desse modo, de acordo com Kimberlé Crenshaw:

[...] a discriminação interseccional é difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais moldam o pano de fundo de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. (CRENHAW, 2002, p. 176).

As mulheres agricultoras no exercício do poder geralmente se deparam com a resistência e a discriminação da sociedade. Tornar-se destaque em ideias, discussões e práticas é um exercício difícil em meio a tantos desafios, mas que trazem uma contribuição especial para diversos seguimentos do campo e também da cidade. Damiana, enquanto destaque, observou inicialmente que era necessário fazer a diferença em meio a um ambiente impregnado de dificuldades no meio rural, dentre eles os prejuízos provocados pelo monocultivo e demais práticas da agricultura convencional. Com isto, era urgente e necessário modificar inicialmente o entendimento sobre as coisas “acordando” para a Agroecologia.

O trabalho teve início a partir da observação, quando Damiana e seu esposo Valdemiro dos Santos (43), no momento em que ainda eram agricultores convencionais, perceberam que não dava mais certo o monocultivo da mandioca devido ao longo tempo dispensado em uma só cultura e que gerava a degradação do meio ambiente. Com a atenção voltada apenas para um tipo de cultivo, a família deixava, por exemplo, de conservar a vegetação que fazia as abelhas produzirem mel.

Após a mudança de práticas, há 16 anos Damiana tornou-se militante da agroecologia e decidiu voltar a estudar com a pretensão de aperfeiçoar os seus conhecimentos agropecuários. Hoje a sintonia entre os saberes e experiências da agricultora familiar e as técnicas disponibilizadas pela instituição de ensino já rendem boas reflexões e práticas dentro e fora do IFCE *Campus* Crato. A história e o trabalho de Damiana e sua família também instigam a curiosidade da instituição e estimulam o desenvolvimento de outros trabalhos voltados a educação contextualizada à realidade climática, ambiental e social da região.

A estudante e sua família residem na comunidade rural Sítio Lírio que fica no Município de Santana do Cariri-CE. Lá, não é difícil encontrar disposições e ideias propícias à conservação do meio ambiente e adaptação ao clima semiárido, elementos essenciais para envolver o IFCE e a comunidade em experiências exitosas. Por isso, hoje os professores já planejam as suas aulas considerando a produção agropecuária e as experiências de Damiana e sua família que possuem uma propriedade de seis hectares. Na roça a família cultiva frutas nativas, legumes e hortaliças, além da produção de mel de abelha e de animais de pequeno porte, como é o caso da criação de caprinos, ovinos e aves, tudo de modo agroecológico. O excedente da produção é vendido na feira agroecológica do município Crato-CE.

Nesse sentido, a família (composta por cinco membros) conta com o apoio da Associação Cristã de Base (ACB), organização não governamental que atua no Cariri Cearense há mais de 30 anos com políticas públicas, acompanhando agricultores e agricultoras familiares com a intenção de potencializar a produção e o convívio harmônico com o meio ambiente. Assim, a família começou a usar pouca água no cultivo e manejo agropecuário, a desenvolver sistemas agrícolas adequados a agricultura e pecuária local (exemplo da mandala); e a partir de tudo isto, a conservar os recursos naturais. Desse modo, a propriedade mencionada também dispõe de uma área preservada com

vegetação nativa essencial para a produção melífera. Hoje o mel é a maior fonte de renda desses produtores. Nesse contexto, toda a produção, a qual é livre de veneno, é irrigada com o auxílio da cisterna calçada<sup>68</sup>.

Nessa conjuntura, os estudos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária que estão relacionados, por exemplo, às disciplinas culturas anuais, caprinovinocultura, olericultura, apicultura, cooperativismo, suinocultura e outras também vem sendo trabalhados no ambiente rural de Damiana. Lá acontece não só a observação e prática como também o diálogo. Constantemente os estudantes trocam ideias com a agricultora familiar. São desenvolvidas, nesse sentido, ações que nos remetem as observações de Paulo Freire (1996) no tocante a aproximação entre os saberes. Em suas exposições, o autor questiona “[...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.30)

Damiana busca essa intimidade desde o momento em que pensou a voltar a estudar com o intuito de melhorar a sua prática agroecológica, e hoje essa relação de aproximação entre os saberes se materializa no IFCE campus Crato mediante estudos e práticas que envolvem o debate acerca dos elementos apropriados ao clima da região contidos na propriedade aqui citada.

Nesse sentido, “A educação pautada nos princípios da convivência com o meio ambiente (natural e social) permite a formação holística de homens e mulheres, fortalecendo a sua identidade e criando novas possibilidades no relacionamento destes com o mundo”. (IRPAA 2003, p.13). E esse relacionamento, essa intimidade é o que se busca numa educação contextualizada que faça sentido na vida das pessoas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A forma de abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois, conforme lembra Maria Cecília de Souza Minayo (1992, p.21) essa abordagem “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado.”

Além disso, para subsidiar esse trabalho foram revisitados materiais com os assuntos relacionados a agroecologia, meio ambiente, educação e convivência com o Semiárido. Nesse sentido, a pesquisa de campo também se fez necessária para subsidiar este estudo. Segundo Minayo (1998)

---

<sup>68</sup> Tecnologia que consiste num espaço para captação de água de chuva. Um reservatório que tem como objetivo armazenar a água para a produção de alimentos, plantas e criação de pequenos animais, etc. A sua capacidade de armazenamento de água é de 52 mil litros de água.



“[...] o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (1998, p. 54).

A observação constante à rotina que culminou nesse trabalho esteve aliada também a coleta dos dados no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos escritos aqui expostos, convém observar que ainda é urgente maior atenção à educação contextualizada ao meio ambiente (natural e social), especialmente por parte das instituições de ensino, para assim, ser possível incorporar muito mais vida e perspectivas nos conteúdos curriculares, estudos e práticas que também estimulem o reconhecimento sobre a importância da mulher nesse processo de contextualização. É preciso estar atento ao que pulsa e acontece por entre as rodas de conversa, troca de experiências, dizeres e fazeres dos discentes, que em alguns momentos são silenciados pelas propostas universalistas.

É necessário provocar e manter um diálogo permanente entre a instituição de ensino e a comunidade e assim dar visibilidade às vivências interessantes e que muito podem contribuir para a Convivência com o Semiárido, conforme ocorreu com Damiana Vicente da Silva.

## REFERÊNCIAS

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 2002.

SANTOS, José Moacir dos. Tecnologias para o Semiárido. In: INSA: Instituto Nacional do Semiárido. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. Campina Grande, INSA, 2010. p. 83-105.

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

IRPAA. **Referencial Curricular de Educação para convivência com o Semiárido**. Bahia: Juazeiro: (mimeo), 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

# O DESAFIO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CENÁRIO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO: SUAS PERMANÊNCIAS NO COTIDIANO FORMATIVO EDUCACIONAL NO TERRITÓRIO SEMIÁRIDO

Cleidimar de Carvalho Gonzaga Moraes;  
SEC/BA-UPE-Petrolina;  
cleidimarhistoria@gmail.com.

Alex Chagas Sampaio;  
SEC/BA-UPE-Petrolina;  
prof.geochagas@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Desafio. Educação. Contextualização. Gênero.

## INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade impactaram sobremaneira as práticas pedagógicas da escola, induzindo-a à oferta inadequada do ensino simplificado e sugerindo-a, portanto, a assumir práticas educacionais reduzidas à fragmentação do conhecimento. Tal realidade, discutida e pesquisada durante a formação em Licenciatura e especialização em ensino, confirmou-se após o efetivo exercício docente, o que possibilitou melhor entendimento quanto à prática de divisão do conhecimento em áreas específicas, fruto de um processo histórico mecanicista e cartesiano, que deixou marcas profundas na formação acadêmica do docente.

Nesse contexto, a proposta de educação voltada à realidade contextual do Semiárido e suas representações históricas surge como superação de uma prática educativa alheia às realidades cotidianas, pautada nas teorias estudadas nos espaços institucionais e, portanto, desvinculada dos anseios, vivências e necessidades de seus atores e seus entornos locais. Nessa perspectiva, considera-se a escola como espaço prioritário na responsabilidade de refletir sobre os modos de compreender o mundo e de compartilhar os requisitos básicos para a formação de uma sociedade justa e menos desigual, onde o papel do professor, como mediador desse processo, é fundamental no desenvolvimento da dialogicidade entre os agentes que fazem a escola.

Entretanto, para que fosse possível a análise e compreensão da problemática no que tange as relações de gênero na escola, foram realizados os seguintes passos metodológicos: i-revisão bibliográfica; ii- elaboração dos planos de aula; e, iii- aplicação das aulas. Posteriormente, foram ministradas oito aulas, com a duração de 50 minutos, em três turmas do Colégio Estadual Cecílio Mattos, nos meses de setembro e outubro de 2016, sendo: uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, totalizando 82 alunos na faixa etária de

13 a 17 anos. Optou-se pelo método fenomenológico no intuito de perceber os fenômenos vivenciados a partir da percepção holística dos educandos durante as aulas, suas falas e experiências cotidianas no âmbito da temática trabalhada.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

O conceito de gênero surge nos anos de 1970, influenciado pelo pensamento feminista que defendia a separação entre a dimensão biológica e a dimensão social. Entretanto, tal conceito, segundo Carvalho e Rabey (2015), é de difícil compreensão e apropriação sobre os seus usos no discurso educacional do Brasil, o que explica a sua ausência ou uso distorcido nas discussões dentro do universo educacional.

No que tange à definição do conceito de gênero, Carvalho e Rabey (2015, p. 125) consideram como “um conjunto de representações e valores dicotômicos que afetam relações práticas, espaços e objetivos sociais”. Com outra concepção, o dicionário Zahar define gênero como “ideias culturais que constroem imagens e expectativas a respeito de machos e fêmeas”. (JOHNSON, 1997, p. 205), dando vazão, portanto, à construção de hierarquias nos diferentes contextos sociais e favorecendo a superioridade masculina.

Carvalho e Rabey (2015) chamam atenção para os efeitos binários dos usos dos conceitos de gênero como sinônimo de sexo para categorizar sujeitos, ao considerar que: “devido ao fato de a concepção de sexo ser comumente naturalizada, a concepção de gênero acaba sendo também naturalizada, perdendo-se de vista a noção de construção social, cultural e educacional e, conseqüentemente, a possibilidade de superação de dicotomias e de desigualdades” (CARVALHO e RABEY, 2015, p. 124), além de intimidar a perpetuação das desigualdades entre as pessoas que não se encaixam no padrão heterossexual.

A produção de conhecimento sobre gênero sem análise dos contextos locais ganha sentido dramático quando feito e aplicado na escola. Tal situação aumenta as dificuldades de apropriação do conceito uma vez que desconsidera as peculiaridades culturais locais, e aumentando, portanto, o grau de desigualdade. Nesse sentido, o educador precisa ter a sensibilidade para perceber que as desigualdades de gênero assumem graus diferentes de acordo com cultura local, que, muitas vezes, é arraigada pelas relações patriarcais. Nesse sentido, as questões que surgem são: o que é educação contextualizada? Como possibilitar um conhecimento que forneça suporte à compreensão das relações escalares mais amplas, priorizando, entretanto, a escala local e suas inter-relações com as demais escalas?

Quando amparado no discurso neoliberal, o projeto educacional brasileiro assume uma visão (re) produtivista e técnica, induzindo a um estreitamento curricular e, como consequência, comprometendo áreas importantes da formação humana. Dessa forma, amplia-se o cenário das desigualdades e incentiva o discurso de que as oportunidades são iguais para todos, centralizando tudo no esforço pessoal.

Frente a essa realidade, a proposta de educação contextualizada assume o papel de recondução dos processos educativos aos seus contextos locais, recontando a sua história a partir de outros valores, conceitos e teorias, sendo apresentada por Carvalho e Reis (2013), ao elencar ações práticas para a construção de uma educação contextualizada voltada para convivência com o semiárido brasileiro “vincular as inflexões curriculares às formas de vida e às problemáticas existentes no semiárido brasileiro. Além de produzir materiais didáticos que dimensionem a identidade territorial e cultural dos sertanejos e sertanejas.” (CARVALHO e REIS, 2013 p. 23).

Na visão de Sardenberg (2011), o peso da desigualdade de gênero ainda se faz presente na vida das mulheres, apesar das conquistas, e isso é facilmente percebido nos ambientes educacionais brasileiros. Desconhecer os meios de intervenção nas violências de gênero na ambiência escolar e/ou calar diante do problema são formas constantes de omissão frente à problemática (SARDENBERG, 2011)

A partir da discussão sobre gênero, pode-se discutir a superação da vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis, sobre gravidez entre adolescentes, machismo, sexísimos, entre outros temas. Goldenberg (2006) coloca em questão o revés do gênero, situando o sofrimento masculino nas representações estereotipadas presente em um modelo ideal de homem, sugerindo que as imposições de papéis rígidos de gênero são onerosas para toda sociedade, aumentando a necessidade na realização de trabalhos com a temática gênero nas escolas, tendo como objetivo a valorização e o respeito pela vida humana. Nesse sentido, uma educação contextualizada em gênero pode proporcionar a instrumentalização aos professores, necessária na abordagem dos temas relacionados às desigualdades de gênero e criatividade para adaptações a novas situações dos seus contextos específicos.

## **CONCLUSÃO**

O presente trabalho buscou apresentar possíveis considerações acerca de ações e posicionamentos do exercício prático da vivência pedagógica, onde foi possível observar o quanto as relações de gênero estão enraizadas na vida e no discurso dos alunos. Os valores individuais impressos nos



posicionamentos de determinadas ações sem, contudo, estar focada em uma intervenção eficaz da realidade, na maioria das vezes, acontece apenas com o propósito de silenciar o conflito e/ou tornar a agressão suportável em nome do que cada um entende como politicamente correto.

Situações como essas reforçam os estereótipos de gênero, impedindo que as novas gerações tenham acesso a uma formação não discriminatória, comprometendo, portanto, as funções primordiais do processo educativo. Nesse sentido, as formações em gênero direcionadas à formação dos professores se fazem necessária nos espaços educacionais, promovendo a consciência e a visibilidade das desigualdades de gênero naturalizada nos convívios diários, promovendo a desconstrução de significados notadamente nocivos que, ao longo do tempo, foram e continuam sendo estabelecidos em nossas sociedades. Tais significados funcionam como entraves para o avanço das relações humanas, comprometendo efetivação de uma educação contextualizada voltada para realidade da convivência com o semiárido.

Nessa perspectiva, as abordagens aqui feitas servirão para novas discussões e entrelaçamentos teóricos sobre a temática, chamando a atenção para o despreparo e a resistência de alguns profissionais da educação que, pela falta de formação e instrumentalização adequada para trabalhar com a temática gênero, contribuem para a reprodução de uma educação opressora.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada com o semiárido brasileiro: fundamentos e práticas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro**, Juazeiro: Selo Editorial Resab, p. 23–40, 2013.
- CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 119- 136, 2015.
- GOLDENBERG, Mirian. **O discurso sobre o sexo**: diferenças de gênero na juventude. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. **Culturas jovens: novos mapas de afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 25 – 41, 2006.
- JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, A. A. A.; RORDIGUES, A. T.; VANIN, I. M (org.). **Ensino e Gênero**. Perspectiva Transversais. Salvador: UFBA-NEIM, p. 17-40, 2011.

# **BULLYING E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA - QUESTÕES DE GÊNERO EM EVIDÊNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO-BA**

Elvis Tarles Amaral Gomes Rocha<sup>69</sup>

Carla Conceição da Silva Paiva<sup>70</sup>

Rita Cristina Novais Rios<sup>71</sup>

## **RESUMO**

O artigo discute o fenômeno *bullying* atrelado a um contexto de educação, sociedade, cultura de gênero e violência simbólica. Para compreensão do fenômeno, buscou-se a escola por ser uma instituição que sofre diretamente impactos sobre os problemas da sociedade e da educação. A pesquisa foi desenvolvida num Colégio Estadual de Juazeiro-BA. Utilizou-se da abordagem da pesquisa qualitativa com ênfase para estudo de caso. O objeto de análise foram os discentes do Fundamental II de uma escola pública. Os objetivos foram analisar como o fenômeno *bullying* ocorre nas turmas na referida modalidade da educação básica e suas possíveis relações com os bloqueios contextuais culturais; identificar os valores culturais e os bloqueios; estreimar por meio de produção discente as marcas do *bullying* relacionadas a gênero.

**Palavras-chave:** Bloqueios Contextuais. *Bullying*. Cultura. Escola.

## **INTRODUÇÃO**

Enquanto instituição educacional ou como micro sociedade, a escola não está imune aos fenômenos sociais. A violência está presente também nesse espaço de formação, seja por meio de brigas, do tráfico de drogas, da delinquência infanto-juvenil, ou, por meio da violência simbólica manifestada e caracterizada, por exemplo, no *bullying* que se define como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, realizadas por um ou mais educandos contra outros, causando dor, angústia e sofrimento.

Percebe-se que o *bullying* na escola está atrelado a uma concepção de educação, sociedade e práticas sociais, especialmente relacionadas aos problemas de gênero, que contrariam os princípios postos na Legislação Educacional, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB 9.394/96 que prega em seu artigo Art. 2º que a educação é dever da família e do Estado, deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, pluralismo de ideias,

---

<sup>69</sup> Pós-graduando (especialização) em Psicopedagogia – UPE , graduado em Pedagogia – UNEB, graduando em Ciências Sociais/bacharelado – UNIVASF. elvistarlllys@hotmail.com

<sup>70</sup> Professora da UNEB, doutorado em Múltiplos – UNICAMP, mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB, especialização em Relações Públicas e graduação em Comunicação Social – UNEB. ccspaiva@gmail.com

<sup>71</sup> Professora da UNEB, mestranda em Educação Contextualizada – UNEB, especialização em Educação de Jovens e Adultos – UNEB e graduada em Pedagogia – UPE. ritacristinarios@gmail.com

respeito à liberdade e a tolerância, etc. Tais princípios comungam com uma perspectiva de educação e escola que priorizam também a diversidade cultural e social no que diz respeito às questões de gênero e etnia. Assim, também os Direitos Humanos no Art. 26º indicam que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, promovendo a compreensão, a tolerância e a amizade. A observância a esses princípios são de extrema importância na promoção de uma educação mais humanizada de maneira a evitar atos violentos nas mais distintas formas dentro da escola e fora dela. É preciso também defender que o desrespeito a esses pressupostos ferem a dignidade humana e provoca a barbárie, a exemplo do *bullying*; objeto de estudo deste trabalho.

O *bullying* é um fenômeno que ocorre em todo o mundo, é utilizado para qualificar comportamentos violentos praticados por meninos e meninas, tratando-se do ambiente escolar com faixa etária entre 15 e 19 anos, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012). Pode ocorrer em escolas públicas e privadas, em todo e em qualquer nível de ensino, mediante dados etários da pesquisa aqui citada, pode-se perceber que sua predominância dar-se nas séries do Ensino Fundamental II, fonte desta investigação. Tais atos são praticados intencionalmente e sem qualquer motivo e de forma repetitiva, contra um ou mais alunos que se encontram em uma condição de fragilidade física, psicológica, social etc., em relação ao agressor. Não existe uma tradução desse termo para o português, livremente o *bullying* pode significar intimidar, ameaçar, coagir, amedrontar, aterrorizar etc., seja de forma física ou não.

Independente de terminologia, essa prática se apresenta como uma violência simbólica que ocorre no interior das relações interpessoais geralmente compostas da tríade: vítimas, agressores e espectadores, sem justificativa aparente, de forma constante e permeada de relações de poder. Essas relações de poder têm como figuras centrais, como descreve Silva (2010), o agressor, possuidor de um poder de liderança que se legitima por meio da violência simbólica ou física que promove. A vítima, que se caracteriza por um indivíduo em condição de fragilidade física e emocional em relação com o agressor e/ou questões de comportamento diferenciado da maioria, especialmente, nas questões comportamentais de gênero e sexualidade, bem como, cor, tipo físico e etc.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

O *bullying* se apresenta das mais variadas formas, desde a violência simbólica à violência física, para Santos (2015) citando Bourdieu (2012), a violência simbólica se exerce a partir da

cumplicidade entre pares, é uma forma de coerção que se baseia em acordos inconscientes pelos que sofrem e pelos que exercem. A falta de importância dada a esse tipo de agressão oferece as condições ideais para que se inicie o processo de dominação do agressor sobre a vítima, que transfigura a violência, fazendo-a parecer natural aos olhos de quem a presencia. O *bullying* se apresenta das seguintes formas (SILVA, 2010): verbal (insultos); físico e material (agressão física e roubo de pertences); psicológica e moral (excluir, irritar); sexual (assediar, bulinar). Sobre a forma sexual, essa autora ainda explica que essa forma é mais comum entre meninos com meninas, e meninos com meninos, o que evidencia a presença muito forte de machismo nesse tipo de prática. O machismo, assim como o *bullying*, também reúne jogos de sinais entre opressor e oprimido. Segundo Drumont (1980), ele deve ser caracterizado como um sistema ideológico que oferece modelos de identidades tanto para homens quanto para as mulheres, construídos e retroalimentados na sociedade, através da cultura e da educação. Apesar de “engessar” um modo de ser feminino e outro masculino, ele é aceito por todos e coloca o homem no comando social, sustentando uma ideologia que privilegia esse em detrimento aos lugares atribuídos as mulheres.

As formas do *bullying* estão atreladas as histórias e enredos sociais que compõem vítimas, agressores e espectadores. As vítimas, geralmente, são crianças e jovens que apresentam dificuldade de socialização, tendo um comportamento mais retraído e hipotativo, fisicamente diferenciam-se da maioria e são mais frágeis, possui deficiência física, traços étnicos diferentes, orientação sexual diferenciada do sexo biológico e comportamento de gênero, classe social menos favorecida etc. Normalmente, os agressores possuem uma capacidade de liderança, seja pela popularidade ou pelo medo imposto aos demais, é perceptível que os agressores apresentem resistência às normas sociais e escolares (SILVA, 2010). Os espectadores (testemunhas) são os alunos que assistem às agressões. O *bullying* para Fante (2005) é:

Uma forma de violência que ocorre na relação entre pares, sendo sua incidência maior entre os estudantes no espaço escolar. É caracterizado pela intencionalidade e continuidade das ações agressivas contra a mesma vítima, sem motivos evidentes, resultando danos e sofrimentos e dentro de uma relação desigual de poder, o que possibilita a vitimação. (FANTE, 2005, p. 36).

No seu bojo o *bullying* está ligado à sociedade e sua relação cultural, entende-se essa, como um sistema de interações humanas, é o conjunto de valores, normas, cultura, ideologia, que para Laraia (2001. p. 23), indica “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural”, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura que forma o sujeito intervindo em sua visão de mundo e estabelecendo normas. As representações sociais são formas



que grupos e indivíduos interpretam e pensam a realidade, que fomentam posições, segundo Sêga (2000, p. 128), “em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem”.

Esses valores, cultura, ideologia, crença servem como leis, e de maneira coercitiva evita transgressões, pune, em alguns casos exclui, segrega, despreza e até mesmo colabora para uma cultura de violência. Para Durkheim (1987):

Esses tipos de conduta ou pensamento não são apenas exteriores ao indivíduo, são também dotadas de um poder imperativo e coercitivo, em virtude do qual se lhe impõe, quer queira quer não. Não há dúvida de que esta coerção não se faz sentir, ou é muito pouco sentida quando com ela me conformo. (DURKHEIM, 1987, p. 02).

Segundo Beaudoin e Taylor (2006), o capitalismo, o patriarcado, o racismo e individualismo, fomentam a prática do *bullying*, colaboram para a cultura de uma violência simbólica e da violência física. Zygmunt Bauman em sua obra “Capitalismo Parasitário” (2010), demonstra que o capitalismo não só dominou a economia e a política, mas subjuga questões de cunho privado aos indivíduos, a exemplo da sexualidade.

Dahlerup (1987) salienta que o patriarcado deve ser compreendido como um fenômeno social e cultural, portanto não natural, utilizado para denominar a subordinação feminina, que se estende em todas as esferas da sociedade, modificando apenas o tipo de hierarquia, interdependência e solidariedade masculina em prol da dominação das mulheres. O patriarcado utiliza estratégias de opressão físicas e materiais; psicológicas e ilegítimas, como a separação entre as esferas públicas e privadas; Estado e família, domínio masculino e feminino respectivamente, utilizados como forma de identificação sexual.

Essas estruturas colaboram para perpetuação de “modelos sociais” que estabelecem bloqueios contextuais de cada indivíduo pertencente à sociedade, como conceituam Beaudoin e Taylor (2006):

Os bloqueios contextuais originam-se nas experiências das pessoas com um conjunto mais amplo de especificações culturais. Entendemos por especificações os ‘deveres’ específicos geralmente atribuídos aos membros de uma cultura. [...] Esses deveres não são inerentemente ruins, mas podem produzir efeitos negativos em certos contextos, e certamente limitam opções. [...] um conjunto específicos de deveres de uma cultura tem um impacto significativo sobre os tipos de problemas que surgem. (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006, p. 24).

A escola enquanto instituição educacional se configura como um micro espaço da sociedade. Segundo Silva (2010), sua formação é composta por alunos, professores e funcionários, sujeitos submissos às coerções sociais, que formam essa micro estrutura social. Que no exercício de vivências e experiências, acabam por reproduzir ideias que fomentam o *bullying*, a intolerância, o preconceito, etc., não de forma consciente, mas inconsciente dar-se essa submissão e coerção. Por

não se refletir, sobre essas velhas estruturas culturais e de valores, que precisam ser derrubadas, colabora-se para que nesse espaço, alunos em seus bloqueios contextuais externalize a violência, seja ela física ou simbólica.

Os fatores listados por Beaudoin e Taylor (2006) influenciam ideias que dominam o pensamento da grande maioria da população, está presente na escola, nas instituições, na família. São essas ideias que formam os homens, e carregados de toda essa carga cultural e de valores preconceituosos e violentos, o indivíduo legitimado pela “lei social”, que imputa sobre o outro a coerção ou a aceitação, como afirma Durkheim (1987):

Se não me submeto às convenções mundanas; se, ao me vestir, não levo em consideração os usos seguidos em meu país e na minha classe, o riso que provooco, o afastamento em que outros me conservam, produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita. (DURKHEIM, 1987, p. 04).

Assim, a escola precisa estar mais sensível, mais humana, atentar-se para a questão das inter-relações pessoais, e intrapessoais. Trabalhar questões educativas baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998): Princípios éticos, valorização da autonomia, da responsabilidade, solidariedade, do respeito às diferentes culturas e identidades e singularidades; princípios políticos, garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito ordem democrática; e princípios estéticos, que é a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade, etc.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede estadual da Bahia, na cidade de Juazeiro, com turmas do Ensino Fundamental II dos turnos matutino e vespertino. Participaram da pesquisa 151 alunos (61 meninos e 57 meninas), com faixa etária de 11 a 19 anos. A escolha do Ensino Fundamental II deu-se a partir de informações da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – PeNSE realizada no ano de 2012 e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE que aponta um maior predomínio dos casos de *bullying* dentro da faixa etária aqui citada.

Para a coleta de dados utilizou-se dos seguintes instrumentos: diário de bordo do pesquisador com observação da dinâmica do campo de pesquisa; oficinas de produção textual e representação gráfica sobre o *bullying* por parte dos discentes; questionário fechado e tabulado com questões que buscaram identificar os bloqueios contextuais e formas dessa violência; entrevista indireta com a

Coordenação Pedagógica e professores. A utilização de distintos instrumentos se fez necessária diante da complexidade do estudo do fenômeno *bullying*.

No universo de 151 alunos, 92 optaram dissertar sobre o *bullying* e 79 fizeram opção pela representação gráfica do fenômeno. Inúmeras produções gráficas e textuais realizadas nas oficinas evidenciam os bloqueios contextuais fomentadores do fenômeno *bullying* e a temática de gênero, aqui compreendido pela perspectiva de Scott (1986), que aponta como a constituição de papéis para homens e mulheres acontece a partir de processos de construção e formação histórica, cultural e social e se difere da compreensão de sexo. Assim, sexo se referia ao biológico e gênero a uma elaboração cultural. Escolheu-se três produções gráficas, entre diversas que explicitam o problema que referendam o título desse trabalho.

## RESULTADOS

Observou-se que predominou, nas produções dos alunos, relatos carregados de aflições, medos, agruras, etc., que revelam a ação nociva do *bullying* sobre o psicológico desses indivíduos. Inferiu-se que os aspectos culturais e sociais, tais como valores, crenças, ideias, etc. atuam de maneira significativa no processo educativo e sobre a base psicológica de cada indivíduo, formando de maneira impositória e coercitiva a sua concepção de mundo. Evidencia-se que, a biologia cerebral não é a única determinante responsável por comportamentos sociais como afirma Silva (2010), mas que, posicionamentos ideológicos, que culminam para a prática do *bullying* são frutos de um processo social entre o indivíduo e o meio ao qual habita.

Os bloqueios contextuais propiciados por toda a carga cultural aprendida é difundida pelos alunos no ambiente escolar e atuam de maneira a coibir a tudo e a todos ao qual não se encontra dentro da hegemonia cultural dominante pré-estabelecida. É importante destacar que o *bullying*, partindo da perspectiva aqui abordada, não é gerado na escola, mas sim, fruto de um fenômeno ideológico e cultural. É na escola que ele se externaliza de maneira mais violenta e expressiva, talvez, pelo fato da mesma ser uma microestrutura da sociedade como um todo.

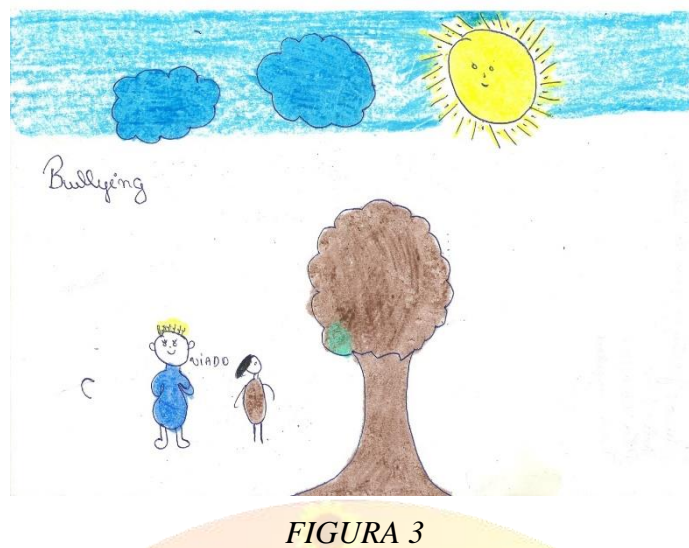


FIGURA 3

Crianças e adolescentes não estão imunes ao preconceito de gênero e as questões referentes à orientação sexual, são elas vítimas e propagadoras do mesmo. É difícil a negação de si, o autojulgamento e o julgamento do outro, os questionamentos e a incompreensão da sexualidade nessa fase da vida para uma criança ou adolescente, por isso compreender-se enquanto sujeito sexual em “desconcerto” com os demais e perceber-se diferente é algo extremamente complexo.

Pesquisa divulgada no site do Senado Federal realizada entre janeiro e março de 2016 no Brasil com 1.016 estudantes jovens e adolescentes (LGBT) com faixa etária entre 13 e 19 anos, demonstra que 60% desse público se sente inseguro na escola, 73% foram agredidos verbalmente, 48% disseram ter sofrido comentários homofóbicos, 23% foram agredidos fisicamente e 36% acham que a escola não consegue lidar com o problema nem o combater.

A vivência no núcleo familiar e fora dele expõe a criança ou o adolescente a uma demonstração de violência por meio da linguagem, palavras de cunho pejorativo como: “viadinho”, “sapatona”, “bicha” e outras, aprendidas em casa, extraídas das falas dos adultos, dos amigos, da TV, da vizinhança, acabam sendo reproduzidas no *bullying*, perpetuando no ambiente escolar dinâmicas machistas e patriarcais presentes na sociedade. Segundo Eribon (2008):

Pois a fala é, portanto condicionada pela hierarquia e dominação e pela resistência as mesmas, pois as relações que se estabelecem dentro da escola é o reflexo da disparidade que há entre ricos e pobres, brancos e negros, heterossexuais e homossexuais. “A linguagem, no mundo real, não é regida pela universalidade das normas morais, mas pelas estruturas desiguais da ordem social e sexual”. [...] Na situação da injúria, não se trata de “contrair uma relação”, mas ao contrário, de instituir e de perpetuar cortes entre classes de seres sociais e sexuais. (Apud FILHO; SOUSA, 2008, p. 08).





Figura 4

Na prática cultural do patriarcado, o menino é preparado a se comportar com virilidade e violência, a conter emoções e a descontar agressões, a bater na escola senão apanha em casa. Talvez se dê aqui, uma das causas de *bullying* em forma de violência física, a ideia da imagem do homem estar associada à figura do brutamonte. As meninas não estão isentas do preconceito externalizado de forma verbal na prática do *bullying* e gerado também por outros bloqueios. Conforme (figura 2) realizado por uma estudante de 11 anos do 6º ano e como ela representou o *bullying* sofrido.

Para Morgante e Nader (2014, p. 05), “o patriarcado é um sistema”, que prega a condição da mulher e do homem no mundo, o mesmo teórico afirma citando Safiotti (1979), que este é anterior ao capitalismo, mas que, andam atrelados em nossa sociedade, nas formas de produção e reprodução da dominação e da imposição cultural. Pois, nesse sistema o homem possui maior poder institucional que a mulher. É importante ressaltar, que o patriarcado diferencia-se do machismo, mas que, este também tem suas implicações no *bullying*. Para Stevens (2013, citado por GUTTMAN, 2013, p. 71) o machismo é “o culto à virilidade, [...] as características principais desse culto são agressividade exagerada e intransigência nos relacionamentos interpessoais entre homens e arrogância e agressividade sexual nos relacionamentos entre homens e mulheres”.



Figura 3

Na figura 3, percebe-se a agressão verbal por meio do uso de palavras como: baleia, feio, bujão, que nos mostra o poder coercitivo de um padrão de beleza ditado pela mídia com forte influência do capitalismo. Nota-se, que, o sujeito, que, foge aos padrões pré-determinados sofrerá *bullying*. O uso de outras palavras também foi empregado: preto, “vendedor de acarajé”. Embora o desenho tenha sido produzido por um homem e o representa, a alusão à figura da mulher negra foi projetada, pois em grande maioria são elas que estão à frente dos tabuleiros. Percebe-se assim, a marginalização do negro, da mulher e desse tipo de trabalho ligado a herança africana, evidenciado sobre camadas sociais que aglutinam o racismo, patriarcado, o machismo e o capitalismo.

O capitalismo se apresenta na depreciação do trabalho do vendedor de acarajé, por não ter o status elitista, e o patriarcado e o machismo se denotam no uso do labor exercido por mulheres ser utilizado para a diminuição do outro ainda que esse seja uma pessoa do sexo masculino, por exemplo, e esses três fatores juntos, apresentam traços do racismo com ligação para com o trabalho, e nesse caso com o *bullying*. Para Ruiz (1998 apud BRASIL, 2005) a recusa de pessoas negras está ligada à escravidão e a relação com a atividade laboral reforçado pelos interesses econômicos e sociais que geram a inferioridade do negro, da sua cor e do seu trabalho, como se evidencia nessa produção.

## CONCLUSÃO

O *bullying* é fruto de uma série de fatores: as interferências externas e os processos de trocas culturais; a formação interior do sujeito; o qual sofre influência da família e do próprio meio social; o modo como se representa o mundo e as coisas e como se interage, reflete sobre os bloqueios contextuais, principalmente no tocante as relações de gênero e sexualidade. Esses fatores estão presentes na escola e na sala de aula nas mais diferentes formas e extrapolam seus muros. Há que se pensar numa escola mais solidária; atentar-se para o contexto em que a mesma se insere; pois em pleno Século XXI, não se admite mais uma escola nos moldes fabril, hegemônica e segregadora, com bloqueios que contrariam o respeito à diversidade. A escola não pode ser reprodutora da violência simbólica.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre, Artemed, 2006.

BRASIL. Base nacional comum. 2ª ed. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Pesquisa revela que adolescentes gays LGBT sofrem 'bullying' e se sentem inseguros. Senado Federal. disponível em: < <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/22/pesquisa-revela-que-adolescentes-lgbt-sofrem-bullying-e-se-sentem-inseguros>>. Acessado em 28 de jul. de 2017.

DAHLERUP, Drude. Conceptos confusos. Realidad confusa: una discusión teórica sobre el Estado patriarcal. In SASSOON, Anne (org) **Las mujeres y el Estado**. Madrid, Vindicación Feminista. 1987. pp.111-150.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 13º ed. São Paulo, Editora Nacional, 1987.

DRUMONT, Mary Pimentel. **Elementos para uma análise do machismo**. São Paulo, Perspectivas, 1980. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/eco>. Acessado em 19 de jun. de 2015.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, Verus editora, 2005.

FILHO, Jairo Barduni; SOUSA, Dilenio Dustan Lucas. **A questão da homossexualidade e o bullying**. disponível em: < [https://www.google.com.br/search?q=A+homossexualidade+e+o+Bullying+filho+e+eribon&aq=AA+homossexualidade+e+o+Bullying+filho+e+eribon&gs\\_l=psy-ab.3...34877.37269.0.37726.9.9.0.0.0.266.1296.0j8j1.9.0...0...1.1.64.psy-ab..0.0.0.a5rplLesNWU](https://www.google.com.br/search?q=A+homossexualidade+e+o+Bullying+filho+e+eribon&aq=AA+homossexualidade+e+o+Bullying+filho+e+eribon&gs_l=psy-ab.3...34877.37269.0.37726.9.9.0.0.0.266.1296.0j8j1.9.0...0...1.1.64.psy-ab..0.0.0.a5rplLesNWU)>. Acessado em 29 de jul. de 2017.

GUTMANN, Matthew. O Machismo. In: **Antropolítica**. Niterói, nº 34, p. 95 a 120, 1º semestre de 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 14ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

MAGELA, Geraldo. **Pesquia revela que adolescentes LGBT sofrem bullying e se sentem inseguros**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/22/pesquisa-revela-que-adolescentes-lgbt-sofrem-bullying-e-se-sentem-inseguros>>. Acessado em 02 de dez. de 2016.

MORGANTE, Mirela Marin. NADER, Maria Beatriz. **O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas, 2014. Disponível em: <[HTTP://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/139995345\\_ARQUIVO\\_textoANPUH.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/139995345_ARQUIVO_textoANPUH.pdf)>. Acessado em 28 de jul. de 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC. Rio de Janeiro, 2009.

RUIZ, Maria.Teresa. **Racismo algo más que discriminación**. San José, Costa Rica.Colección Análisis. 1988.

SANTOS, José Vicente Tavares. **A Violência simbólica: o Estado e as práticas sociais**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 108. Dezembro de 2015.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995. Disponível em: <[https://archive.org/details/scott\\_gender](https://archive.org/details/scott_gender)>. Acessado em 10 de dez de 2016.

SÊGA, Augustus Rafael. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovic**. Revista do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. vol. 8, n. 3,2000.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentas Perigosas nas Escolas**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010.

## SARAU [DI]VERSOS: DIVERSAMENTE LIVRES

Erika Jane Ribeiro;  
Escola de Referência em Ensino Médio Clementino Coelho

**Palavras-chave:** Diversidade. Arte de resistência. Empoderamento. Gênero.

### INTRODUÇÃO

O **Sarau [Di]Versos** é um evento lítero-musical alicerçado em discussões sociais relevantes, sobretudo no que tange ao respeito à diversidade, à liberdade de criação e expressão, por meio de enfoques artísticos. Apresentado pela *Cia artística A Árvore que dá versos*, composta pela professora e criadora do projeto Erika Jane Ribeiro e por alunos e ex-alunos da Escola de Referência em Ensino Médio (EREMCC), o **Sarau [DI]Versos** é um projeto que busca utilizar a arte como ferramenta de provocação e de inserção sociocultural.

Em sua última edição, o **Sarau [DI]Versos – Diversamente Livres**, valeu-se das leituras e discussões realizadas em sala de aula, ao longo do ano letivo, bem como das habilidades artísticas dos alunos e ex-alunos envolvidos e de criações poéticas e musicais de autores consagrados, mas também dos próprios alunos participantes, a fim de construirmos uma educação significativa e concatenada com a realidade sociocultural e política, tratando de questões raciais e de gênero, tanto nas leituras e debates em aula, como nos poemas recitados e nas canções e performances apresentadas

O principal objetivo desse projeto é abordar a diversidade na perspectiva da liberdade de expressão, com ênfase no enfrentamento às desigualdades de gênero e étnicas, por meio de atividades artístico-pedagógicas interdisciplinares, a fim de provocar a reflexão, a atuação crítica e participativa dos jovens estudantes, na construção de uma sociedade mais igualitária e tolerante, partindo de uma conjuntura escolar de respeito à diversidade.

As ações desenvolvidas, ao longo do projeto e a realização do Sarau, promoveram a construção de um ambiente escolar mais tolerante e dialógico, além do (re)conhecimento de obras poéticas e musicais de autoria feminina e negra e seu papel de militância, o desenvolvimento de habilidades de escrita e construção poética, argumentativa e de expressão corporal, o intercâmbio de referências culturais com poetas e músicos colaboradores e (re)construção da identidade, enquanto sujeitos ativos.



## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

A linguagem artística é compreendida universalmente, mesmo que se utilize de formas variadas, pois envolve uma forte carga sensorial. Afora os aspectos intimistas, a arte promove a reflexão sobre temáticas cotidianas - relevantes socialmente - , denuncia, contesta, informa, ao passo que também entretém e emociona.

Nesse contexto, a poesia é uma das ferramentas mais eficazes tanto de expressão livre, como de sensibilização e empoderamento, através do contato direto com o leitor/ouvinte. Desde tempos remotos, a poesia é usada como arma de luta, combate, denuncia e expressão livre do ser, daí porque utilizarmos a linguagem poética como marca da nossa atuação. Assim, poesia, música e expressão corporal se juntam a fim de manifestar o respeito à diversidade, o apoio aos diferentes modos de ser e agir, além de provocar o público para a necessidade.

A poesia, forma auroral da cultura, está aquém da teoria e da ação ética, o que não significa, porém, que não possa conter em si a sua verdade, a sua moral; e, sobretudo, o seu modo, figural e expressivo, de revelar a mentira da ideologia, a trampa do preconceito, as tentações do estereótipo. (BOSI, 2002, p. 31).

Dentre os textos poéticos utilizados como referencial de discussão e, posteriormente, de apresentação artística, destacam-se os de Conceição Evaristo, por condensarem, simultaneamente, questões cruciais de gênero, raça e desigualdade, ao destacarem a figura da mulher negra e periférica, como construtora ativa de sua identidade.

Sua obra examina temas complexos, tais como a vida nas favelas, o preconceito e a exclusão social. Mas, ela também fala de amor, de esperança, da família. Sua perspectiva feminina mostra sua constante busca, suas estratégias diversas de luta contra o preconceito, a opressão e a injustiça social. Através de seu trabalho e dos diferentes temas que aborda, dá um passo à frente na luta contra a exclusão política e social. É através de seu trabalho e dos diferentes temas que aborda que re-constrói e (re)negocia suas diferentes identidades: mulher, preta, pobre. A escrita representa, assim, um ato de resistência (...). (GONÇALVES, 2009, p. 53).

Ainda nessa perspectiva de utilização da arte, sobretudo a poesia e a música, como ferramentas de construção e defesa da identidade, de respeito aos diferentes universos que compõem o ambiente escolar, das discussões em torno das concepções de gênero, sexualidade e etnia, o Sarau (DI)Versos, desde as etapas prévias de discussão, seleção e análise de material, construção de cenário e figurino, coloca os envolvidos – e suas diversidades – como agentes ativos e propagadores do respeito que tanto se busca. Nesse sentido, Serra (2011) afirma:

É das ‘minorias’ que emana o sujeito da contemporaneidade, pois são primeiramente essas ‘minorias’ que precisam multifacetar-se. Quem está no centro não precisa de outras identidades porque não reivindica nada, o centro é estático. É no bojo das lutas de emancipação, na inserção das ‘minorias’ num espaço social menos injusto que essa múltipla identidade terá de ser constituída. (SERRA, 2011, p. 33).

Nesse sentido, NOGUEIRA, FELIPE e TERUYA (2008, p. 3) também ponderam sobre a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas identidades e reflitam, criticamente, sobre a estereótipos acerca de mulheres e negras(os), combatendo-os prontamente.

Os conceitos de gênero, raça e etnia ao serem trabalhados na sala de aula em uma perspectiva da valorização da(s) identidade(s) dos múltiplos sujeitos que convivem no mesmo espaço da escola devem ter um posicionamento político, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente a alguns grupos sociais.

Firmar na escola, e a partir dela, um debate consubstanciado sobre as relações de gênero e suas implicações, sobretudo na produção literária e musical, dando visibilidade às vozes femininas – e negras – caladas pelo cânone lítero-musical, é o mote das ações desenvolvidas, ao longo desse projeto, pois como bem assevera Louro (2003, p. 17) ,“A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência.” Assim, valendo-se da obra de mulheres engajadas, na causa feminista e negra, como Elza Soares, na música e Conceição Evaristo, na poesia, é que o Sarau (DI)Versos proporcionou a livre criação artística dos envolvidos, expondo e valorizando suas criações, o grito pulsante das suas diversas realidades, por meio do recital de poemas autorais e do fomento ao empoderamento.

## CONCLUSÃO

A realização do projeto oportunizou aos alunos, desde a fase preparatória até a apresentação do espetáculo, o respeito à diversidade, a tolerância, o reconhecimento da importância do empoderamento feminino, o valor da pesquisa e discussão de ideias diversas, etc. Paralelamente, os alunos envolvidos conheceram a obra de Conceição Evaristo e outros poetas militantes da Literatura Contemporânea Brasileira, elementos estilísticos da escrita poética, entonação, dicção, expressão corporal, argumentação oral e escrita, características dos gêneros textuais poema e dissertação- argumentativa.

A avaliação se deu por meio de audição das leituras, observação das expressões corporais e do envolvimento nas discussões, análise dos textos produzidos (poemas e dissertações

argumentativas), assiduidade e pontualidade, por meio de listas de frequência, ficha de acompanhamento de participação e correção conjunta dos textos.

O Sarau [Di]Versos, desde a sua idealização até a apresentação, bem como posteriormente, com a análise da reação do público, tem sido um celeiro grandioso de reflexão sobre a prática docente com a Língua Portuguesa. Os resultados obtidos, a repercussão positiva na comunidade escolar e fora dela, reforçaram a concepção de que o estudo textual entrelaçado com a realidade social dos educandos é o caminho mais produtivo e eficiente. Diante dos resultados positivos alcançados, o projeto do Sarau (DI)Versos tornou-se permanente, contando com reformulações anuais, provocadas pelos anseios dos alunos, no campo do respeito à diversidade.

A Educação precisa, mais que nunca, ser praticada na perspectiva da libertação, na emancipação do livre pensar, na criticidade do olhar e da expressão, portanto, é a arte o meio mais eficaz de construirmos essa educação emancipatória.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

GONÇALVES, Ana Beatriz. **Processos de (re)definição na poesia de Conceição Evaristo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 51-61, 2º sem. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/download/4367/4512>

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar**. 2008. Disponível em: [http://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya\\_01.pdf](http://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf)

SERRA, Edilson Floriano Souza. **Entre batons, figurinos e saias: múltiplos femininos em Luciene Carvalho**. 2011. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/6386187a4b0bd6acaa7b030c1d5c5801.pdf>

## REPORTAGEM ESPECIAL A MULHER DO SEMIÁRIDO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM JORNALISMO

Jaqueline dos Santos;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB DCH III  
jaquelis89@gmail.com.

Neucimeire Santos de Souza  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB DCH III  
neucimeire@gmail.com.

**Palavras-chave:** Mulher. Semiárido. Jornalismo. Estágio Supervisionado

### INTRODUÇÃO



A homologação das novas Diretrizes Curriculares à Graduação em Jornalismo, ratificada pelo MEC em setembro de 2013, permitiu que passasse a ser obrigatório em todo o Brasil, o estágio supervisionado em jornalismo, até então facultativo na grade curricular das universidades, (BIANCHI, ALVARENGA E BIANCHI, 2013, p. 5). Essa ação, além de possibilitar maior contato do formando com os profissionais que atuam no mercado de trabalho, assimilando teoria e prática, proporciona ao estagiário a experiência de resolver os problemas da rotina jornalística e, principalmente, abre para este, a oportunidade de aproximação com o povo, formado por diferentes pessoas e costumes. Segundo a teoria etnográfica do jornalismo, um dos maiores desafios desse profissional é “despir-se de suas visões estereotipadas e conceitos pré-formados para enxergar diferentes angulações e contextos” (PENA, 2005, p. 150).

Diante disso, a partir do semestre 2013.2 a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus III, em Juazeiro-BA, insere na grade curricular dos estudantes do curso de Comunicação Social – Jornalismo em Múltiplos Meios as disciplinas Estágio Supervisionado I e II, ofertadas, respectivamente, no 6º e 7º período. O Estágio Supervisionado II aceita como resultado, a elaboração por parte do aluno, de um produto jornalístico, realizado junto a órgão, instituição ou empresa devidamente preparada e ciente dos trâmites necessários para estabelecer acordo de estágio.

Desse modo, esse trabalho apresenta a experiência obtida com a realização da série de reportagens especiais em rádiojornalismo A mulher do Semiárido, executada pelas estudantes que escrevem esse relato de experiência e construída em parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, resultado da disciplina Estágio Supervisionado II. O produto foi desenvolvido em quatro blocos, com duração de 10 minutos cada e veiculado uma vez por



semana durante o mês de março de 2017, dentro do programa de rádio Viva Bem no Sertão, produzido pelo IRPAA e transmitido pelas rádios comunitárias parceiras do instituto, em cidades como Canudos, Juazeiro, Petrolina, Remanso e Uauá. Além disso, a série está disponível no site da instituição.

O mês de março foi escolhido porque é nesse período que são intensificadas as comemorações pelo dia da mulher, como também são destacados os processos de luta que foram/são travados ao longo dos anos na busca por dignidade, equidade de direitos e direito de viver. Nutriu essa proposta, o objetivo de dar visibilidade ao protagonismo feminino, a diversidade que existe entre essas mulheres, proporcionando ao público ouvinte aspectos que não são constantemente pautados na grande mídia, mas que fazem parte da vida das mulheres que convivem com o Semiárido.

Essa região possui “grande diversidade de paisagens, de povos e de manifestações simbólico-culturais e místicas” (SCHISTEK, CARVALHO, 2013, p. 20), mas já foi/é mal interpretada em diversos veículos comunicacionais, produções jornalísticas, cinematográficas e literárias que homogeneizam e reduzem suas características. Para Albuquerque Júnior (1999), pode-se encontrar “as mesmas imagens e os mesmos enunciados sobre essa região em formulações naturalistas, positivistas, culturalistas, marxistas, estruturalistas, etc.” (p. 49-50). Entretanto, Paiva (2006) salienta que “considerando a diversidade espacial e territorial do Nordeste brasileiro é uma imprudência selecionar e esquematizar uma única interpretação sobre a identidade regional do Nordeste” (p. 18). Sendo assim, tem-se na série de reportagens A mulher do Semiárido, uma oportunidade de contribuir para a divulgação de um Semiárido plural, lugar onde reside mulheres capazes de reinventar práticas e saberes que constroem o bem viver na região.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Auto-organização, luta pela superação da violência, empreendimentos femininos, economia solidária pautando gênero, são iniciativas que resultam de um processo de luta das mulheres. Mas nem sempre foi assim, Beauvoir (2009) ajuda a compreender o surgimento de uma forma patriarcal de agir e pensar.

Com a descoberta do cobre, do estanho, do bronze, do ferro, com o aparecimento da charrua, a agricultura estende seus domínios. Um trabalho intensivo é exigido para desbravar florestas, tornar os campos produtivos. O homem recorre, então, ao serviço de outros homens que reduz à escravidão. A propriedade privada aparece; senhor dos escravos e da terra, o homem torna-se também proprietário da mulher. Nisso consiste ‘a grande derrota histórica do sexo feminino’. Ela se explica pelo transtorno ocorrido na divisão do trabalho em consequência da invenção de novos instrumentos. ‘A mesma

causa que assegurara à mulher sua autoridade anterior dentro da casa, [...] assegurava agora a preponderância do homem'. (p. 88-89).

Os reflexos desses pensamentos ainda são sentidos atualmente. Entretanto, as mulheres têm buscado e conseguido se organizar, atuar em diferentes espaços e têm trabalhado para promover mudanças que garantam a equidade entre os gêneros. “As mulheres afirmam uma identidade camponesa e assumem novas posturas de um fazer diferente, produzir e viver no campo, assim construindo uma nova cultura com vistas à superação do patriarcalismo, mediante a adoção de práticas feministas” (CINELLI; JAHN, 2011, p. 91).

Desse modo, evidenciar as ações que as mulheres vêm desenvolvendo e as conquistas que vêm realizando, é de suma importância para o fortalecimento dessa nova ótica, bem como, para incentivar novos grupos e práticas em relação à gênero e universo feminino. Essa série refletiu tal protagonismo, tanto as estudantes realizadoras quanto as supervisoras são mulheres, o que fez o trabalho fluir de um jeito mais autônomo e identitário.

## **O ESTÁGIO E A EXPERIÊNCIA DAS ENTREVISTADAS**

A série de reportagens A mulher do Semiárido começou a ser elaborada no segundo semestre de 2016, quando estava em curso a disciplina Estágio Supervisionado I. Nesse período foi feito o diagnóstico do campo de estágio, onde foram realizadas visitas ao escritório do IRPAA com o intuito de compreender a história, o funcionamento e a linha de atuação da entidade. Além disso, foi construído o Plano de Estágio, no qual especificava aspectos como objetivo, metodologia, cronograma, justificativa e fundamentação teórica da atividade a ser desenvolvida.

Já no semestre seguinte, dentro da disciplina Estágio Supervisionado II, houve a execução do que havia sido planejado, primeiro com a reunião de pauta junto à equipe do IRPAA para discutir quais temas seriam abordados. Depois disso, as estudantes fizeram pesquisas buscando aprofundar o conhecimento sobre os assuntos em destaque e distribuíram, igualmente, as atividades de produção, realização de entrevistas, gravações e edições de áudio. Algumas pautas exigiram deslocamento para as comunidades rurais de Marruá e Serra dos Campos Novos, em Uauá-BA, e Salitre, em Juazeiro-BA. Tal esforço foi feito com recursos próprios, tendo em vista a riqueza de conteúdo que poderia obter.

O primeiro bloco da série, versa sobre o empreendedorismo feminino. Foi mostrado, através da experiência de dona Jovita Gonçalves e sua filha Elenita Gonçalves, que as mulheres inovam, criam, no Semiárido, oportunidades de emprego e sustento para as famílias. Essa primeira agricultora foi uma das pessoas que iniciaram o trabalho de beneficiamento das frutas nativas da

caatinga, o umbu e o maracujá do mato, na Cooperativa Agropecuária Familiar de Canudos, Uauá e Curaçá, COOPERCUC. Hoje a cooperativa, além de vender os produtos em diversos lugares do Brasil, exporta para países como a Rússia.

A próxima edição da série abordou o tema Mulheres e a liderança comunitária, trazendo duas entrevistadas que estão à frente de cooperativa e associação comunitária, Denise Cardoso e a professora Neinha, respectivamente. Ambas são jovens e negras, mas relatam vivências distintas em relação à conquista desses espaços. Denise afirma que passou e passa por preconceitos, dificuldades, dúvidas vindas de outras pessoas sobre sua capacidade de gerenciamento, contudo ela afirma que esses desafios alimentam a vontade de fazer um trabalho melhor. Já a professora Neinha ressaltou que nunca se sentiu afetada por algum tipo de preconceito no trabalho que desenvolve na associação e que a família e a comunidade a fazem se sentir acolhida e encorajada. O terceiro programa foi intitulado Mulheres que discutem a Convivência com o Semiárido na Universidade, esse teve a participação das professoras e pesquisadoras Luzineide Carvalho e Vanderléia Andrade Pereira. Elas contaram um pouco a experiência de trabalhar com a educação contextualizada nesse espaço, compartilharam os desafios, avanços encontrados e os caminhos que estão por vim nessa trajetória de vida e trabalho. O último programa, chamado Mulheres e o acesso a água, foi feito com dona Leonice Rocha, conhecida como “Leonice da cisterna”, que mora na comunidade Salitre, município de Juazeiro-BA. Ela foi a primeira mulher cisterneira da região e contribuiu na luta pelo acesso a água dentro da proposta de Convivência com o Semiárido. Nesse programa, também foi refletido o impacto que o acesso a água causa na vida das mulheres.

## CONCLUSÃO

Apesar da novidade que foi realizar o estágio supervisionado e dos desafios encontrados, pode-se afirmar que tal experiência contribuiu para enriquecer a formação das futuras jornalistas, oportunizando o espaço para criar um produto com temas pouco vistos na grande mídia, através do rádio, ferramenta de suma importância na produção e disseminação de conteúdo nas comunidades espalhadas pelo Semiárido. Esse produto também serviu como um tipo de vitrine para que o trabalho das estudantes pudesse alcançar diferentes cidades, pessoas e ambientes, o que auxilia no reconhecimento do material desenvolvido e do esforço empregado.

Além disso, o contato com as entrevistadas e os relatos ouvidos despertou para a necessidade de produzir conteúdo que fuja dos estereótipos, alimentando o interesse pela pesquisa e por noticiar as questões que envolvem o Semiárido e os povos que nele habitam com firmeza, alegria e

entusiasmo. As atitudes e as atividades encabeçadas pelas protagonistas dessa série de reportagens especiais, são sinais do potencial feminino e do que é ser uma mulher nessa região, são também bons modelos a serem admirados e seguidos. Tais exemplos ficaram primeiro e antes de tudo, para as realizadoras desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste** e outras artes. Recife: FJN, ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

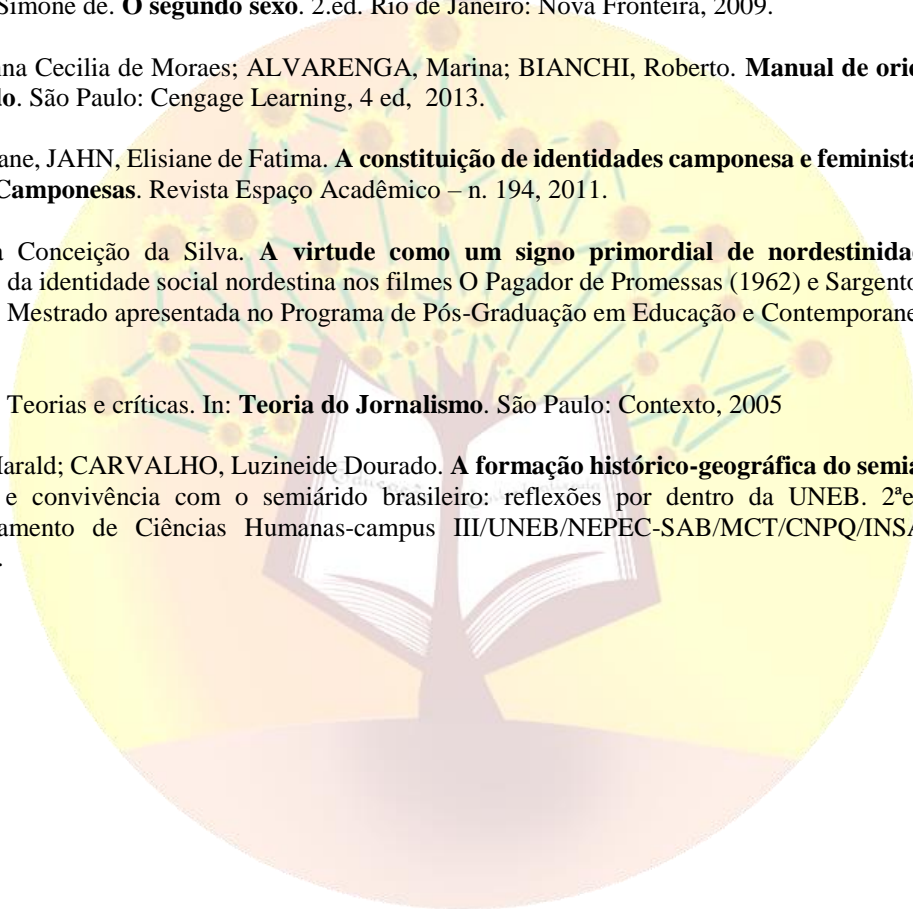
BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. São Paulo: Cengage Learning, 4 ed, 2013.

CINELLI Catiane, JAHN, Elisiane de Fatima. **A constituição de identidades camponesa e feminista no Movimento de Mulheres Camponesas**. Revista Espaço Acadêmico – n. 194, 2011.

PAIVA, Carla Conceição da Silva. **A virtude como um signo primordial de nordestinidade**: Análise das representações da identidade social nordestina nos filmes O Pagador de Promessas (1962) e Sargento Getúlio (1983). Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2006.

PENA, Felipe. Teorias e críticas. In: **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2005

SCHISTEK, Harald; CARVALHO, Luzineide Dourado. **A formação histórico-geográfica do semiárido brasileiro**. In: Educação e convivência com o semiárido brasileiro: reflexões por dentro da UNEB. 2ªed. Juazeiro-BA: UNEB/Departamento de Ciências Humanas-campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2013.





# GÊNERO E DIVERSIDADE NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ASSENTAMENTO NOVA CANAÃ

Pedro Paulo Souza Rios;  
Universidade Federal de Sergipe – UFS;  
peudesouza@yahoo.com.br.

André Ricardo Lucas Vieira;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB;  
sistlin@uol.com.br.

Thaynara Oliveira da Silva;  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB;  
inara.18@hotmail.com.

## RESUMO

O presente artigo pretende suscitar questões relacionadas à matriz curricular frente aos processos pedagógicos na perspectiva da diversidade e da educação contextualizada no Semiárido Brasileiro, compreendendo o currículo enquanto ato dinâmico e político-formativo em sua constituição e práxis, buscando desvelar as transversalidades que permeiam o fazer pedagógico, tais como: gênero, etnia/raça, geração a partir dos saberes, fazeres e vivências do Assentamento Nova Canaã, município de Pindobaçu – Bahia. A pesquisa foi pautada nos pressupostos das abordagens qualitativas em pesquisa na educação, levando-se em consideração o conjunto destas e suas particularidades. Para uma maior compreensão dos elementos analisados, adotamos uma postura etnográfica de investigação científica, na qual o principal instrumento utilizado foi a observação participante. O currículo qual tal o conhecemos, pode ser o principal empecilho na efetivação de uma educação contextualizada.

**Palavras-chave:** Gênero e Diversidade. Educação Contextualizada. Currículo.

## FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE: O DESVELANDO O NÃO DITO

A escola contemporânea ressurge no cenário mundial como importante instrumento de socialização e construção do conhecimento pensada, refletida e sistematizada por meio de processos dialógicos onde o currículo se apresenta como instrumento potencializador dos sujeitos aprendentes em seus contextos sociais e históricos e culturais específicos.

Em meados da década de 70, perpassando a década 80 do século XX já prenunciavam o advento de novos cenários na organização social, política e conseqüentemente da educação no Brasil. Após um longo período de ditadura, o país começava a vivenciar um momento novo, representando um ganho significativo para a democracia nacional, tendo por ponto de efervescência a articulação de setores sociais organizados e a consolidação de perspectivas pedagógicas que ganhariam força na década seguinte, a formação docente centrada nos princípios da pedagogia freiriana (1986), de emancipação e autonomia dos sujeitos.

Contudo, é no final da década de 1990 que começa a nascer no interior do Nordeste Brasileiro um movimento em defesa de uma educação contextualizada. Movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades, secretarias de educação e escolas públicas, que atuam no Semiárido Brasileiro, têm desenvolvido pesquisas e estudos voltados para as práticas educativas contextualizadas, o que tem demonstrado o rompimento de uma educação linear que, “sob a capa da neutralidade”, perpetua conteúdos “sem contexto”, “descontextualizados” e aparentemente “sem propósitos” (MARTINS, 2004).

Vislumbrar trilhos de uma educação diferenciada, que no Semiárido Brasileiro se apresenta como uma educação contextualizada, não se limita ao espaço físico e a dimensão da objetividade. Ela envolve regimes de signos, fluidos e componentes de subjetividades. A sua composição apresenta-se sobre múltiplas tessituras que se entrelaçam e se ramificam nas camadas do pensamento, das ideias, dos valores, dos signos que se entrecruzam nas práticas curriculares, nas vivências e discussão de gênero, etnia, raça e geração pertinentes à sociedade contemporânea.

Assim, compreendendo o currículo enquanto ato dinâmico e político-formativo contemporâneo em sua constituição e práxis, o presente artigo teve por objetivo pesquisar os atos de currículo que permeiam as práticas educativas contextualizadas no Semiárido Brasileiro, buscando desvelar as transversalidades que permeiam o fazer pedagógico, tais como: gênero, etnia/raça, geração a partir dos saberes, fazeres e vivências do Projeto de Assentamento Nova Canaã.

## **CURRÍCULO E DIVERSIDADE**

Embora seja evidente o quanto as discussões sobre o currículo podem ser complexas, à medida que vamos investigando modos de compreender esse conceito, algo chama atenção: a suposta existência de dois currículos num mesmo espaço de formação: “currículo do papel” e o “currículo em movimento”, como se houvesse uma dicotomia entre teoria e prática, entre o que está no papel e o movimento realizado nas atividades formativas, ou como se o currículo fosse somente aquele que aparece materializado na matriz curricular. O currículo está envolvido na produção de identidades e diferenças, assim “não deve ser somente um artefato para tomar a cabeça das pessoas bem cheias, mas antes de tudo, criar um cenário intercultural” (MACEDO, 2007, p. 42).

O currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças: “desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças. [...] ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais” (MEYER, 2003). Porém, não havia a preocupação em questioná-la e problematizá-la. Dessa forma, historicamente, o currículo escolar legitima as identidades hegemônicas ocidentais,

brancas, masculinas, heterossexuais e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes.

Segundo Louro (2010), podemos inferir que essa falta de preocupação de questionar quais identidades o currículo produzia está ligada ao fato de a escola e, conseqüentemente, o currículo, ter surgido “[...] inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição” (LOURO, 2007, p.57).

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no Semiárido Brasileiro, Martins (2004) ressalta a importância de se estabelecer conexão com as vivências concretas dos/as alunos/as, enfatizando que o currículo contextualizado é enriquecido à medida que rompe os muros da escola e a segregação do currículo e discute questões que dizem respeito às subjetividades humanas. Corroborando com Martins (2004), Reis (2011) analisa que a contextualização, neste sentido, não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Assim, as experiências educativas que emergem dos assentamentos se configuram num espaço fértil e complexo de políticas pedagógicas para os sujeitos do campo, ao tempo em que reivindicam práticas de currículo que considerem os contextos onde a educação acontece (ARROYO, 2014).

## **O CONTEXTO E MÉTODO DA PESQUISA: TRAÇANDO CAMINHOS**

O Assentamento Nova Canaã fica a 06 km da sede do município de Pindobaçu – Bahia. Pesquisar os atos de currículo vivenciados na Escola do Assentamento Nova Canaã, buscando compreender a construção das relações sociais de gênero na perspectiva da educação contextualizada se configurou no objeto de estudo aqui apresentado. Para tanto, considera-se que o método e os procedimentos utilizados em uma pesquisa não podem ser vistos como escolhas ao acaso e fora do contexto, ao contrário, métodos e procedimentos precisam necessariamente estar vinculados ao objeto de estudo em questão e à posição teórica do próprio pesquisador (BARROS e VIEIRA, 2011).

A presente pesquisa foi pautada nos pressupostos das abordagens qualitativas em pesquisa na educação, levando-se em consideração o conjunto destas e suas particularidades. Para Marconi e Lakatos (2004) a metodologia qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento” (p. 269). A

pesquisa qualitativa, segundo André (1995) tem suas raízes teóricas na fenomenologia. De acordo a autora

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. (p. 18).

Considerando estes aspectos e a própria complexidade do trabalho que envolve comportamentos humanos, optou pelo estudo de caso por considera-lo o método adequado à complexidade do fenômeno estudado. Segundo Godoy (1995) o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

Para uma maior compreensão dos elementos analisados na pesquisa, adotamos uma postura etnográfica de investigação científica, na qual o principal instrumento utilizado foi a observação participante. De acordo com Pimentel (2012)

Interessa à etnografia ver, ouvir e compreender as dimensões mais profundas da vida comum no interior das culturas. Aquilo que está oculto e subentendido nas relações entre as pessoas é matéria-prima para descrições que tornam as culturas supostamente desconhecidas mais visíveis e, pretensamente mais compreensíveis. (p. 27).

A aplicação do questionário fechado de múltipla escolha, para todas as docentes, estudantes, pais/mães, lideranças do assentamento e comissão local de educação e da comissão, abordando aspectos relevantes ao estudo, no que diz respeito ao currículo, as relações de gênero e educação no assentamento.

*Com o propósito de manter o anonimato, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios, ressaltando que os nomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos durante a realização de uma oficina. Para tanto selecionamos nomes de árvores nativas do Semiárido Brasileiro e duante uma dinâmica de apresentação cada um e cada uma se denominava com a planta nativa a partir de características pessoais, considerando a sua própria história de vida. Assim, estabelecemos um diálogo com com: Catingueira, Jandaira, Jurema, Jitirana, Angico, Gameleira, Aroeira, Juazeiro, Umbuzeiro, Licuri, Barauna, Imburana, Mandacaru, Macambira e Caroá.*

## **ENSAIOS DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO**

No início da década de 1990, os estudos, as pesquisas e produções no campo curricular, caracterizavam-se fortemente pelo enfoque sociológico. As produções buscavam,



majoritariamente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder e fundamentava-se em teóricos ligados à nova sociologia da educação, como Michael Apple (1982) e Henry Giroux (1986). A contribuição teórica de Paulo Freire, agora é retomada e começa a criar uma hegemonia conceitual neste campo. Ainda nesse período, inicia-se outra discussão no campo curricular: a questão da multirreferencialidade, que para Burnham (1993),

Tematiza o currículo e seu significado na sociedade contemporânea. Remete-nos a aprofundar a questão curricular como processo social que se realiza no espaço concreto da escola e que deve garantir, aos sujeitos envolvidos, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas conhecimento e outras vivências, mas também contribuindo para a sua inserção na instituição histórico-social. (p. 15).

A criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, em 2000 foi um importante instrumento de luta e transformação social, tornando possível estabelecer importantes diálogos com escolas públicas, universidades e movimentos sociais com o intuito de ampliar a produção de conhecimento acerca das condições socioambientais, econômicas, políticas, educativas e culturais além de contribuir na construção do processo identitário das pessoas da região (LIMA 2001; MARTINS, 2004; REIS, 2011).

Nesse momento os estudos da RESAB tinham como foco a pesquisa em educação no contexto Semiárido, práticas pedagógicas voltadas para a realidade local dos sujeitos, formação de professores/as, cultura, convivência com a seca, e a contextualização do currículo. Com a criação do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 2013, a pesquisa é ampliada abarcando categorias como gênero, etnia, tecnologia e adentrando outros campos do conhecimento.

Assim, o currículo enquanto artefato cultural se constitui em espaço por excelência para discutir as novas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, idade e territorialidade, que hoje transformam nossas localizações como pessoas, como indivíduos sociais, mudando também nossas identidades culturais. (SILVA, 2007).

Diante desse contexto, a reelaboração do currículo tornou-se uma das preocupações dos educadores e pesquisadores que atuam na RESAB, tendo em vista que a construção do projeto de educação contextualizada passa pela redefinição dos fins e objetivos da proposta educativa, bem como a seleção e organização dos conhecimentos necessários à formação crítica.

Coerente com os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a proposta de contextualização do currículo, esse processo de reorientação curricular deve ser construído de forma coletiva e colaborativa com a participação dos diversos sujeitos envolvidos na ação educação.

Sendo assim, o esforço de pensar a construção do currículo contextualizado no Semiárido está associado à apropriação de novas abordagens epistemológicas que possibilite a construção de diferentes formas de olhar e pensar a realidade local, concebendo-a como histórica, orgânica e sistêmica, reflexo de um contexto social amplo (MARTINS, 2004; REIS, 2011). A compreensão dessa realidade em sua totalidade e complexidade requer a adoção de um olhar dialético e interdisciplinar, intercultural (MACEDO, 2007).

### **O currículo em movimento: Educação em Nova Canaã**

A vida social em Nova Canaã gira nos arredores da escola onde fica a sede da associação, a secretaria do coletivo, a cooperativa de beneficiamento de frutas, as assembleias mensais, reuniões e momentos de confraternização e formação dos/as assentados/as.

A escola é mantida pela prefeitura, contudo, os/as professores/as são assentados/as. Há duas salas de aula com turmas de educação infantil e ensino básico até o quinto ano na modalidade multisseriada, nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos – EJA, à noite. Vale ressaltar que a escola, mesmo vinculada à rede municipal de ensino, tem autonomia para definir conteúdos a partir da proposta de formação do próprio movimento social.

O contato com as professoras durante as aulas e fora da sala foi imprescindível no sentido de compreender a constituição do currículo. A professora Jitira nos afirma “*A gente aqui na escola tem que ter um jogo de cintura com o currículo que vem da secretaria do município e do estado [...] nosso currículo tem que ser para além do estabelecido, é currículo vivido*”. A fala da professora um tanto meio emblemática passa a tomar forma quando passamos a observar o cotidiano da escola numa escuta atenta às falas das outras professoras e na observação das práticas pedagógicas.

Professora Catingueira sinaliza que: “*[...] não basta vim um currículo pronto e lá de cima ou de fora da nossa realidade, a gente quer participar do processo de construção*”. Ou de acordo com a professora Jandaira “*O currículo ensinado aqui tem que ter sentido pra nossa prática, tem que falar do movimento social, das relações de gênero, raça e tantas outras coisas silenciadas nas escolas*”.

Contribuindo com essa reflexão, Saviani (1983) acrescenta que o acesso ao conhecimento científico deve ser um direito assegurado pelo currículo das escolas às classes populares, tendo em vista que é a apropriação crítica desses conteúdos que permitirão aos alunos a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos, viabilizando a produção de novos conhecimentos e tecnologias que favoreça a emancipação e a transformação social.

Desse modo, o esforço da RESAB volta-se para a construção/implementação de propostas curriculares contextualizadas no semiárido que garantam aos sertanejos o acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, sem negar a diversidade de saberes produzidos pelos diferentes grupos responsáveis pela criação/recriação da vida no sertão (LIMA, 2001).

De modo geral, a escola através de seus agentes e currículos, negligenciam questões que tratam de gênero, etnia, raça, geração e sexualidade no que diz respeito a sua dimensão sociocultural. O currículo configura-se, portanto, em instrumento de reprodução identitária com uma perspectiva de masculinidade e feminilidade construída e atravessada pelos discursos da heteronormatividade (LOURO 2007; MEYER, 2003).

Como argumenta Louro (2007), o currículo, contém um discurso que constrói as múltiplas identidades dos sujeitos. Silva (1995) afirma que o currículo pode contribuir para manter ou para eliminar a dicotomia feminino/masculino, branco/negro, jovem/idoso ensinando que uma pessoa pode ou não ter exclusivamente atributos convencionalmente denominados masculinos e femininos, reduzindo, ou não, o masculino a macho e feminino a fêmea, restringindo ou não os modelos de feminilidade e masculinidade, podendo perpetuar ou transformar a desigualdade de gênero, típicas das sociedades ocidentais e das culturas androcêntricas.

Ao longo da história da educação brasileira, o pensamento curricular foi fortemente marcado pela linearidade das teorias sócio filosóficas que fundamentaram tais concepções e construções teóricas a partir do pensamento hegemônico e dicotômico. Nesse sentido, Candau argumenta (2005) que é imprescindível que os currículos potencializem o diálogo entre os diferentes grupos sociais, criem espaços de trocas de experiências e conhecimentos.

### **O currículo e as relações de gênero: da invisibilidade ao protagonismo**

As atividades desenvolvidas pelas mulheres muitas vezes são invisibilizadas, isso se dá em parte porque a divisão tradicional de papéis distintos para mulheres e homens se sustenta numa rígida divisão sexual do trabalho que tem, historicamente, relegado à mulher um papel secundário no trabalho, na vida política, nas lutas sociais, responsabilizando-a pelo trabalho não-visível.

Inúmeras são as atividades desenvolvidas pelas mulheres assentadas em Nova Canaã. Elas são as únicas responsáveis por toda atividade considerada do âmbito privado, tais como a manutenção da casa, o cuidado com os animais domésticos, com os filhos, pelos quintais agroecológicos e em parte, são responsáveis também pela lavoura junto aos seus companheiros. Contudo, essas atividades nem sempre são reconhecidas como trabalho, já que as mesmas não geram renda. Jandaira conta que: *“Muitos dos companheiros pensam que só eles trabalham, mas não sabem o*

*que é colocar uma gota de água em casa*". Jitirana reforça: *"Mesmo a gente indo pra roça com eles (os companheiros) quando a gente chega vai pra cozinha enquanto eles ficam assistindo TV, ou simplesmente descansando"*.

Pensamos que aqui seja pertinente o paradoxo: a invisibilidade é visível. Para Caroá eles sabem que as mulheres trabalham duro, mas não querem é reconhecer. Afirma ela: *"Os maridos e companheiros sabem da nossa jornada dura de trabalho, eles só não querem admitir"*. Dessa maneira, todo fazer cotidiano das mulheres posseiras fica invisibilizado.

As professoras concordam que muitas vezes as práticas da escola e do movimento reforçam o machismo. Nesse sentido Jitira comenta: *"Muitas vezes a gente fala que é contra e quando menos espera se pega com práticas que reforçam o machismo, até parece que o currículo é masculino"*.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007) o currículo é pensado numa ótica masculina, forçando as escolas e as práticas educativas a se pensarem dentro dessa lógica.

Para Catingueira a escola precisa rever o currículo, considerando as realidades específicas e os sujeitos envolvidos nos processos educativos, afirma ela: *"[...] ou a gente rever o currículo que está posto como o mais correto ou a gente se ferra [...] ele já demonstrou que da maneira como está não consegue responder as questões de subjetividades e de formas diferentes de se viver que o currículo exclui"*.

Santomé (1998) alerta para o fato dos currículos constituídos a partir das bases epistemológicas vinculadas à filosofia positivista de assumirem uma postura de silenciamento e exclusão dos saberes e práticas culturais das classes populares e/ou determinadas categorias, em detrimento da supervalorização de conhecimento oriundos de grupos sociais dominantes. Diante do exposto, Saviani (1983) destaca que o currículo não é um elemento neutro, ele está implicado em relações de poder, sendo produtor de identidades sociais e individuais.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas em Nova Canaã aos poucos começam a romper o silêncio ao ousar ensaios de currículos diferentes daqueles impostos por sistema educativo invisibiliza, silencia e exclui. Jandaira nos relata uma experiência nesse sentido: *"[...] não fácil, mas aos poucos a gente tem procurado driblar o currículo que impõem pra gente e temos percebido mudanças [...] não só nas notas, mas principalmente na mudança de postura dos estudantes"*.

A fala da professora evidencia que a mudança precisa ser refletida e pensada a partir das bases para que o currículo seja multirreferencial como nos propõe Macedo (2007). Dessa forma a transição da invisibilidade ao protagonismo se faz cotidianamente por meio de um processo contínuo e por práticas pedagógicas que visam a equidade a partir da diversidade.



## A GUIA DA CONCLUSÃO: POR UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

As sociedades contemporâneas têm provocado reflexão em torno de problemas e indagações humana-pedagógicas que imaginávamos superadas. A saber, a matriz curricular e as discussões acerca das questões da diversidade. De acordo com Louro (2007), a diversidade, na perspectiva cultural, deve ser compreendida enquanto construção histórica, cultural e social das diferenças. Nessa perspectiva as diferenças ultrapassam as características meramente biológicas.

Assim, o currículo qual tal o conhecemos, pode ser o principal empecilho na efetivação de uma educação contextualizada. É preciso a elaboração de novas concepções de currículo, e que esse seja um elo entre o que se ensina na escola e a realidade vivenciada pelos/as estudantes. Um currículo que contemple, segundo Martins (2004), os conhecimentos universais, mas que também leve os jovens a conhecerem a vegetação, a fauna, os solos, o clima, o regime de chuvas, como também os processos históricos da região, que influenciaram na formação da sociedade, das relações sociais, dos padrões culturais, dos hábitos e costumes que são vivenciados cotidianamente pelas pessoas. Um currículo que favoreça a construção coletiva de conhecimentos e saberes sobre o Semiárido, possibilitando o desenvolvimento de projetos e ações de convivência com as condições ambientais e, também, possibilite uma mudança no paradigma que define a relação das pessoas com a natureza.

Um currículo de convivência com o Semiárido tem que necessariamente levar em consideração a sua complexidade, uma vez que o Semiárido se apresenta como uma “colcha de retalhos” e é exatamente nessa diversidade de cores e tons, formas e formatos que consiste na proposta de um currículo contextualizado.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes 2014.
- BARROS, E. da R. VIEIRA, J.N. A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional *In* REIS, E.S; CARVALHO, L.D. **Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas**. Juazeiro, UNEB – Campus III, 2011.
- BURNHAM, T. F. **Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade**. Brasília: MEC/INEP, 1993.
- CANDAU, V. M. (org.). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós -crítico**. DP&A, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed. 1986.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In.: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer; George Gaskell (editores), tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Voze, 1986.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p 20-29, maio/junho 1995.

HOUAISS, A. VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, E. de S. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do Semiárido. In: SILVA, Conceição de M. de S. et al (Orgs). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. Campina Grande: Triunfal, 2001.

LOURO, G. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 2007, pp. 53-67.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes. 2010.

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

MACEDO, R. S. **Currículo, e complexidade: perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002

\_\_\_\_\_. Currículo, diversidade e equidade luzes para uma educação **intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MARTINS, J. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico- práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB,2004.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003. p. 9-27.

PIMENTEL, Á. G. **Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador: EDUFBA, 2012.

REIS, E. dos S. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização In REIS, E.S; CARVALHO, L.D. **Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas**. UNEB – Campus II, 2011, Juazeiro, BA.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES RENDEIRAS COM O PROGRAMA CHAPÉU DE PALHA EM PETROLINA-PE

Raiane Barboza de Sousa;  
Coordenadora de Comunicação da Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e  
Maria, Petrolina –PE;  
sousa\_raiane@hotmail.com.

**Palavras-chave:** Gênero. Mulheres. Trabalhadoras Rurais. Semiárido.

### INTRODUÇÃO

As questões de gênero vêm ganhando cada vez mais espaço no meio social brasileiro e mundial. O termo foi introduzido pela historiadora norte-americana Joan Scott (1986), a qual defendia que as relações entre homens e mulheres são constituídas a partir de processos socioculturais sobre os corpos e as mentes. As reflexões de gênero levantadas pelas feministas discutem as questões sobre as mulheres e demonstram como a sociedade tem moldado homens e mulheres, antes do seu nascimento, impondo-lhes imagens tradicionais que repercutem em marcas hierárquicas e relações de poder.

Essa construção social implica na existência de valores, regras, posturas, obrigações e deveres, que expressam o que é ser homem ou ser mulher numa dada cultura ou sociedade. Os estudos de Scott acabaram dando espaço para as discussões sobre identidade e representação de gênero, contribuindo para entender que não existe uma identidade única entre as mulheres. Guacira Louro (1997) aponta questões que elucidam a oposição em relação aos conceitos de masculino e feminino até então determinados pela biologia.

(...) é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p. 21).

No Brasil, o tema das relações de gênero chega com intensidade em 1975, com a criação do Ano Internacional da Mulher instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), que através da realização de um seminário no Rio de Janeiro, promoveu o debate sobre a condição feminina na sociedade. De acordo com Guacira Louro (1997), é com a efervescência social e política que ressurgiu o movimento feminista contemporâneo. No período, como muitas militantes eram

participantes do universo acadêmico, acabaram introduzido nas escolas e universidades os “Estudos da mulher”.

Segundo Barros (2007), começam a ser implantados na década de 70 no Submédio do São Francisco, localizado no Semiárido brasileiro, os Perímetros Irrigados nas cidades de Petrolina, Sertão de Pernambuco, e Juazeiro, norte da Bahia. A agricultura irrigada se firmou inicialmente pela fruticultura, com a manga e a uva, regada pelas águas do Rio São Francisco. Essas culturas, as quais perduram até os dias atuais, potencializaram a irrigação no Vale do São Francisco colocando a região na lista das mais produtoras de frutas do país. Com o passar dos anos, foi introduzido, nas cidades polos, a produção de vinhos e espumantes que para despontar nos mercados nacionais e internacionais, os produtores locais descobriram uma verdadeira mina de ouro, as mulheres. Tidas como habilidosas, atenciosas, ágeis e exímias embaladoras, elas são número representativo nas fazendas produtoras de vinho e frutas das duas cidades.

Contudo, os trabalhadores rurais dessas fazendas sofrem com a entressafra, principalmente, as mulheres, já que a maioria é contratada apenas para a safra e, em seguida, demitida. Para minimizar as dificuldades vivenciadas pelos safristas e garantir sua sobrevivência quando desempregado foi instituído através da Lei Estadual nº 13.766/2009 de 2009, o programa Chapéu de Palha da Fruticultura Irrigada, implementado pelo Governo de Pernambuco, onde as trabalhadoras recebem um auxílio no valor R\$ 232, 50, durante quatro meses por ano, além de cursos na área de sociopolítica e profissionalizante. Atualmente, sete municípios estão inseridos no programa, de acordo com informações do site da Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Pernambuco (Seplag).

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

A Associação das Mulheres Rendeiras do Bairro José e Maria e Adjacências (AMR/JM), criada no ano de 1999, com o objetivo de provocar reflexões sobre a representação das mulheres na sociedade, possui, desde 2009, uma parceria firmada com a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, para o desenvolvimento do programa Chapéu de Palha na região de Petrolina. A iniciativa visa superar as desigualdades históricas de gênero através da oportunidade de participação ativa, contínua e democrática, por meio da oferta de cursos de artesanatos, para o desenvolvimento sustentável e a formação sociopolítica para mulheres que trabalham na Fruticultura Irrigada, nos municípios do Vale do São Francisco, proporcionando alternativas de



renda, durante a entressafra, e garantindo apoio recreativo aos filhos e filhas das trabalhadoras, menores de sete anos de idade.

Este ano, a seleção das organizações aconteceu por meio de chamamento público, onde uma Organização Não Governamental coordena oito instituições envolvidas no processo, entre elas, a AMR/JM, responsável pela formação 240 mulheres nos cursos citados e apoio a 80 crianças, garantindo transporte, alimentação e material didático para as atividades desenvolvidas. A Associação contratou oito educadoras, oito recreadoras e uma monitora de campo, as quais passaram por uma formação da Rede de Agentes de Políticas Públicas para as Mulheres Rurais, ficando a cargo da educadora, a missão de compartilhar o conhecimento e promover reflexões sobre as relações de gênero e as estruturas de desigualdades sociais; igualdade racial; violência contra a mulher; mundo do trabalho e as mulheres. Além de desenvolver o artesanato para garantir renda extra a trabalhadora rural.

Cabe as recreadoras, o papel de desenvolver junto as crianças atividades lúdico-pedagógicas baseadas na identidade/autonomia; meio ambiente; gênero e raça; diferenças, diversidade e cultura. Elas ainda buscam desenvolver a construção de brinquedos educativos com base na sustentabilidade e respeito ao meio ambiente. Ainda referente as atribuições, fica sob a responsabilidade da monitora de campo, o apoio, mobilização e divulgação dos cursos através da veiculação em carros de som, mídias e outros meios, como cartazes e panfletagem em pontos estratégicos dos bairros. Além disso, compete a monitora fornecer apoio logístico, alimentação, material didático e transporte para as educadoras, recreadoras, trabalhadoras e crianças, bem como, acompanhar os conteúdos trabalhados nos cursos, as listas de frequências, atuar na comunicação entre a coordenação geral e as demais pessoas envolvidas na execução do programa.

Os cursos têm duração de 40 horas/aulas e são realizados aos sábados, das 8h às 16h, mas a carga horária pode ser dividida durante a semana, caso seja realizado, antecipadamente, um acordo com as trabalhadoras. Cada turma é composta por 30 mulheres e, aproximadamente, 10 crianças, que ficam sob a orientação de uma educadora e uma recreadora. Os conteúdos indicados para serem desenvolvidos nos cursos possuem uma perspectiva feminista. Os textos, vídeos e músicas são feitos por mulheres e a maioria dos dados apresentados são oriundos de pesquisas realizadas por movimentos de mulheres e organizações que lutam pelos direitos destas, com destaque para pesquisadoras e ativistas pernambucanas. Além disso, o curso conta com uma avaliação sobre o conteúdo estudado pelas trabalhadoras, como também, a coleta de dados através da aplicação de um questionário socioeconômico e de gênero.

## CONCLUSÃO

Apesar de ainda não atender a todas as questões que promovam a desigualdade de gênero no Brasil, o Programa Chapéu de Palha da Fruticultura Irrigada se apresenta como um mecanismo de promover às trabalhadoras rurais o acesso a informações sobre políticas públicas. Dessa forma, contribui para minimizar os efeitos devastadores causados pelo patriarcado, o machismo e sexismo reproduzidos em nossa sociedade.

É possível concluir que o Programa apresenta falhas na garantia de direitos a essas mulheres, mas por outro lado, tem buscado contribuir com a coleta de dados para pesquisas de gênero no país. Em especial, no estado de Pernambuco, onde há um alto índice de violência contra a mulher e feminicídios.

Esse ano, foi possível notar um fortalecimento oferecido às mulheres vítimas de violência. A instituição, através das aulas, pode identificar quatro casos de agressões, sendo que um deles, a vítima denunciou a violência sofrida e está sendo acompanhada pela Rede de Enfretamento à Violência contra a Mulher de Petrolina. Além disso, houve um aumento pela procura dos cursos oferecidos pela AMR/JM e o engajamento de novas mulheres na produção de artesanato da organização.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Edonilce da Rocha. **Arranjos Socioprodutivos da Agricultura Familiar e Adaptação a uma Dinâmica Territorial de Desenvolvimento**. O Caso dos Perímetros de Irrigação no Vale do São Francisco, Semi-árido Brasileiro. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Programas Sociais**. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/chapeu-de-palha/Paginas/default.aspx>. Acessado em 27 de jul 2017.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Informe Chapéu de Palha**. Nº 1. Dezembro 2012. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/web/cp/chapeu-de-palha-informativos>. Acessado em 27 jul 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós - estruturalista. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 6ª ed. 2003.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995. Disponível em: [https://archive.org/details/scott\\_gender](https://archive.org/details/scott_gender). Acessado em 27 jul 2017.

Capítulo

# 10



**SESSÕES COORDENADAS**

**Infância, Processos Comunicacionais e Educação no Semiárido**

SESSÃO COORDENADA DO GRUPO DE PESQUISA EDUCERE E PROJETO  
REFLEXÕES.

**SESSÃO COORDENADA DO GRUPO DE PESQUISA EDUCERE E PROJETO  
REFLEXÕES. Modalidade: Resultados de Pesquisa  
A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS  
PEDAGOGOS**

Viviane dos Santos Marcolino, UNEB, [vimarcollino@hotmail.com](mailto:vimarcollino@hotmail.com)  
Edilane Carvalho Teles, UNEB, [edilaneteles@hotmail.com](mailto:edilaneteles@hotmail.com)  
Edmerson dos Santos Reis, UNEB/PPGESA, [edmerson.uneb@gmail.com](mailto:edmerson.uneb@gmail.com)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como escopos investigar e compreender a Brinquedoteca Universitária como um dos espaços de formação do pedagogo, analisando a partir de uma pesquisa exploratória inicial, a possibilidade reflexiva de inclusão desse campo de ação no percurso formativo de educadores/as no contexto hodierno. Para tanto, inicia-se com as demandas da formação inicial, onde a brinquedoteca emerge como necessidade sócio-educativa, desafiando sua inserção, como laboratório de práticas pedagógicas que oportuniza experiências relevantes para o processo educacional. De abordagem qualitativa, esta pesquisa tem como referência metodológica a pesquisa-ação e, no encontro com o fenômeno, a busca por respostas ainda a serem investigadas e construídas.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca Universitária. Infância. Formação. Pedagogia.

## INTRODUÇÃO

Com base nas discussões realizadas no contexto de formação do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e nos estudos e reflexões do Grupo de Pesquisa Educação Contextualizada, Cultura e Territórios - EDUCERE, a Brinquedoteca Universitária tem se constituído num desafio, pois tanto no curso de Pedagogia, como nas práticas de formação inicial e continuada no contexto do semiárido baiano, esta ainda se constitui em uma “novidade” vista de fora e não como espaço e aspecto necessário à formação do educador que, na maioria das vezes, atuará junto às crianças, na garantia de tutela e direito a infância. Assim, para que esta compreensão faça parte da práxis profissional futura, acreditamos ser este espaço, um laboratório necessário para os discentes de pedagogia, pois as vivências e pesquisas neste campo, podem de fato mudar o “futuro” do contexto educacional que nos encontramos.

A seguir, destacaremos alguns desafios presentes na formação do Pedagogo num contexto de aceleração social do tempo, em contraponto com a existência humana que requer atenção, cuidado e *tempo* para (con)viver de forma coerente, os próprios processos de desenvolvimento e interação com o mundo e os outros.



## FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Compreendemos que, numa sociedade onde tudo que é novo o deixa de ser rapidamente, onde as tecnologias e seus avanços transformam e transportam as informações numa velocidade incrível, bem como, tudo que surge, envelhece de um momento a outro; torna-se imprescindível que o docente, indispensável para a formação dos sujeitos, conheça e atue de maneira a ultrapassar as exigências da “sociedade da informação”, (LIMA, 2008). Nesse sentido, e ainda concernente às demandas da sociedade atual, surgem pesquisas (IMBERNON, 2006 e D’VILA, 2008) que levantam questões no que se refere a construção do conhecimento, bem como as problemáticas e referências às práticas formativas no campo de possibilidades e processos de formação dos professores. Assim,

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (IMBERNON, p. 55, 2006)

É preciso rever a formação, a fim de compreender como os professores desta sociedade, de consumo e em constantes mudanças estão lidando com a formação acadêmica, a autoformação e a construção/aquisição de conhecimentos num contexto de incertezas, para que assim, haja a promoção de ações que transformem as referências das demandas atuais.

Para Freire (1996), o professor, desde o início de sua formação, deve estar consciente de que não é um objeto por outro formado. Mas sujeito, inacabado, de sua própria formação, que é permanente. Sendo assim, o professor como sujeito de sua formação não se mantém passivo frente aos constantes desafios, mas exerce uma postura ativa diante das diversas e constantes demandas que emergem dos contextos, buscando compreender suas potencialidades e necessidades de formação a fim de desenvolvê-las e superá-las. Portanto, o que se espera é um sujeito aberto aos diversos meios e experiências que visam a superação dos dilemas e lacunas presentes no processo educacional e formativo.

Segundo Lima (2008), nos primeiros anos de atuação docente, ocorrem alguns conflitos concernentes ao choque das relações professor-aluno. Estes, dependendo do potencial e capacidade intelectual-formativa e de reflexão do professor, podem ou não gerar os saberes que contribuirão na busca por soluções dos problemas surgidos. Assim, poderá alcançar a práxis, no sentido amplo da palavra, capaz de transformar os conflitos presentes no cotidiano da sala de aula em saberes que surgem das suas interpretações/compressões, a partir das situações concretas.

Desta forma, tais saberes e possibilidades interpretativas nascem destas relações sociais e educativas, que se converterão na possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento do docente como profissional intelectual, crítico e reflexivo. Torna-se, portanto, processo imprescindível à compreensão das intencionalidades das ações que atribuem à vida do “Ser de relações” e/ou do “Ser social”, que se encontra no processo de formação.

Segundo Smith-Paige e Craft (2011, p. 34),

Os adultos que estejam respondendo de maneira sensível, e que se envolvam no desenvolvimento de uma experiência contínua de aprendizagem, fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de um modo que atende os próprios interesses da criança e suas perspectivas, além de dar espaço para ideias e possibilidades que surjam desse diálogo.

Neste sentido, a formação docente torna-se mais significativa quando consegue compreender melhor o contexto em que ocorrem as experiências, quando é capaz de promover ações que dialogam com os conhecimentos adquiridos nos mais diversos ambientes. Desta forma, interpretando e refletindo as experiências observadas e vivenciadas, sobre a ação realizada e a ação refletida, a partir da realidade social, política, econômica e afetiva na qual estão inseridos, o docente e as crianças interagem e constroem outras possibilidades para a práxis de/em formação, como sujeitos do espaço da brinquedoteca.

A compreensão da criança como ser integral, ser social e de relações, bem como o respeito à infância como uma fase essencial do desenvolvimento humano, difere do mundo e contexto dos adultos, cujo tema é amplamente discutido no percurso de formação inicial do pedagogo. Graciani (2004) adverte que o professor atual precisa focar no fator social, centrado na infância, compreendendo nesta, a importância da ludicidade, do brincar e do jogo, onde nos construtos da corporeidade configuram-se como meios e formas de expressão e exteriorização de sentimentos, de desenvolvimento e de integração consigo, com o outro, com o meio, ou seja, com a complexidade da sociedade.

No que se refere ao campo da Ludicidade como conceito e ação potencializadores da construção do conhecimento, os crescentes avanços tecnológicos têm forte influência sobre a vida dos educandos como pessoas que se encontram implicadas e imbricadas na formação de opiniões, comportamentos e identidades (IDEM). Nessa perspectiva (IBIDEM), se outrora as crianças de todos os seguimentos sociais encontravam nas ruas a possibilidade do desenvolvimento cultural, a chamada “culturas de rua”, onde, por meio dos jogos e brincadeiras poderiam se libertar do controle dos adultos, após os anos 1960, por diversos fatores como, o desenvolvimento urbano, a crescente violência e perigos de toda natureza, as crianças, principalmente as das massas

populares, perdem o contato com a diversidade cultural da tradição brasileira. Assim, inclusive a escola, limita esse direito à criança e ao jovem. Negam o tempo e o espaço do brincar e do lúdico, julgando serem prejudiciais à disciplina e as regras burocráticas. Muitos professores negam-se a trabalhar na perspectiva da ludicidade por não serem capazes e por não compreenderem a sua importância para o desenvolvimento integral do educando.

Nesse sentido, o estudante de pedagogia não pode se limitar a pensar apenas sobre como vai “transmitir” ou mediar a construção do conhecimento ou em como irá avaliar os seus alunos e se relacionar com os mesmos. Será preciso ampliar esse entendimento para adentrar na realidade do “mundo infantil”, refletindo sobre a importância da compreensão dos processos e das relações sociais existentes entre as crianças e como estas contribuem para as construções, reconstruções e mudanças, na vida social dos infantes com os adultos. Entendemos, portanto, que para o Pedagogo atuar de forma mais coerente nos processos sócio-educativos na/da brinquedoteca, a experiência laboral deve acontecer desde a formação inicial para além dos discursos reflexivos, é preciso agir, brincar e deixar-se envolver com os percursos sócio-formativos das crianças, os quais são necessários ao desenvolvimento em qualquer lugar ou campo da infância.

## **METODOLOGIA**

Este estudo quer destacar a existência da Brinquedoteca Universitária e sua relevância para a superação das lacunas presentes na formação inicial dos graduandos e professores quando, no contexto educacional, entra em jogo o brincar como ação necessária à formação plena dos sujeitos (GIMENES e TEIXEIRA, 2011). Nesse sentido, nasce o interesse de promover este estudo exploratório na Brinquedoteca Universitária, como a definimos por se encontrar na universidade e fazer parte do laboratório de práticas pedagógicas do curso de pedagogia, compreendendo-a como um espaço onde os discentes possam ampliar de forma relevante os conhecimentos necessários à sua formação e atuação no campo da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo-a como um laboratório do brincar.

A pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, pela própria natureza de implicação do grupo de pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território (EDUCERE), ao qual estão aderidos os autores deste trabalho e que normalmente trilham os seus estudos pela perspectiva qualitativa, uma vez que essa permite um contato mais direto entre pesquisadores e pesquisados, sem, no entanto, confundir papéis e nem desconsiderar o rigor no cumprimento dos passos necessários à garantia da qualidade da pesquisa. As técnicas de levantamento das informações foram a observação direta *in loco* e a conversa informal com o intuito investigativo, a partir da

qual o pesquisador vai interagindo com o sujeito da pesquisa e quase que informalmente, mas com a intencionalidade, busca registrar as conversas, os gestos e comportamentos dos envolvidos na pesquisa, durante o momento em que brincam, neste caso, as crianças. Os instrumentos de registros utilizados foram: a máquina fotográfica, o diário de bordo e gravações de diálogos em gravador de voz do celular.

Nessa perspectiva, surge a pesquisa do ambiente da Brinquedoteca Universitária compreendendo a criança, em seu processo infantil, analisando as relações, as trocas, os conflitos, as construções, as percepções que ocorrem naturalmente em seu ambiente, e, como tais, inerentes e presentes, ampliam do contexto educacional necessário às crianças, para as demandas do processo de formação inicial do pedagogo.

Diante da problemática de investigação acima, vislumbramos a importância dos saberes que estão além da formação acadêmica, no sentido de que saímos do contexto mais limitado da sala de aula e escola para a formação do estudante de pedagogia, pois, como estudantes e/ou estagiários deste espaço, ao qual frequentam como laboratório para realizar as observações e relações teórico-práticas, o mesmo pode representar para as crianças que interage, um espaço propício para a aprendizagem. Mas qual aprendizagem? Quando mudamos para esse contexto, nos referimos aos conhecimentos que são construídos nas experiências vivenciadas em espaços criados exclusivamente para as crianças, como é o caso da brinquedoteca. Um espaço único, que corrobora para um trabalho amplo onde a(o) pedagoga(o), em processo de formação, possa “*compreender e enxergar*” a criança como ser integral. Pois entendemos que falta, por parte de muitos educadores, essa percepção da criança e infância, em sua integralidade e nos cuidados nos contextos “formais” da escola.

Dessarte, este estudo aponta ainda para o espaço da Brinquedoteca Universitária como potencializador de possibilidades de integração do estudante de pedagogia com a sociedade infantil. Bem como a sua reintegração social com o “mundo” da criança. Para tanto, se faz necessário que este perceba no ambiente, a criança em sua infância, vivenciando junto com ela, as experiências e exteriorização dos sentimentos aflorados quando vivenciados num universo que lhes é próprio. Aprendendo, desde já, a respeitar o seu tempo, os seus direitos, o seu espaço, fatores básicos tão importante para o “viver infantil”.

## **RESULTADOS**

Acompanhar o cotidiano da Brinquedoteca Universitária tem nos possibilitado afirmá-la como um dos espaços para a formação/atuação do graduando de pedagogia, pois a vivência possibilita um



olhar mais sensível e atento ao mundo infantil, por se tratar, de um ambiente pensado exclusivamente para a criança. Um ambiente onde a criança é vista e pensada como um *Ser livre*. Este permite observar e perceber a mesma em sua total liberdade, pois ali, o espaço é dela, feito por ela e para ela, onde, a criança tem o tempo e o espaço tão necessários às suas fases de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Propomos, portanto, um contraponto à perspectiva adotada, de que o tempo e o espaço foram tolhidos as crianças no decorrer da história; em meio aos processos de desenvolvimento urbano, à evolução socioeconômica, industrial, tecnológica e digital. Estes, na Brinquedoteca Universitária perdem o sentido e a criança encontra tempo e espaço de ser criança. É nesse espaço que o estudante de pedagogia tem a oportunidade de perceber a criança na sua mais pura integralidade. Para tanto, é preciso observar, dialogar e interagir com estas como aprendizes do universo infantil, como experiência e vida humana, necessários à formação inicial.

Num primeiro momento adentramos ao espaço físico da brinquedoteca com o interesse em pesquisar o ambiente para compreender a criança e seu processo infantil. Nessa perspectiva, o período de experiência (ainda em andamento) aponta o espaço da Brinquedoteca Universitária como potencializador das possibilidades de integração do graduando com a sociedade infantil, bem como a sua reintegração social com o “mundo” da criança, percebendo-as como seres da sociedade e a infância como parte integrante da mesma. Pois, como afirma Corsaro,

[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos (p18, 2011).

Assim “[...] a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional.” (IDEM p.19). É preciso que passemos a perceber a criança como agente ativo capaz de criar e promover situações de aprendizagem que contribuem significativamente para a construção e reconstrução de suas próprias culturas.

Nesse percurso, o primeiro desafio no ambiente da Brinquedoteca surgiu ao perceber que havia pouco espaço físico para as brincadeiras infantis. Ou seja, havia muitos brinquedos, mas pouco espaço para a movimentação das crianças. Além disso, notamos que havia a necessidade de melhor definir cada ambiente dentro do espaço.

A partir dessa percepção, estudamos as formas de remontar o ambiente para melhor satisfazer as crianças. De fato, após algumas alterações como retirada de objetos, considerados em excesso ou

desnecessários, trocas nas disposições dos móveis e criação de novos espaços como: Canto de Leitura, Sala para Descanso, introdução de tatames, entre outros, o ambiente nos pareceu bem mais aconchegante e, inclusive, mais espaçoso para brincar. Sobre tais questões, práticas do brincar e brinquedos, o Ministério da Educação (1996) afirma que,

É fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brinquedo e a brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também um o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 27, 1996).

Essa perspectiva se confirmou quando os primeiros visitantes começaram a adentrar o espaço no dia seguinte à arrumação. As crianças logo perceberam as mudanças e exclamavam entusiasmadas umas com as outras o quanto estava tudo diferente. Uma delas, (*Criança 1*) de 8 anos, logo ao entrar na sala, esboçou um sorriso bem largo e comentou com a colega:

\_\_“Olha! Como está diferente.” E em seguida emendou: \_\_“Isso aqui estava ali, isso ali, estava ali. E isto estava aqui.” Dizia apontando para cada objeto que fora mudado de lugar. A sua colega (*Criança 2*) emendou dizendo: “\_\_Ah! Agora ficou melhor”. Nesse momento, a monitora resolveu “intrometer-me”. “\_\_Ficou melhor?”, Perguntou tentando extrair mais percepções a respeito das mudanças e o que elas tinham achado. “\_\_Sim! Agora tem mais espaço pra gente brincar”. E, imediatamente começaram a revisitar o ambiente demonstrando o quanto estavam curiosas para descobrir o que havia a mais de diferente no espaço.

Foi muito entusiasmante. As crianças pareciam aprovar a remodelação do ambiente. Buscavam curiosas por possíveis novos brinquedos e por seus brinquedos favoritos, já que costumavam frequentar a Brinquedoteca e conheciam a maioria deles. Mas, nessa busca, não se mantiveram por muito tempo. Logo, não resistiram ao desejo que lhes é intrínseco e começaram a brincar. Foram para um dos cantos da sala, o do “Faz de Conta”, e ali deixaram a imaginação fluir, brincando no “mercadinho”. Nesse pequeno espaço nasceram uma vendedora, uma cliente e uma gerente de loja. Num dado momento, a cliente se mostrara muito insatisfeita com o atendimento e pedira para falar com a gerente do “mercadinho”. A gerente apareceu, convidou a vendedora à sua sala e lhe dera uma “dura daquelas”. Mas, de repente, a menina que fazia o papel da vendedora não resistiu e caiu na risada. Não aguentava o ar e a fala autoritária da “gerente” que se mantinha firme, com um semblante sisudo alegando não tolerar os erros da vendedora. Foi então que a *Criança 2* (que fazia o papel da vendedora) perguntou: “\_\_Por que você está tão brava?”, enquanto a *Criança 3* (a cliente) emendou: “\_\_É! (risos) a senhora está muito nervosa [...] não precisa ser tão durona

não”. E, continuava a rir sem parar. Após discutirem um pouco mais sobre as formas de tratamento, gentileza e delicadeza começaram a brincadeira onde a gerente se mostrou bem mais amena e mais tolerante com a vendedora.

A cena era intrigante. Ao prestar mais atenção ao que as crianças diziam percebemos que elas estavam fazendo o que Corsaro (2011), chama de reprodução alegre e criativa das crianças do mundo adulto em suas culturas de pares. Quanto a essa premissa, ele afirma que

[...] o processo de reprodução interpretativa permite que crianças tornem-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças. [...] As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. (IDEM, 2011, p.53).

Nesse sentido, a narrativa das crianças que se divertiam reproduzindo o “mundo bancário” dos adultos, representam seus contextos sócio-históricos. Uma nova sociologia da infância ressalta o conceito de que, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que não apenas reproduzem eventos sociais, mas também produzem suas próprias culturas infantis contribuindo para a produção das sociedades adultas (IDEM).

Entretanto, além dessa premissa, não pudemos deixar de perceber, o quanto o autoritarismo e a opressão estão presentes nas representações do mundo adulto retratadas pelas crianças. Isso ficou claro em outras representações ali por nós presenciadas. As crianças vez ou outra interpretavam papéis de adultos autoritários e briguentos. Isso também nos faz refletir sobre nossa postura, como educadores, diante das crianças. Destarte, compreendemos a necessidade de fazer uma análise de nós mesmos antes, durante e após cada ação voltada às crianças com o intuito de percebermos possíveis excessos e intolerância ao conviver com estas, no contexto educacional. Com relação a esse fato Silva (2006), deixa claro que há uma grande necessidade de transformação das estruturas sociais opressoras, mudar padrões já estabelecidos ao longo da história. Ou seja, é preciso inovar e mudar o comportamento diante das crianças. Para tanto, se faz necessário à reconstrução no exercício pedagógico para que haja a construção de cidadãos autônomos, líderes, capazes de interferir nos modelos sociais autoritários.

Torna-se imprescindível destacar que perceber a criança e como somos por ela percebidos, demonstra o olhar atento que todos, não somente o professor ou futuro pedagogo deviriam ter. É preciso adotar uma postura de alguém que reflete diante, durante e após qualquer ação que envolve o universo infantil. Assim, a reorganização de experiência e a interação devem ser, por todos nós, valorizadas.

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brincar; em vez disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e

externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externas. (IDEM, 2007, p. 119)

Diante desse, e de tantos outros eventos que se desenrolaram no período em que estávamos observando as crianças no contexto, podemos conhecer as percepções que as mesmas têm de nós adultos. E de como somos, por elas representados. Isso nos dá a oportunidade de melhor refletirmos sobre nós mesmos. Como poderíamos perceber mais tais atitudes e comportamentos para melhor conviver com as crianças?! Como poderíamos acabar/limitar de uma vez o autoritarismo e a postura opressora que tanto incorporamos diante das crianças no decorrer da história! Uma das sugestões seria, de início, adotarmos o que certa vez ouvimos alguém dizer: que as crianças não precisam crescer para entender as coisas, somos nós que precisamos nos fazer crianças para melhor entendê-las.

## CONCLUSÃO

Atuar na Brinquedoteca Universitária na perspectiva de captar o mundo infantil, perceber e compreender a criança como um ser integral e de relações, significa construir no contexto da formação inicial do graduando do curso de pedagogia, uma visão mais aberta para as possibilidades sócio-educativas de uma proposta para atuação na brinquedoteca e nos diversos contextos do brincar, cujas bases estariam firmadas no ouvir e dialogar mais com as crianças, nas brincadeiras e nas possibilidades de “improvisação” e interação com estas na construção coletiva dos espaços-tempos com a cultura dos pares.

Como pesquisadores do campo da Pedagogia, adultos, ao atuar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temos a oportunidade de observar e interagir com as crianças questionando, brincando, ouvindo e, às vezes, apenas “olhando” com critério e respeito, os movimentos dos infantes nos espaços. Uma vez que, as possibilidades de reflexão sobre essas reproduções e recriações do mundo adulto em diálogo com os das crianças emergem na interação, desafiando a compreensão mútua. Nesse processo de (re)conhecimento, de trocas, de conversas, de simples olhares, observações e de reflexões, percebíamos, como adultos, o nosso autoritarismo, as nossas fragilidades e necessidades diante do mundo infantil.

Diante dessa premissa, acreditamos que o professor, sendo ele iniciante ou não, será capaz de refletir e encontrar soluções para os conflitos concernentes a sala de aula, para tanto, deverá compreender a criança como ser integral, que brinca e constrói na ludicidade, o qual pensa e repensa, cria e recria, cujos direitos devem ser respeitados por todos, em especial pelos educadores. Acreditamos, portanto, que poderíamos assim, contribuir para um melhor desenvolvimento físico,



emocional e cognitivo das crianças nos contextos e vivências e, a brinquedoteca pode ser este espaço de fomento a (re)pensar a infância nos dias de hoje.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituição de educação infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 5. – Brasília: MEC/SEB, 2012.

CORSARO, Wiliam A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre : Artmed, 2011.

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

GIMENES, Beatriz Piccolo e TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca**: Manual em educação e saúde. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa época; v.77).

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. Dissertação Programa de s- raduação em educação e Contemporaneidade - PEC) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, 2006. Orientação: Cristina Maria d vila Teixeira Maheu.

SILVA, Rilmar Lopes da. **O teatro- educação enquanto componente curricular no meio rural**: uma experiência na Escola Comunitária Brilho do Cristal. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 2006.

SMITH-PAIGE, Alice e CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VEIGA, Ima assos lencastro, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, Coleção Magistério Formação e trabalho pedagógico.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

# O BRINQUEDO, O BRINCAR ESPONTÂNEO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Ádma Hermenegildo Rocha;  
UNEB/EDUCERE;  
admarocha\_@hotmail.com.

Priscila Braga Silva;  
UNEB/EDUCERE;  
priscilabragas28@outlook.com.

Edmerson dos Santos Reis;  
UNEB/PPGESA/EDUCERE;  
edmerson.uneb@gamil.com.

## RESUMO

O artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, cujo objetivo foi investigar as contribuições do brinquedo e do brincar espontâneo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Município de Juazeiro/BA. Os focos da discussão foram a infância, o brinquedo, o brincar espontâneo e a contribuição desse momento para o desenvolvimento cognitivo da criança. Serviram como arcabouços teóricos as discussões e contribuições feitas por alguns autores que discutem tais temáticas, como Ariès (1986); Corsaro (2011); Kishimoto (2011); Benjamin (2002); Vygotski (1991) entre outros. E em resposta ao problema dessa pesquisa, foi observado que a interação da criança com o brinquedo por meio do brincar espontâneo contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, à medida que este explora nas crianças suas habilidades e capacidades psíquicas, tais como: a imaginação, criatividade e a resolução de problemas que surgem durante suas brincadeiras, sem que a criança necessite da interferência do outro para encontrar as soluções, se apoiando assim, exclusivamente nos conhecimentos já adquiridos por meio da interação destas com o seu o meio.

**Palavras-chave:** Infância. Brinquedo. Brincar Espontâneo. Desenvolvimento cognitivo.

## INTRODUÇÃO

O artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, cujo objetivo foi investigar as contribuições do brinquedo e do brincar espontâneo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Município de Juazeiro/BA. Foram objetivos da pesquisa: observar os espaços e tempos destinados ao brincar e ao brinquedo dentro da instituição pesquisada; descrever esses espaços e tempos destinados ao brincar e ao brinquedo na instituição; promover momentos em que as crianças pudessem manusear livremente o brinquedo; realizar oficinas para a construção de brinquedos com materiais de sucata; produzir um fotolivro apresentando as situações vivenciadas na escola durante o desenvolvimento da pesquisa, assim como os brinquedos produzidos pelas crianças na oficina de construção de brinquedos com materiais de sucata, para posteriormente verificarmos quais habilidades cognitivas foram

desenvolvidas a partir da interação da criança com o brinquedo, com o intuito de inferirmos discussões sobre as contribuições do brincar no desenvolvimento cognitivo infantil.

É válido destacar que o interesse por investigar tal problemática partiu, inicialmente, das reflexões realizadas no grupo de pesquisa EDUCERE<sup>72</sup> e projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada nos Campi da UNEB e de uma pesquisa desenvolvida durante o período de estágio supervisionado no ano de 2016, que teve como elemento de estudo o brinquedo pedagógico, onde traçamos ações que viabilizassem o uso do brinquedo pedagógico em nossas ações e práticas em sala de aula. Dessa maneira, fomos nos dando conta de que essa interação entre a criança e o brinquedo pedagógico contribuía para o seu desenvolvimento tanto nos aspectos sociais, quanto psíquicos, sendo esse o enfoque da pesquisa que apresentamos aqui, parte dos resultados.

Tal curiosidade nos possibilitou enxergar o uso e a utilização do brinquedo dentro da instituição escolar de uma maneira mais aprofundada, em que percebíamos espaços fechados e limitados, bem como, uma visão equivocada da infância e da importância do brincar e do brinquedo para a criança, mesmo num ambiente educativo.

Foi, portanto, a partir dessas percepções e indagações realizadas na experiência em sala de aula que foram levantadas discussões sobre a criança e as concepções de infância, abordando problemáticas como, por exemplo, o precoce e rápido contato da criança com elementos que fazem parte de uma cultura adulta, onde se percebe que a criança está desde muito cedo inserida nesse mundo adulto, o que confunde e atrapalha a criança no seu desenvolvimento sadio, mudando assim a visão de infância que é concebida pelas sociedades modernas.

Para fundamentação dos principais conceitos, dialogamos com autores como Ariès (1986); Corsaro (2011); Kishimoto (2011); Vygotski (1981) e outros, organizando o texto da seguinte forma: fundamentos teórico-práticos; a metodologia; os resultados alcançados na pesquisa; as considerações finais e por fim, as referências trabalhadas.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

É sabido que muitas são as concepções que se tem da infância, por esta ser entendida de diferentes formas ao longo do tempo, ganhando assim diversas roupagens, que variam de acordo com o tempo e espaço de cada sociedade. Porém, gostaríamos destacar que defendemos esse momento a partir da concepção trazida por Ramos e Panozzo (2015), onde:

---

<sup>72</sup> Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território.

A concepção de infância, tal como é conhecida atualmente e em diferentes contextos históricos, caracteriza-se como vir-a-ser, explicitando que o mundo do adulto se diferencia significativamente do mundo da criança. Essa distinção não considera mais a criança como um adulto em miniatura [...].

De acordo com as autoras, a infância é entendida como uma fase pertencente à sociedade, independentemente da criança vivenciá-la com plenitude ou não, cabendo às pessoas olharem como mais cuidado essa fase, possibilitando tempos e espaços para as crianças viverem esse momento. Além disso, percebe-se que essa concepção de infância é uma concepção moderna, por esta enxergar a infância como um momento destinado à criança, momento este que se diferencia do mundo adulto porque crianças têm suas necessidades, desejos e vontades específicas e que se diferenciam das de um adulto, algo que nem sempre foi visto dessa forma. De acordo com relatos de historiadores, na Idade Média as crianças eram vistas como seres “inacabados”, que necessitavam ser moldados para viverem em sociedade, e com isso passariam a cuidar e dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos por seus pais naquela determinada localidade, o que fortalecia ainda mais essa concepção de infância.

Corroborando com essa discussão Corsaro (2011, p. 19), quando nos diz que havia dois modelos diferentes de socialização:

[...] O primeiro é um modelo determinista, no qual a criança desempenha basicamente um papel passivo. Nessa vertente, a criança é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada”, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso. No segundo, um modelo construtivista, a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele [...].

Em meio a isso, percebe-se que o primeiro modelo de socialização entende a criança como um ser de grande capacidade para contribuir com a manutenção da sociedade, mas por essa ainda ser considerada uma iniciante, tinha que passar por um treinamento para dar conta de dar continuidade à ordem social. Enquanto o segundo modelo percebe a criança como coconstrutora da sociedade, entendendo-a como um agente ativo e aprendiz, sendo considerada com capacidade de construção e contribuição dos seus conhecimentos para o mundo, ou seja, a criança se faz no mundo a partir de suas próprias aprendizagens e mediante essas constrói novas possibilidades.

Mediante esses modelos de socialização apresentados por Corsaro (2011), em especial o primeiro, entende-se o porquê que desde muito cedo na sociedade medieval, às crianças eram inseridas em um mundo adulto, como aponta Ariès (1986) em seus relatos, ilustrando a participação da criança em todas as atividades desenvolvidas naquela sociedade, onde “[...] a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos



adultos [...] não se sentia nenhuma repugnância em deixar as crianças jogar, assim que capazes, jogos de carta e de azar, e a dinheiro [...]” (Ibid., 1986, p. 92).

A infância, por muito tempo, foi considerada o momento de passar conhecimentos da vida adulta para as crianças, sendo que estas últimas necessitavam ser moldadas para dar continuidade no desenvolvimento daquela sociedade e que se consideradas capazes eram inseridas em um mundo adulto em que participavam de todas as atividades e eram vistas como um mini-adulto em processo de evolução e aprimoramento. Esse fato acontecia exatamente por não ter o entendimento de que a infância “[...] corresponde à particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (Ibid., 1986, p. 156).

Quando paramos para fazer uma reflexão sobre o entendimento de que se tem da infância atualmente, como esse momento destinado a criança por entender que esta tem suas especificidades e necessidades diferentes da de um adulto, percebemos uma mistura de avanços e retrocessos, pois à medida que essa concepção moderna se consolida, as ações muitas vezes parecem estar regredindo, e isso se torna evidente na grande permissividade que as crianças vêm tendo para adentrar no mundo adulto. Isso vai desde acessar redes sociais de maneira descontrolada e sem supervisão de um responsável até se vestir como um adulto, como a moda “tal mãe, tal filha”<sup>73</sup> propõe. Andar em lugares como festas, participar de shows televisivos, cinema com filmes que não cabem crianças na faixa etária, inserirem bebidas alcoólicas, etc..

Dessa forma, o que elencamos como discussão é a permissividade da criança nessa cultura, levando-a a uma negligência de sua infância, por diversos motivos, seja por terem responsabilidades de um adulto no seu dia-a-dia, como agendas lotadas de compromissos que vão desde o horário da escola até aulas de balé, inglês e espanhol, ou por ficar o tempo inteiro em frente a uma tela de computador ou de um celular, em muitos casos, pelo acesso antecipado ao mercado de trabalho como alternativa de aumentar a renda familiar e manter o sustento da família, entre outros motivos que contribuem para não afirmação dessa fase essencial na vida de todo e qualquer sujeito.

É nessa perspectiva, que nos voltamos para a escola não só como campo de pesquisa, mas, também, como espaço de socialização das crianças com os outros sujeitos. E enquanto campo de pesquisa diversas foram as indagações que surgiram, tais como: Pois, se fora dela, a criança vem sendo privada de viver sua infância, como será na escola? Será que a mesma contribui com essa discussão? Será que há algum espaço para as crianças serem realmente crianças? Ou como a

---

<sup>73</sup>Mães e filhas, independentemente da idade das crianças, fazem combinações de roupas com as mesmas estampas e modelos, além de acessórios, como bolsas e sapatos.

sociedade, vem esquecendo a infância, tal como sua concepção atual a defende, e contribuindo para a negação desse momento na vida das crianças.

Para Martins (2016, p. 53):

As escolas continuam insossas, insípidas. Desconectadas do lugar do lúdico na educação da criança. Embora caóticas e distorcidas da imagem original e foucaultiana de “instituição disciplinar”, as escolas estão cada vez mais fechadas em si mesmas. Seus tempos e espaços não incluem o brincar e o brinquedo. Por vezes, a priorização dos laboratórios de informática ocupa o lugar de toda a experimentação, embora mesmo o uso disso seja precário. Mas as escolas não têm sequer uma caixa de areia, uma gangorra, uma bola. O recreio em muitas delas foi suprimido, porque as escolas entendem que ele se tornou apenas lugar de bagunça. Ou então não querem perder tempo porque precisam preencher os formulários e atingir os indicadores. Essa parece ser a paranoia do presente!

Diante do que Martins (2016) traz para discussão, percebe-se que tanto fora da instituição escolar, quanto dentro, as crianças vêm perdendo o lugar para serem realmente crianças, e para viverem sua infância com plenitude. Pois, o que a escola prioriza são índices, índices de aprendizagens, índices de não reprovação, entre outros que contribuem para a imagem da escola e do município, não cabendo assim, tempos e espaços para as crianças serem realmente crianças, pois na instituição escolar o que cabe a criança é torna-se um robô, tendo esta instituição a única incumbência de formar racionalmente os sujeitos. Nota-se, portanto, uma negação da infância por duas vezes, dentro e fora da escola.

Desse modo, teriam as crianças hora e lugar para serem crianças? Onde está garantido o direito ao brincar na instituição escolar? A escola esqueceu de que o seu público são crianças? Onde estão as necessidades e especificidades das crianças? Não há lugar para se viver a infância na escola?

Diante da discussão trazida sobre a infância, ficam evidente as linhas que demarcam dois universos com características distintas, o da criança e do adulto e que esta divisão é fruto de uma sociedade moderna que traz em seus conceitos e concepções traços de períodos importantes da história da criança e do brinquedo que contribuíram para que hoje se tenha uma visão da criança com mais cuidados e proteção, diferente da imagem que se tinha há séculos atrás.

Na história do brinquedo essa imagem equivocada também se fez presente, pois, muitos jogos, brincadeiras e brinquedos não eram destinados a elas, como é o caso da boneca que em determinada época não podia ser tocada e tantos outros que surgiram a partir dos instrumentos e ferramentas de trabalho de seus pais, mas que com as forças da imaginação infantil se tornaram objetos lúdicos. E isso acontece por que:

O brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, mas trata-se de uma realidade selecionada, isolada e, na maior parte das vezes, adaptada e modificada nem que seja pelo seu tamanho. Certos universos de objetos e de seres são desse modo privilegiados como o universo doméstico (em particular para os brinquedos destinados as meninas), o

universo do automóvel, do transporte (para os meninos), certos aspectos do mundo natural (animais), [...] (BROUGÈRE, 1997, p. 42).

Ou seja, as crianças ao interagirem com o brinquedo automaticamente estarão interagindo com a cultura, por esses objetos partirem sempre de uma determinada realidade e trazerem em seu âmago funções pré-determinadas que vão contribuir para um “treinamento” de suas ações futuras, a serem desempenhadas na sociedade. Por isso mesmo é comum, inúmeras propagandas de brinquedos que reproduzem funções e papéis sociais.

Além das propagandas publicitárias invadirem o imaginário das crianças, as faz acreditar que as mesmas necessitam possuir determinados objetos para criarem suas brincadeiras. Essa visão remete a um entendimento limitado do brinquedo que é trazido por Kishimoto (2011, p. 24), onde esta entende o brinquedo como um objeto e “[...] enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. Diante dessa concepção de brinquedo nos parece que a autora de certa forma emprega o brinquedo da mesma maneira que as propagandas publicitárias, como sendo este elemento definidor das brincadeiras, demonstrando que a ausência desses objetos é como se não houvesse brincadeira, desconsiderando assim, o imaginário da criança, que flui ou não com a presença de qualquer estímulo externo.

Benjamin (2002, p. 93) corrobora com essa discussão, quando diz que:

[...] Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade dá-se ao contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipas – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos do brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva [...].

O autor nos esclarece que para as crianças brincarem estas não necessitam de nenhum objeto, pois por meio do brincar espontâneo, de suas brincadeiras e deste brincar sem regras, o qual “[...] significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 85), as crianças criam um mundo onde tudo é possível, transformando qualquer objeto próximo ao seu campo de visão no que ela quiser, dependendo dos problemas que ela tenha que solucionar no desenrolar de sua brincadeira, nos mostrando assim, que nenhum objeto faz fluir seu imaginário infantil, mas, sim, as situações em que são colocadas para criar, inventar, imaginar. Segundo Vygotski (1991), as crianças só conseguem criar soluções para alguns problemas durante suas brincadeiras, por que:

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (VYGOTSKI, 1991, p. 19).

De acordo com Vygotski (1991) o desenvolvimento cognitivo da criança acontece à medida da interação desta com seu meio, com as pessoas que convive e com os objetos que a rodeia. Por isso, é a partir da interação da criança com o seu meio, pessoas e objetos que a mesma vai vivenciando situações e acumulando conhecimentos que serão colocados em prática em suas ações futuras. O brincar espontâneo, sendo entendido como um momento criado pelas crianças, com as regras de acordo com os aspectos da realidade que as crianças já vivenciaram ou vivenciam pode, dessa forma, segundo o autor, contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, pois a partir da brincadeira a criança vai vivenciando situações, experiências e conhecimentos que podem ser usados em ações futuras.

Partindo desse pressuposto, de que o brincar espontâneo pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança, que reforçamos nossa discussão voltando nossos olhares para a escola, espaço em que as crianças passam boa parte do seu dia e que, muitas vezes, tem espaços e tempos limitados para as mesmas estarem interagindo com o brinquedo, pois:

[...] A escola, desde cedo, passa a ser um lugar de repetições, das respostas prontas, centradas apenas no processo de aquisição de habilidades e competências específicas que não se atenta à formação integral e emancipadora das crianças. O lugar da inventividade, da imaginação, da criação, da fantasia e do prazer, é cada vez mais raro nas propostas escolares [...]. (SENA, 2016, p. 27).

Partindo da premissa de que a criança já tem sua infância negada fora do ambiente escolar por diversos motivos, questionamos: Por que negá-la mais uma vez? O que se percebe é uma grande priorização de índices, e uma ideia equivocada que continua permeando tais ambientes, que é de que o conhecimento é adquirido somente por meio do livro didático e do copiar e corrigir atividades. Essa perspectiva limita os espaços e tempos para as crianças interagirem livremente com o brinquedo, por conceberem esse momento apenas como um momento de baderna e que em nada contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança. Por isso, há uma urgência para se repensar a realidade escolar, que cada dia mais vem se fechando em círculo vicioso da não escuta das vozes dos protagonistas desse espaço, que são as crianças. Com certeza a escola, no seu protótipo inicial, não foi pensada para ser um espaço de brincadeiras onde o lúdico faz parte das atividades e rotina da criança, no entanto, nosso modelo de escola precisa mudar, é preciso que a educação abranja todas as demandas e necessidades que surgem nas escolas diante das mudanças de acordo com seu tempo e contexto.



## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para essa pesquisa em um primeiro momento foi à pesquisa bibliográfica, por entender que esta é de fundamental importância em toda pesquisa e que nos auxilia na inserção de leituras acerca da infância, do brincar, do brincar espontâneo e do desenvolvimento cognitivo, utilizando para isso a contribuição dos diversos autores já citados. A pesquisa bibliográfica ainda deu suporte à construção do Estado da Arte, onde escolhemos as últimas quatro edições do Workshop Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro para o levantamento dos trabalhos que tiveram como pano de fundo a infância, buscando investigar quais se aproximavam com a problemática dessa pesquisa.

Como a intenção não era nos limitar as discussões teóricas, utilizamos a pesquisa de campo, realizada em uma Escola Municipal da Cidade de Juazeiro-BA, juntamente com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes dessa pesquisa, desenvolvendo ações, como criar momentos para as crianças interagirem com brinquedo livremente, onde divididos em três grupos, tinham em torno de 30 minutos para brincarem livremente com brinquedoteca itinerante<sup>74</sup>; além disso, os mesmos, por meio da oficina de construção de brinquedos com materiais de sucata, puderam eles mesmos criar seus próprios brinquedos; e por fim, esses estudantes tornaram-se ainda, os fotógrafos da pesquisa, registrando, por meio da câmera fotográfica ou do celular, todos os momentos da pesquisa, resultando em um fotolivro.

Tendo em vista que a todo o momento estávamos buscando compreender o problema de pesquisa, a abordagem caracteriza-se como qualitativa, e o enfoque utilizado foi o etnográfico, por este apresentar métodos de coleta e análise de dados que se encaixaram perfeitamente com os objetivos específicos dessa pesquisa, assim sendo, fizemos uso da observação, do Diário de Bordo, da câmera fotográfica e do celular, e analisamos esses dados partir do que a problemática de pesquisa propôs investigar, ressaltando assim, momentos relevantes que contribuíram para averiguação da mesma.

---

<sup>74</sup>“Tecnologia social desenvolvida no âmbito do Departamento de Ciências Humanas – Campus III, Universidade do Estado da Bahia, no município de Juazeiro (Bahia). Trata-se de uma caixa de madeira de 1,30m de altura e 0,80m de comprimento X 0,65m largura (dimensões pensadas para passar em qualquer porta), uma vez aberta terá 1,30m (altura X largura), em formato de casa que se organiza em três espaços (prateleiras): a 1ª centra-se nos brinquedos para a educação infantil, a central (2ª) 1º ao 3º ano do ensino fundamental e a última mais alta (3ª) para o 4º e 5º ano. A organização e disposição dos brinquedos, leva em consideração a faixa etária e nível de desenvolvimento afetivo, cognitivo, e motor das crianças. A locomoção será facilitada através de rodas que estarão na base da tecnologia (protótipo)”. (TELES; REIS, 2016, p.31-32.)

## RESULTADOS

À medida que a criança interage com pessoas, lugares e objetos ela vai construindo um conjunto de conhecimentos que as prepara para viver em sociedade, são esses conhecimentos acumulados pelas gerações antecessoras que constituem o homem enquanto sujeito social e interativo (VYGOTSKI, 1991). O brinquedo faz parte dessa construção social e está presente na vida e no cotidiano das crianças desde a mais remota história, fazendo essa relação entre o mundo da criança e tudo que o cerca e o constitui.

Nesse sentido, o contato da criança com o brinquedo não só a possibilita manter uma relação com os elementos de seu mundo real e concreto, como também o permite criar, reinventar e manipular tais objetos. Além disso, a criança tem em suas brincadeiras inúmeras situações problemas em que ela é posta para resolvê-los de acordo com os conhecimentos já adquiridos pela criança. Isso fica evidente nesse diálogo entre as crianças em uma das brincadeiras que aconteceu durante a pesquisa:



– O banco caiu! Vão pegar o dinheiro!

Pesquisadora 2: Quem vai pegar o dinheiro?

Criança: Os ladrões tia!

(E nesse momento sai correndo, avisando aos colegas que naquela “cidade” tinha ladrões, e que eles precisavam chamar a polícia). (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE BORDO, 2017).

Essa situação exemplifica o que Vygotski (1991) discute em sua teoria sócio-interacionista, pois a criança expressa em sua brincadeira aquilo que ela vivencia e aquilo que ela conhece e tem contato; expressa em sua brincadeira suas experiências e vivências a partir desse compartilhamento de conhecimentos com os outros sujeitos sociais. Nessa situação problema que surge dentro da brincadeira, a criança reproduz alguma situação do mundo adulto e tenta, da forma mais fiel possível, se aproximar do real. Ao se deparar com a replica do dinheiro, a criança automaticamente cria e imagina uma situação e um ambiente, associando o dinheiro ao banco, aos ladrões e aos policiais. A criança não só é capaz de se desenvolver e resolver a situação que ela mesma criou a partir dos objetos ali presentes, como também é capaz de ressignificar sua própria brincadeira e seus brinquedos.

Durante a brincadeira é possível identificar algumas das funções psicológicas superiores, tais como: a assimilação, a imaginação e a memória. Elas estão imbricadas nesse processo de interação entre a cultura, os sujeitos e os objetos que fazem parte da vida cotidiana dessas crianças. A imaginação se sobressai nas brincadeiras, esta que é compreendida por:

[...] A habilidade que os indivíduos possuem de formar representações, ou se seja, de construir imagens mentais acerca do mundo real ou mesmo situações não diretamente vivenciadas. A imaginação não pode ser considerada, entretanto, como uma cópia fiel de objetos ou situações, nem como invenção absolutamente livre da influência do real. Antes, a imaginação é um reflexo criativo da realidade, como é possível notar nos desenhos, histórias e jogos de faz-de-conta das crianças [...]. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 69-70).

Parafrazeando as autoras Davis e Oliveira (1994), entende-se que a imaginação não é criada do nada, mas parte de aspectos da realidade em que a criança vivencia, observa ou vivenciou, ganhando no momento em que a mesma brinca espontaneamente, um modo muito mais bonito, alegre e fantasioso na forma de enxergar e perceber as coisas. Ou seja, a criança imagina situações que partem da realidade, mas isso não significa dizer que as mesmas se prendam a essas situações, pois a partir do momento em que fincam os pés no chão da realidade, não conseguindo “voar” mais além, esse momento não pode ser caracterizado como um momento de imaginação. Pois imaginar é enxergar a realidade com outros olhos, com os olhos dos sonhos, das fantasias.

## CONCLUSÃO

A pesquisa nos possibilitou não só uma melhor compreensão da relação escola – brincar – à luz da teoria, como também nos proporcionou uma experiência prática onde foi possível perceber que há ainda uma visão muito limitada ou até mesmo equivocada por parte da escola, ao que se refere o brincar da criança, das brincadeiras e os brinquedos. Os espaços pensados para os momentos de recreação, interação ou a tão temida “baderna”, são espaços limitados e controlados pelos adultos, o que acaba por negligenciar a criança e todas as suas necessidades, ficando às margens de uma grande e preocupante desvalorização para com esse momento importante na vida de todo e qualquer sujeito, sua infância.

Nota-se um distanciamento da criança com a escola, não no sentido de um distanciamento naquilo que ela se propõe a exercer enquanto instituição de ensino comprometida com a formação racional do indivíduo, mas um distanciamento enquanto instância que compõe um todo em que a criança está integrada, e este distanciamento se caracteriza pelo enrijecimento da escola com elementos que fazem parte da formação humana, mas que fogem da ideia inicial de escola.

Tais aspectos puderam ser confirmados ao percebermos uma resistência ou até mesmo um despreparo dos educadores da escola ao que se referem os momentos reservados às brincadeiras, ao brincar espontâneo e desprezioso da criança. Exemplo disso é a imagem da brinquedoteca itinerante intacta sem o menor sinal de que por ela passou uma criança. Essa é uma característica

não só da escola, mas, sim, de boa parte dos adultos, que não concebem a ideia de que a brincadeira e o brinquedo só se concretizam para a criança quando ela os manipula de acordo com sua necessidade, seu desejo e sua vontade.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro-RJ: GUANABARA S.A, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas cidades; Ed.34, 2002. 176 p. (Coleção Espírito Crítico).
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. – 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabrielle Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B.P Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – 2.ed.rev. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, TizukoMorchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Josemar Pinzoz. Infância, brincadeira e as insídias do tempo. In: TELES, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos (orgs). **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. – Curitiba, PR: CRV, 2016.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva SenaidePetry. **Leitura de revista na Infância**. Jundaí, Paco Editorial; 2015.
- SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Por onde anda a infância no Semiárido? Questões que perpassam a educação. In: TELES, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos (orgs). **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. – Curitiba, PR: CRV, 2016.
- TELES, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos. Os espaços – tempos do brincar: a brinquedoteca itinerante como tecnologia social em defesa e tutela da infância. In: TELES, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos. **Anotações sobre o brincar e a infância na contemporaneidade**. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. – 4º. ed. – São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.



## A INTER-RELAÇÃO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA

Edilane Carvalho Teles;  
EDUCERE/UNEB;  
edilaneteles@hotmail.com.

Esther Santana dos Santos;  
EDUCERE/UNEB;  
esthersantana95@hotmail.com.

### RESUMO

Este estudo analisa a inter-relação Comunicação e Educação (EDUCOM) no curso de Pedagogia através da investigação de conceitos e práxis em contextos e processos educacionais em diálogo com o campo comunicacional. Visa compreender a formação *com e para* as mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), na construção de um núcleo de pesquisa, o qual tem sua gênese nos dois campos como possibilidade formativa. Parte da matriz curricular de formação para evidenciar a criação de um campo emergente que visa transformar a realidade dos sujeitos e analisa os desafios propostos pelo encontro na elaboração dos entendimentos da Educomunicação na formação docente. A metodologia de abordagem qualitativa pauta-se na análise documental do currículo e na observação de vivências e práticas discentes, que tem como referências, a pedagogia de projetos e a comunidade de investigação como proposições para potencializar a educação formal, informal e não formal.

**Palavras-Chave:** Educação. Comunicação. Mídias e Tecnologias. Educomunicação.

### INTRODUÇÃO

Este texto propõe o estudo e análise da inter-relação da Comunicação e a Educação na proposta e curso de Pedagogia, o qual, tem como uma das referências o encontro das áreas/campos na criação do campo da Educomunicação como possibilidade e potencialização dos processos de formação com as TIC's e mídias na formação inicial do pedagogo.

A proposta parte da análise documental do currículo<sup>1</sup>, o qual define uma Matriz Comum de formação do primeiro ao quarto semestre e, a partir do quinto, com 50% do curso realizado, os discentes devem optar a continuidade da formação em núcleos de aprofundamentos, os quais têm na relação e proposição interdisciplinar, o escopo principal do processo.

Vale destacar que o currículo busca por inovação na contextualização dos processos formativos, e, desde a última reformulação curricular (2007) até a presente alteração<sup>2</sup>, propõe um currículo com a organização de uma base comum e outra diversificada que culmina com a escolha de um núcleo na formação em pedagogia. Assim, a proposta que acredita na abordagem dialógica, afirma nos entrelaçamentos para as formações, três linhas investigativas para o campo pedagógico: 1º) Núcleo de Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, 2º) Núcleo de Educação

e Comunicação e 3º) Núcleo Educação de Jovens e Adultos. Todas as abordagens se dividem na matriz do curso, exigindo do discente a escolha por um deles. Este estudo opta por centralizar a formação do núcleo de Educação e Comunicação, o qual possui aspectos diversificados frente aos desafios de um contexto complexo e de imersão nas redes com as TIC's e mídias.

Questiona-se: a organização do curso e formação do docente na perspectiva de um núcleo de aprofundamento em Educação e Comunicação amplia a compreensão da interação com as mídias e TCI's?

Com vistas à problemática em destaque, este estudo analisa a inter-relação na proposta do núcleo do EDUCOM e formação do pedagogo. Assim, ao discutir o núcleo, se questiona as bases de sustentação dos percursos interdisciplinares com o campo comunicacional na interpretação e uso das mídias e tecnologias, cujo diálogo com as transformações da/na sociedade e sujeitos coloca em evidência as fragilidades das proposições teórico-metodológicas, dos pressupostos como campo científico e educacional, o qual, no contexto contemporâneo exige um discurso e práticas formativas contextualizadas, voltadas ao “fazer” com coerência na busca por resultados efetivos para a formação do docente educador.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS

A proposta do EDUCOM quer promover a compreensão da proposta em diálogo com dois grandes campos no contexto da formação docente. O que expõe a fragilidade de formação do pedagogo, pois ainda existem no currículo e práticas de formação, barreiras pautadas nas escolhas formativas de uma abordagem e racionalidade instrumental do fazer pedagógico. Os discentes criticam o curso e evidenciam esta tendência quando expõem o quanto “esperavam” que o núcleo os “ensinasse” a utilizar as TCI's e mídias na educação e que, segundo estes, isso não ocorreu. A “espera do de que alguém os ensine” é ainda resquício de uma racionalidade instrumental, cuja perspectiva desconsidera a complexidade e dinâmica da educação.

Como desafia Lima Jr,

[...] não é suficiente lidar com os conceitos, os conhecimentos operacionais, mas é necessário lidar com a subjetividade humana, em que seu modo de ser, em seu comportamento e funcionamento que traz subjacentes cristalizações e introjeções ligadas às interações tecnológicas no contexto histórico-social. Não basta compreender o significado das TCI, mas funcionar, viver, dentro de sua dinâmica, sua inteligibilidade, sua racionalidade, suas características e princípios, ressignificando e modificando a própria base psíquica de comportamento [...] Não basta pensar a tecnologia, é necessário também funcionar tecnologicamente. (2005, p. 18)

Se a proposta de formação sugere o aprofundamento do núcleo, este deve iniciar a partir do entendimento dos sujeitos. O curso de pedagogia em questão é diferente e faz parte de um campus/Departamento que possui os cursos de Comunicação Social e Pedagogia num mesmo tempo-espaço, tendo ambos um campo/área comum de investigação: os processos e práxis da educomunicação nos contextos de Educação formal, informal e não formal nos currículos.

Estas reflexões são ainda fruto das observações dos componentes curriculares do curso: (a) Tecnologias e Educação, (b) Laboratório de Comunicação, (c) Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação e (d) Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia e de Comunicação e Educação no Curso de Comunicação Social. Estas incluem ainda participação com os grupos a construção de projetos na perspectiva educacional, cuja proposta é a de diálogo constante com as pesquisas que envolvem Educação e comunicação e vice-versa.

É perceptível dois movimentos dos cenários e paradigmas formativos: o primeiro, da rigidez da escola e formação do pedagogo, que ainda atua numa perspectiva pouco comunicativa e mais estratégica, representando em muitas práticas nas escolas uma perspectiva da racionalidade instrumental, a qual, apesar das críticas está distante do repensar suas proposições teórico-metodológicas, sejam nas dimensões específicas que em um diálogo mais aberto com o contexto contemporâneo que a desafia constantemente. A segunda está presente num espaço-tempo de diálogo da Comunicação e a Educação (nessa ordem) que nos desafia a inventar/criar constantemente, o que significa promover e atuar com os processos educacionais, numa perspectiva de mais invenção.

Da inter-relação entre os campos, é clara a provocação desafiadora da Comunicação para a Educação, assim, criar o espaço de encontro destas vozes (sujeitos) e campos, processo complexo em sua essência. Estas reflexões propõem a criação de espaços-tempos para o encontro, pois na pedagogia falamos de um lugar, possuímos uma identidade, assim como na comunicação, entretanto, quando os projetos e programas chegam à formação, faz-se coerente que o diálogo aconteça na interface dos campos, no respeito às especificidades e campos comuns. Não se trata de um campo sugerindo ao outro como pensar os processos educacionais com as TCI's e mídias, mas como promover a inter-relação, sem descaracterizar cada campo de formação, no encontro e criação de outra possibilidade: a educacional. Com afirma Citelli (2011, p. 8) é

[...] conceber a Educomunicação com uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo. [...] a comunicação deixe de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carregado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação.

Um estudo a ser desenvolvido é a ênfase que a Pedagogia dá à relação da Educação e a Comunicação (EDUCOM), uma vez que os estudos educomunicativos fazem em outra direção: Comunicação e Educação. Aparentemente são proposições idênticas, entretanto, dependendo do direcionamento formativo e prático, este altera a proposta educomunicativa e de uso das TCI's e mídias no contexto de formação dos graduandos. A escolha do processo de formação não é arbitrária, mesmo que nem todos os envolvidos compreendam a escolha e ao que parece a ordem dos conceitos. O primeiro, o campo de atuação é a educação, o segundo, a comunicação, sendo que ambos nos espaços de educação formal, informal e não formal buscam dialogar e propor a criação de processos formativos e educomunicativos com/para os sujeitos, portanto, horizontalmente, sem elevação de um campo ao outro.

O que está claro é que a educação precisa abrir-se com a comunicação e vice-versa, criar proposições em parceria, interdisciplinares e transversas. Não há como distanciar-se do contexto, processos e outras demandas das mídias e tecnologias nas vidas e ações que sujeitos têm imbricadas em seu mundo vital. Este último visto como um “*reservatório*” (Habermas, 2008) ou um pano de fundo de certezas e evidências não problematizadas, mas problematizáveis gradativamente tornando-se relevantes para uma situação.

Il mondo vitale è per così dire il luogo trascendentale nel quale parlante e ascoltatore se incontrano, nel quale possono avanzare reciprocamente la pretesa che le loro espressioni se armonizzino con il mondo (oggettivo, sociale, soggettivo), nel quale possono criticare e confermare queste pretese de verità, esternare il senso e raggiungere l'intesa. (Habermas, 2008, p. 714)<sup>3</sup>

Nesta perspectiva, é possível observar na formação inicial do pedagogo que a comunicação está no discurso, porém nas práticas, encontram-se distantes. Questiona-se: é possível que a escola amplie suas práticas numa perspectiva da comunicação? Agir numa perspectiva educomunicativa? Incluir nos contextos projetos com os meios tecnológicos e midiáticos nas formações iniciais dos docentes?

Temos destacado esta fragilidade e ainda não encontramos respostas para tal demanda, pois, quando o problema não está na formação inicial, da falta de oportunidades de interação com estas possibilidades, está nas práticas seculares da escola e na confusão identitária do que se constitui formação inicial e continuada do pedagogo. O primeiro aspecto a considerar, é que a escola e a formação necessitam de maiores esclarecimentos sobre o processo de construção identitária com os estudos do EDUCOM, pois, a superficialidade da práxis no que diz respeito a estas demandas, não permite maior retorno. O segundo refere-se à proposta curricular que deve promover



pesquisas, reflexões, diálogo e projetos com outras áreas/campos, redimensionam a teia de ideias e de complexidade da formação e ação docente.

A relação da comunicação com a pedagogia nas práticas de projetos de EDUCOM desponta reflexão instigante como destacado, anteriormente. A primeira abre, desafia, critica, expõe possibilidades não pensadas, observa e interage com as possibilidades comunicativas como oportunidades de diálogo com a educação. A educação por outro lado, ainda presa a um sistema educacional em crise, apresenta na formação e atuação dos profissionais, fragilidades na compreensão do processo identitário e sua inserção num contexto tecnológico, midiático, contemporâneo de culturas em formações e mutações, cujos contextos nem sempre explicados exigem novas proposições do fazer profissional, cujas práticas são comunicacionais e educacionais, o que difere da racionalidade instrumental.

## **METODOLOGIA**

Uma crítica presente no cotidiano da formação do educador no campo educacional é que os sujeitos (docentes e discentes) necessitam criar um diálogo maior entre os dois campos (Comunicação e Educação), pois como se apresentam e configuram as formações, mesmo se tratando de projetos no campo educacional/formativo de educação envolvendo as mídias e TIC, configuram-se em campos e espaços distintos, de diálogo restrito e formações distantes.

Este estudo inicia com as análises dos graduandos. A primeira referencia o núcleo do EDUCOM como uma proposta ainda em formação, pois os princípios e processos comunicativos não estão presentes como acreditamos, ser necessário em um contexto de mudanças e imbricamento com a velocidade que envolvem os meios, as mídias e as TIC's, além da incompreensão do que constitui o campo comunicativo, dos conceitos à práxis, visto mais na perspectiva de uma proposição de Comunicação, que uma referencia necessária à educação. Esta é uma crítica que corrobora com as entrevistas realizadas, a qual destaca que, a confusão teórico-metodológica inicia com os docentes do próprio curso, sobre o significado que o constitui. É um campo emergente? Um encontro de áreas e/ou campos? Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com graduandos do curso de pedagogia concluintes do núcleo e conversas com os demais durante as formações nas disciplinas do EDUCOM.

Consideramos que ouvir os sujeitos, pois na compreensão do núcleo pelos sujeitos, nos processos comunicativos no Departamento, as ações não têm sido suficientes para a criação de outras possibilidades formativas que colocam em análise a práxis de tal perspectiva. Assim, ao analisa-

se a proposta, estudos e pesquisas dos campos, a partir das observações para compreender a diferenciação nas formações entre a do comunicador/jornalista e a do educador/pedagogo para uma terceira proposição: a do educador/comunicador. Pois, buscamos compreender o campo comunicacional que serve de referência para a formação do docente que atua em EDUCOM.

A metodologia de abordagem qualitativa pauta-se na análise documental dos currículos e na observação de vivências e práticas discentes, as quais têm como referências, a pedagogia de projetos e a comunidade de investigação como proposições para potencializar a educação formal, informal e não formal.

## RESULTADOS

Este estudo inicia com as análises dos graduandos. A primeira referência o núcleo do EDUCOM como uma proposta ainda em formação, pois os princípios e processos educacionais não estão presentes como acreditamos ser necessário em um contexto de mudanças e imbricamento com a velocidade que envolvem os meios, as mídias e as TIC's, além da incompreensão do que constitui o campo educacional, dos conceitos à práxis, visto mais na perspectiva de uma proposição da Comunicação, que uma referência necessária à educação. Esta é uma crítica que corrobora com as entrevistas realizadas, as quais destacam que, a confusão teórico-metodológica inicia com os docentes do próprio curso, sobre os significados que o constitui. É um campo emergente? Um encontro de áreas e/ou campos?

Consideramos ouvir os sujeitos, pois na compreensão do núcleo e processos educacionais no Departamento, as ações não têm sido suficientes para a criação de outras possibilidades formativas que colocam em análise a práxis em tal perspectiva. Assim, ao analisar as propostas, estudos e pesquisas dos campos, há uma diferenciação nas formações entre a do comunicador/jornalista e a do educador/pedagogo para uma terceira proposição: a do educador/comunicador. Pois, buscamos compreender o campo comunicacional que serve de referência para a formação do docente que atua em EDUCOM.

A análise parte da convergência das duas áreas, a qual acontece quando encontram-se em um mesmo espaço-tempo para discutir a formação dos sujeitos no contexto imerso e imbricado com as tecnologias e mídias, que, apesar de fazer parte do mundo vital de todos (TELES, 2010), ainda estão distante das práticas docentes, da graduação ao espaço de atuação profissional futura.

É importante salientar que a formação em discussão no que se refere às mídias e TIC's têm se aproximado mais da proposição da mídia-educação (BELLONI, 2005) do que a da perspectiva

educativa (SOARES, 2011). Primeiro por que nas formações de licenciaturas, quando encontramos estes temas, os mesmos encontram em espaços e tempos diferenciados dependendo exclusivamente da perspectiva curricular, de inclusão ou não de/em projetos educacionais na formação, entretanto, o que fica mais evidente são mídias e tecnologias na e para a educação. É possível observar que muitos currículos, escolhem um “tempo-espaço” para situar a interação com os aparatos tecnológicos e midiáticos, normalmente um componente curricular durante toda a formação<sup>75</sup>. É preciso esclarecer os conceitos que

envolvem a educação na formação e possibilidade das práticas educativas, pois o equívoco conceitual, epistemológico e metodológico, distancia ainda mais vida do sujeito, assim, destacamos que estas precisam de ampliação para dar conta das dimensões essenciais de formação e inclusão nas matrizes curriculares, pois não está presente apenas no curso de Pedagogia, como no de Comunicação social.

As referências discentes é a de que a Educação é necessária na educação hoje. Compreendemos tal prerrogativa em detrimento dos estudos que têm sido realizados, desde a graduação, que inicia de forma tímida, e, por conta e força das transformações percebidas nos projetos de EDUCOM nos dois cursos, nos deixamos levar pelas muitas possibilidades, que se ampliam nos projetos para o mestrado no Departamento e de Doutorado de alguns professores. As vezes se fazem sentir, o núcleo está em movimento. As observações e projetos realizados evidenciam nossas fragilidades, pois, todos falam livremente sem destaque para qualquer aspecto específico do currículo, a proposta apresenta respostas contínuas no repensar do planejamento do curso e núcleo, solicitando, a consideração dos componentes curriculares na formação, portanto, a EDUCOM está presente e para os que optam por ele, é de “*extrema importância*”.

Nas conversas que delimitam o processo das entrevistas e pesquisa, dar-se início com a formação nos cursos, entretanto, se por um lado, existem aqueles que defendem esta perspectiva como uma linha formativa do pedagogo, existem também aqueles que acreditam que ainda não se definiu em relevância para a formação do pedagogo e ser excluída do currículo pode ser uma opção. Portanto, estas reflexões pretendem também ser uma voz de defesa a importantíssima inter-relação dos campos, pois na vida estão imbricados, faltando na educação estarem evidenciados e presentes. Sobre a escola no contexto de formação dos docentes, os graduandos destacam o distanciamento que a formação tem tido das experiências dos seus contextos, pois somos sujeitos da contemporaneidade que temos “permitido” às tecnologias adentrarem como “imperativo” e

---

<sup>75</sup> Esta constatação tem ainda os demais cursos de Pedagogia realizados nos diversos campi da Universidade do Estado da Bahia, são 13 cursos contínuos, sendo que apenas o do presente estudo toca nas questões da inter-relação Educação e Comunicação, os demais, possuem apenas um componente curricular durante todo o curso, sendo que o “lugar-tempo” varia, são de 60 horas e podem ocorrer no 4º, 6º e 7º semestres. Importante salientar, que tais informações são pautadas exclusivamente no registro documental dos currículos em vigência.

“influências consumistas”, que precisamos refletir. E este núcleo pode ser este espaço-tempo. Todos foram unânimes sobre sua relevância, destacando que pode ser um dos campos de abordagem específica que envolve as TCI’s e mídias, afirmam: “[...] a escola não é mais o espaço exclusivo como unidade formadora, o problema é que parece que o Cur- so/Departamento colocou esta opção e aparentemente poucos professores tem formação e não dão conta.” (fala de discente)

Os discentes são particularmente enfáticos ao destacar que os docentes e curso deveriam promover a formação no núcleo de aprofundamento, processo que segundo estes tem demonstrado ser particularmente difícil, pois apesar de questionarmos a formação, ao que parece tal proposição tem ficado no campo do discurso e precisa incidir mais nas práxis de formação.

Ainda sobre a opção dos núcleos destacam ainda que todos precisam compreender melhor as escolhas, da organização à práxis, pois, muitos acreditavam que os estudos da Educação e Comunicação, envolviam no centro do processo as mídias e TIC’s, e, que os componentes curriculares dariam ênfase a este fazer também no estágio. Destacam: “[...] há fragilidades com as práxis e didática, como utilizar estas numa perspectiva mais crítica na sala de aula? (fala de discente)

Este momento de avaliação abre para a interpretação das dimensões formativas e construídas por estes sujeitos em um campo específico. A maioria dos sujeitos indagados, destacam que ao final do processo escolheriam ainda o mesmo percurso, mas que sentem falta das pesquisas dos outros núcleos, o que, segundo estes, limita a formação no campo educacional e das práticas pedagógicas. A formação não se limita à EDUCOM, mas tampouco, pode estar sem esta. Se propõe portanto, que sobre as mídias e TCI’s os sujeitos não apenas as utilizem, bem como, o façam com criticidade, criatividade e em especial como processos construídos criativamente *no e a partir* dos contextos. Neste momento, compreendemos que outra perspectiva presente nas formações é a Educação contextualizada, presente no currículo e formações.

Para superar a lacuna destacada neste estudo, propomos e desafiam a formação inicial com práticas e experiências mais efetivas, precisam ser o fundamento e processo da práxis, superar o discurso construído no cotidiano e que pouco tem incidido na prática educacional. Entretanto, apesar das críticas, os discentes consideram que estes estudos devem fazer parte da formação dos demais profissionais de educação, é preciso criar e evidenciar uma interface mais imbricada na construção coletiva entre os núcleos e com o diálogo como o campo comunicacional.

Assim, defendemos juntos aos discentes, o núcleo do EDUCOM no curso de formação docente e que este aconteça com o diálogo e proposta de parceria com a Comunicação social, pois, acreditamos que em um contexto onde os princípios da interdisciplinaridade e das ações e movimentos transdisciplinares dos sujeitos no mundo, isolar este estudo a um único campo, ou ainda, a construções paralelas, limitam as possibilidades de maior aproveitamento da proposta e



dos componentes curriculares no *pensar* e *fazer* o percurso teórico-metodológico de aprofundamentos em uma formação que se distancia do formato linear. Assim, propomos:

- A realização de encontros e seminários interdisciplinares de apresentação/socialização de pesquisas dos dois cursos no campo em emergência;
- Promover e participar de eventos científicos para socialização das pesquisas, fomentar que a produção seja de docentes e discentes;
- Promover a ampliação da formação através da participação e publicação das pesquisas em âmbito, municipal, estadual e nacional, conhecer e difundir informações pode ser um canal de compressões além dos muros da universidade;
- Sistematizar os dados e pesquisas do campo no Departamento;
- Promover a formação em EDUCOM em diálogo com os demais núcleos e curso de Comunicação Social;
- Fomentar a pesquisas sobre a relação interdisciplinar entre Educação e Comunicação, trazendo para os cursos, maiores oportunidades formativas com o campo da Educomunicação.

Todos os entrevistados veem a inter-relação com os processos comunicacionais e a Comunicação Social no Departamento como um desafio para a formação do docente em EDUCOM, em destaque para as proposições e práxis com os meios, pois é preciso intensificar esta ação, que deve acontecer na horizontalidade, todos que dialogando na construção do núcleo e projetos educacionais.

## CONCLUSÃO

As questões acima, nos convidam a refletir sobre o que queremos com os processos educacionais e a apropriação/uso crítico das tecnologias e mídias na educação, pois, a crítica permanente de que não relacionamos o discurso pedagógico com o comunicacional na prática é uma situação real, que, o presente estudo acredita ser possível superar o campo discursivo e a efetivação da práxis, a qual, se construída desde a formação inicial em diálogo com outros campos, poderá de fato promover mudanças na atuação futura do pedagogo verso uma racionalidade educacional.

O desafio inicia com a compreensão de vasto campo de atuação, complexo e necessário para redimensionar a prática profissional do pedagogo com os processos educacionais na contemporaneidade. Destaca a necessidade de repensar as fronteiras entre educação e

comunicação, as quais encontram e desafiam novas possibilidades formativas envolvendo os dois campos.

Retornamos assim, à discussão sobre a necessidade de criar proposições teórico- metodológicas que promovam o diálogo entre os saberes e conhecimentos dos sujeitos no contexto de formação, promovendo a interação e os estudos necessários à superação das barreiras entre o dizer e o fazer com as TCI e as mídias, além do diálogo com outros campos de conhecimento com os processos educacionais.

Assim, diante dos aspectos abordados anteriormente, esta pesquisa constrói um percurso que considera coerente mergulhar nas bases de formação, para depois continuar a investigação e sua aplicabilidade. Interessante seria imbricar-se com a experiência, sabendo, que esta traria elementos nem sempre compreensíveis para o estudo, enriquecendo-o e desafiando a criar e transformar para além do já construído.

Hoje não se pode falar de formação docente e do educador sem inserí-la no contexto contemporâneo das mídias e TIC's. Assim, neste cenário, as bases e certezas foram superadas, entretanto, no currículo e prática pedagógica se encontram sem definição desta transversalidade, ainda instaura-se o vazio, a dúvida e incompreensões sobre estas práticas. A proposta educacional aparece como compreensão de uma prática formativa que compreende a exigência que desequilibra as bases dos cursos e da educação, questionando sua dimensão ética, onde o real objetivo para o entendimento necessita de outras referências fundamentais no diálogo com as fronteiras a serem (re)criadas.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado** / Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reforma Curricular. \_ Salva- dor: O Departamento, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação?** Campinas SP. Ed. Autores Associados, 2001.

CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

HABERMAS, Jurgen. **Teoria dell'agire comunicativo.** Urbino, Italia: il mulino, 2008. (Vol I e Vol II)

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual.** Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicações: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

# O CURSO DE PEDAGOGIA E O CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DE UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Francisca de Assis de Sá - UNEB/EDUCERE/PROJETO REFLEXÃO

[chica\\_assis@oi.com.br](mailto:chica_assis@oi.com.br)

Danielle Mendonça Paiva

UNEB/EDUCERE/PROJETO RFLXÃO

[danielle-mend@hotmail.com](mailto:danielle-mend@hotmail.com)

Fabício Oliveira Santos

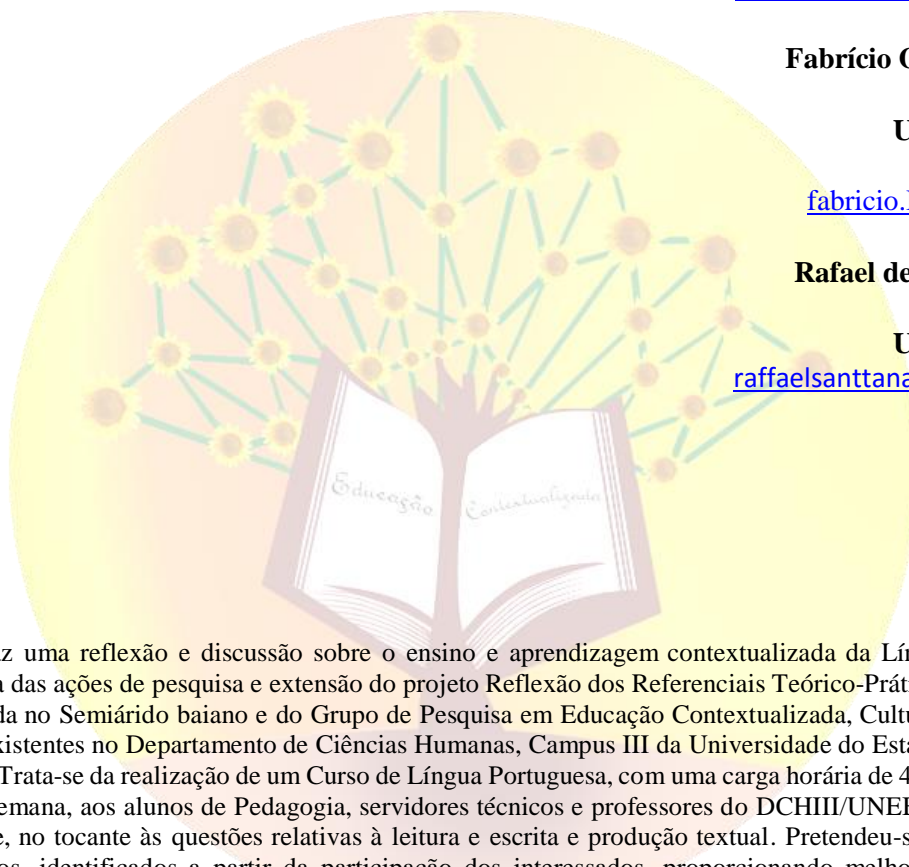
UNEB/DCH-III

[fabricaoivr@gmail.com](mailto:fabricaoivr@gmail.com)

Rafael de Santana Silva

UNEB/DCH-III

[raffaelsantana@hotmail.com](mailto:raffaelsantana@hotmail.com)



## RESUMO

Este artigo traz uma reflexão e discussão sobre o ensino e aprendizagem contextualizada da Língua Portuguesa. Apresenta uma das ações de pesquisa e extensão do projeto Reflexão dos Referenciais Teórico-Práticos da Educação Contextualizada no Semiárido baiano e do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE, existentes no Departamento de Ciências Humanas, Campus III da Universidade do Estado da Bahia, em Juazeiro- BA. Trata-se da realização de um Curso de Língua Portuguesa, com uma carga horária de 40h/aula, ofertado uma vez por semana, aos alunos de Pedagogia, servidores técnicos e professores do DCHIII/UNEB, para apoiá-los, principalmente, no tocante às questões relativas à leitura e escrita e produção textual. Pretendeu-se também, grifar objetivos outros, identificados a partir da participação dos interessados, proporcionando melhoria dos aspectos deficitários nas produções orais e escritas, acrescentando-se proposições que poderão contribuir para o aperfeiçoamento dos conhecimentos da Língua Portuguesa, atentando-se para uma discussão e prática no ensino aprendizagem da língua de forma contextualizada.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Códigos linguísticos verbais e não verbais. Gramática contextualizada.

## INTRODUÇÃO

Inicialmente destacaremos alguns aspectos considerados relevantes, tais como a proposição do curso de extensão de Língua Portuguesa, para atender demandas do próprio curso de Graduação, como se deu a dinâmica do curso e uma breve reflexão sobre a importância do ensino e da aprendizagem da gramática, trabalhada de forma contextualizada.

Diante das demandas identificadas a partir das dificuldades dos alunos no decorrer dos componentes curriculares no Curso de Pedagogia é que veio a ideia de ofertar um curso de extensão em Língua Portuguesa, que abrangesse alunos e funcionários, com extensão aos professores interessados. A proposta e a disponibilidade em ministrar as aulas surgiram da professora Francisca de Assis de Sá, que é um dos membros do Grupo de Pesquisa EDUCERE- Educação Contextualizada, Cultura e Território e vice coordenadora do Projeto Reflexão dos Referenciais Teórico-Práticos da Educação Contextualizada no Semiárido Baiano. A ideia foi acatada pelos participantes da reunião, os quais se colocaram à disposição para auxiliar no funcionamento do curso.

Já no início de abril de 2017 foi lançado o edital de matrícula, abrindo-se 30 vagas, sendo as inscrições feitas via e-mail pelo público alvo interessado. Preencheram-se as vagas apenas com alunos, de todos os períodos, inclusive alguns do PPGESA (Programa de Pós Graduação em Educação Contextualizada para o Semiárido). Foi necessário constituir-se uma lista de espera, devido à demanda ultrapassar o número esperado. Por isso, já houve a proposta de oferecer novamente o curso no próximo semestre.

O projeto do curso foi elaborado para 40h/aula, sendo 20h/aula presenciais e 20h/aula semipresenciais, com conteúdos e atividades sugeridas para exercitar em casa. Ainda no mês de abril começaram as aulas com calendário de comum acordo, com aula um dia por semana, no horário intermediário, das 17h às 19h, às quartas-feiras, com término previsto para o final do semestre 2017.1.

Como foi dito anteriormente, o curso de Língua Portuguesa surgiu da necessidade de revisão, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos da língua portuguesa, tanto na oralidade, quanto na escrita, considerando aí as dificuldades para a compreensão, interpretação e produção de textos acadêmico-científicos. Segundo os participantes do curso, um dos fatores que pode ter contribuído para esta deficiência, é o não oferecimento da disciplina Língua Portuguesa no Currículo do Curso de Pedagogia.

No entanto, para atingir esse propósito, o curso proporcionou o estudo da língua de forma contextualizada, ou seja, respeitando e trabalhando dentro do contexto dos participantes. Isto significa, por exemplo, exercitar as normas gramaticais não para decorá-las, mas para compreender o seu uso na diversidade de gêneros e tipologia textual, considerando tanto o aspecto culto, quanto as variações linguísticas e, principalmente, reconhecer o valor da elaboração e reelaboração do texto, identificando os seus “erros e acertos”.

A programação do curso, para esta etapa destacou os conteúdos relacionados mais às linguagens (verbal e não verbal), níveis, função e variação linguística; a diversidade de gêneros e os fatores



de textualidade e os conhecimentos gramaticais contextualizados. No decorrer das aulas, foi-se percebendo que havia uma grande deficiência em relação às novas normas ortográficas e a produção de textos acadêmicos. Por isso, foi dada atenção a este aspecto também, já que o propósito do curso foi atender às necessidades dos participantes, tornando o curso bem mais interessante e apto a colaborar na extinção das dificuldades de cada um.

## **A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DOS CÓDIGOS DA LÍNGUA**

A partir da vivência abordada neste texto, torna-se necessário trazer uma reflexão sobre a importância do estudo da nossa língua portuguesa, destacando o Curso de Extensão em Língua Portuguesa como um complemento fundamental e apoiador para o aprimoramento e domínio dos códigos não verbais e verbais, escritos e orais, pelos estudantes da Graduação em Pedagogia do DCHIII/UNEB, principalmente pelas inúmeras deficiências relacionadas à escrita e à leitura, sejam nos aspectos ortográficos/gramaticais e ou em relação à própria produção de textos coerentes e coesos.

O domínio dos códigos escrito e oral da língua portuguesa é importante, não apenas por causa da estética e estruturação da escrita e da fala; é fundamental, também, para uma boa comunicação, interpretação e exposição de ideias seja na forma oral ou escrita. A apropriação da gramática e dos elementos textuais são fundamentais, principalmente quando falamos de produção acadêmica. Vale ressaltar que tal apropriação e os benefícios de uma boa produção escrita/oral, advêm da prática da leitura e da escrita. A leitura antecede a produção escrita, por isso, praticá-la desenvolve a habilidade de uma escrita cada vez melhor.

Reiterando, o código oral (a fala), normalmente, é uma competência que adquirimos antes do uso do código escrito, antes de escrever. Esse aprendizado da fala acontece, também, espontaneamente, e com as “influências” das falas e comunicações de outros. Contudo, a escrita acontece metodicamente (de forma sistemática), a qual ocorre por meio de todo um processo de produção de textos, utilização da gramática, etc. Tais modalidades, a oral e a escrita, apresentam diferenças estruturais específicas, que se tornam bastante aparentes quando relacionamos ambas, e que devem ser consideradas tendo em vista um resultado final positivo no desenvolvimento de um ensino construtivo, possibilitando ao aprendiz um tipo de produção escrita mais orgânica. “(...)cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa” (KOCH, 2009, P.14).

Como opção metodológica, utilizar textos direcionados ao contexto dos alunos; mostrou-se ser uma boa ferramenta para uma maior identificação e aceitação dentro do estudo de língua

portuguesa. A utilização de letras de músicas, de poemas, de textos pensados e até sugeridos pelos próprios estudantes, discussão de temas atuais e interessantes são sugestões que contribuem com a motivação para produção de textos e na compreensão dos usos e dos mecanismos de estruturação básicos da língua.

É importante introduzir na prática de uma disciplina de Língua Portuguesa e, no caso, de um Curso de Extensão em Língua Portuguesa, uma metodologia que vá além do estudo da língua escrita, buscando a língua falada e compreendendo as variantes entre ambas. Também é fundamental para que os estudantes progressivamente apropriem-se e valorizem o uso das várias formas de expressão, da diversidade de linguagens, inclusive não verbais.

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS**

Cagliari (1989) tem razão, quando afirma que não existe só a forma correta ou só a forma errada de escrever ou falar, há sim também as formas diferentes de se expressar o pensamento por escrito e de se falar. Considera-se, assim, os dialetos e os regionalismos. Na academia exige-se toda uma formalidade no uso da língua, por exemplo, no entanto, o que se faz para trabalhar as realidades linguísticas dos estudantes? Compreender que existe o diferente, tanto na fala, quanto na escrita, valorizar o contexto dos falantes e ensinar a língua portuguesa dessa forma, certamente, haverá mais prazer e facilidade no desenvolvimento e apreensão pelos alunos, dos conhecimentos da língua materna e consequentemente da comunicação.

Quando entendemos que a língua, tanto a oral quanto a escrita, se forma também dentro de contextos sociais, culturais, econômicas e vivências, percebemos que os caminhos do, aperfeiçoamento são extensos. É por meio da linguagem que nós conseguimos esboçar/transmitir ideias, intenções, reflexões, etc., sem mencionar nas relações cotidianas e comunicativas que estabelecemos e na influência que o tipo de comunicação e uso da linguagem proporcionam ao sujeito e a sociedade.

### **METODOLOGIA**

A expectativa dos alunos em relação à aprendizagem era manifesta, e pela fala de alguns alunos, a importância do domínio de regras básicas da escrita já tinha se evidenciado, a partir do rigor que a escrita acadêmica impõe e que no seu desenvolvimento torna notórias as falhas de assimilação que os alunos trazem do seu trajeto escolar. A proposta então é trazer à luz dos alunos a

compreensão de alguns conceitos necessários a apreensão dos códigos escritos e orais da língua portuguesa. Sem desconsiderar as particularidades que os sujeitos trazem na sua formação no tocante a assimilação dos conteúdos e aos locais de significação desses conteúdos.

Segundo Bagno (2003, p. 19):

(...) olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita.

O trabalho realizado na turma contemplou desde a distinção entre os gêneros de escrita: narrativo, descritivo e dissertativo indo para o estudo dos conceitos de coesão e coerência e suas classificações, o trabalho com os gêneros textuais considerou as especificações de cada gênero na prática da escrita acadêmica indo para as conexões que se estabelecem entre os mesmos. A produção de textos dos alunos no curso, em que se puderam trabalhar as tipologias textuais evidenciou as “falhas”, anteriormente citadas, e partindo dessas produções é que toda metodologia de trabalho pensada para o curso foi desenvolvida, desta feita, a professora disponibilizou para os alunos os textos produzidos por eles em forma de sorteio, e solicitou que fossem pontuados os conceitos estudados no curso. Tal metodologia trouxe aos alunos a percepção conjunta de sua própria produção textual, no nível de domínio da norma de escrita. Partindo dessa ótica do contato do aluno com um “problema” que o mesmo passa a perceber como coletivo, o caráter particular da possível “deficiência” que cada aluno pensa sobre seu aprendizado, vai aos poucos se dissolvendo e tornando a vontade de aprender mais fortalecida em decorrência do sentido das interações que se estabeleceram. E é no âmbito também das interações que o aprendizado tem um dos seus mais fortes alicerces.

Para assegurar o saber escolar é necessário, conseqüentemente, que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, uma vez que nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação que se quer. (DAVIS, SILVA e ESPÓSITO, 1989, p. 53).

O trabalho de partir da aprendizagem já atingida pelos alunos facilita nos rumos que o professor pode adotar o que torna flexível o planejamento. Desse pensamento, novos elementos podem ser acrescentados ao processo no sentido de tornar mais efetiva a aprendizagem. Outro ponto interessante a destacar é o sentimento de inclusão que o aluno sente ao ter a percepção de que não está partindo do zero, de que a assimilação, por menos solicitada que seja, continua presente no repertório intelectual do aluno. Os passos em direção a um desabrochar da expressividade do aluno

podem ser iniciados a partir dessa “desmistificação” da não-assimilação. Esse caminho para uma nova significação da aprendizagem conversa com o que Paulo Freire entende por papel da educação. “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. (FREIRE, 1982, p. 2).

O passo seguinte ao despertar da expressividade dos alunos foi a introdução de um conteúdo mais específico a escrita acadêmica, a discussão sobre os tipos de construção da coesão textual. Nessa direção a professora apontou para a turma a distinção entre a coesão textual e a coesão referencial. Entendendo que estudo desses fatores mais especificamente textuais são também necessários e parte da proposta do curso. Esses recursos coesivos são importantes por serem os responsáveis por estabelecerem os vínculos entre as palavras e partes do texto. Tomando esse conteúdo por roteiro, notamos que as reflexões que se sucederam nos alunos referentes à revisão de sua escrita acadêmica ganharam mais critérios, uma vez que tais recursos de escrita servem exatamente para dar forma, corpo ao texto.

A elucidação, ou revisitação aos conteúdos da escrita em língua portuguesa são importantes exatamente por nos levar a estabelecer conexões necessárias entre as regras e a aplicação. Entendendo que a assimilação das regras no “tempo determinado”, no qual se entende que sejam os anos da formação básica, pode ser afetada por fatores que a escola não alcança e que refletem negativamente no aluno e, conseqüentemente, na sala de aula. Foi a partir da noção de dificuldade com a assimilação das regras gramáticas que se trabalhou a perspectiva linguística da língua portuguesa, entendendo que a dimensão linguística da língua pode ser um caminho para a apropriação das normas gramáticas demandadas pela escrita, esse entendimento conversa com o que BAGNO traz em sua obra.

Tem sido grande a produção de obras teóricas (e a implementação de práticas pedagógicas efetivas) que propõem uma concepção de educação linguística sintonizada com as reais necessidades do alunado brasileiro contemporâneo. O próprio surgimento dos Parâmetros curriculares nacionais em 1998 representa um avanço importante nessa direção. (BAGNO,2003, p. 188).

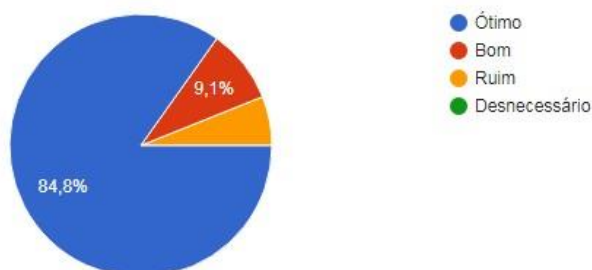
O balanço sobre a aprendizagem dos alunos no curso se deu a partir do feedback dado pelos alunos numa enquete, planejada pela professora do curso e seus monitores. A princípio a enquete seria exclusiva dos alunos que concluíram o minicurso de Português e Produção de Texto, mas, entendeu-se que com a extensão da enquete aos demais alunos, chegar-se-ia a um resultado mais abrangente sobre a questão da inclusão de um curso de extensão em Língua Portuguesa e Produção de Texto, e assim se foi feito, a enquete foi respondida por alunos matriculados no minicurso e pelos demais alunos do curso de Pedagogia.



## RESULTADOS

Os resultados obtidos pela enquete foram mais um reforço à intenção de continuidade da oferta do minicurso de extensão em Língua Portuguesa e Produção de Texto. A leitura dos números da enquete revela que 84,8% dos entrevistados consideram necessário a inclusão da disciplina Língua Portuguesa no curso de pedagogia. Para 100% dos entrevistados pela enquete, é muito importante a oferta de um curso de extensão em Língua Portuguesa, haja vista que, 81,8% avaliaram como ruim a não existência da disciplina Língua Portuguesa no fluxograma do curso de Pedagogia. Os percentuais, talvez os mais relevantes, para que forcemos a proposta da continuidade da oferta do minicurso, foram os que mostraram o nível de conhecimento/uso das regras gramaticais que ficaram em: 42,4% baixo e 36,4% médio. Como também os números que revelaram como cada aluno fez a sua autoavaliação quanto a produção de textos, sendo respectivamente 57,6% médio e 21,2% baixo.

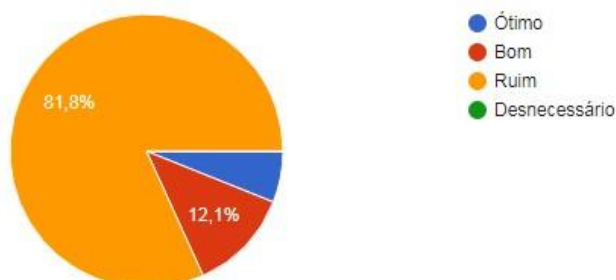
7 - Como você vê a introdução da disciplina de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia?



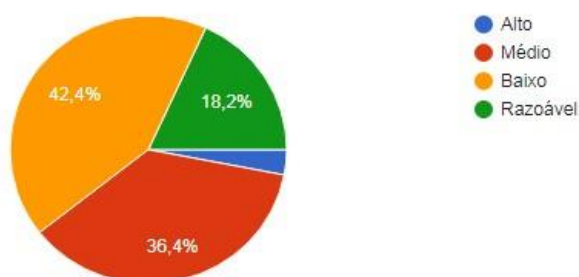
8 - Como você avalia a oferta de um Curso de Extensão em Língua Portuguesa no curso de Pedagogia?



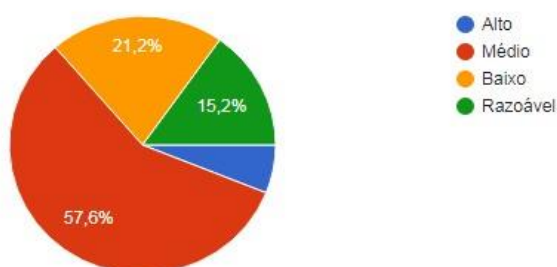
6 - Como você avalia o curso de Pedagogia sem a disciplina de Língua Portuguesa?



3 - Como você avalia seu conhecimento/uso das regras gramaticais?



2 - Como você avalia seu desempenho na produção de textos (orais e escritos)?



## CONCLUSÕES

Concluimos que a experiência da oferta de um minicurso em língua portuguesa no semestre 2017.1, atingiu os objetivos de ampliar e aprofundar os conhecimentos orais e escritos, uma vez que partiu das produções autorais dos estudantes, ajudando-os a perceber as dificuldades por eles apresentadas e coletivamente buscando formas de superá-las, através da escrita e

reescrita dos textos, identificando os erros e acertos e refletindo sobre a necessidade do conhecimento e da utilização da gramática contextualizada.

Segundo os resultados da enquete acima referida, ressaltamos a importância da continuidade deste estudo enfatizada pelos alunos ao final sondagem, onde foram apresentadas opiniões, dentre as quais destacamos:

“Na minha opinião, a importância da língua portuguesa é imensa, pois ela é a base da nossa comunicação e, claro, se faz presente em todos os aspectos da nossa vida. Em relação a introdução de um curso de Extensão em Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia; é imprescindível, para que os discentes se tornem pedagogos profissionais”.

Portanto, a ideia da contextualização da língua levanta discussões interessantes e fundamentais que devem ser difundidas e aprofundadas, principalmente nos cursos de formação de professores, por exemplo, o de Pedagogia. Entretanto, vemos que não é trazer só a reflexão sobre o ensino da língua, é também o respeito e a atenção que precisam receber os estudantes no tocante a sua forma de falar e escrever. A prática da leitura e da escrita na Academia pode ser revitalizada mediante os princípios da contextualização. Pode ser que a gramática se torne menos antipática se for encarada a partir do prazer, do interesse e da necessidade surgida no fazer e refazer o texto.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos, **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo, Parábola editorial, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- DAVIS, Claudia. SILVA, Maria Alice S. ESPÓSITO, Yara. **Papel e valor das interações em sala de aula**. São Paulo, 1989. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/812.pdf>
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.