



EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO

Diálogos Interventivos

ORGANIZADORES:

Everton Nery Carneiro
Ivonete Barreto de Amorim
Janeide Bispo dos Santos
Marize Damiana Moura Batista Batista
Paulo César Borges Martins
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Selma Barros Daltro de Castro



BRAZIL PUBLISHING

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Prof. Dr. Rodrigo Horochovski
Prof.^ª. Dra. Anita Leocadia Prestes
Prof.^ª. Dra. Claudia Maria Elisa Romero Vivas
Prof.^ª. Dra. Fabiana Queiroz
Prof.^ª. Dra. Hsin-Ying Li
Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet
Prof. Dr. José Antonio González Lavaut
Prof. Dr. José Eduardo Souza de Miranda
Prof.^ª. Dra. Marília Murata
Prof. Dr. Milton Luiz Horn Vieira
Prof. Dr. Ruben Sílvio Varela Santos Martins

(UFPR – Brasil)
(ILCP – Brasil)
(UN – Colômbia)
(Ufla – Brasil)
(NTU – China)
(PUC/RS – Brasil)
(UH – Cuba)
(UniMB – Brasil)
(UFPR – Brasil)
(Ufsc – Brasil)
(UE – Portugal)



Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Prof. Dr. Fabrício R. L. Tomio
Prof. Dr. Nilo Ribeiro Júnior
Prof. Dr. Renee Volpato Viaro
Prof. Dr. Daniel Delgado Queissada
Prof. Dr. Jorge Luiz Bezerra Nóvoa
Prof.^ª. Dra. Marlene Tamanini
Prof.^ª. Dra. Luciana Ferreira
Prof.^ª. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Prof. Dr. Cezar Honorato
Prof. Dr. Clóvis Ecco
Prof. Dr. Fauston Negreiros
Prof. Dr. Luiz Antônio Bogo Chies
Prof. Dr. Mario Jorge da Motta Bastos
Prof. Dr. Israel Kujawa
Prof. Dr. Luiz Fernando Saraiva
Prof.^ª. Dra. Maristela Walker
Prof.^ª. Dra. Maria Paula Prates Machado
Prof. Dr. Francisco José Figueiredo Coelho
Prof.^ª. Dra. Maria de Lourdes Silva
Prof.^ª. Dra. Ivonete Barreto de Amorim
Prof. Dr. César Costa Vitorino
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Prof.^ª. Dra. Elisângela Maura Catarino
Prof. Dr. Everton Nery Carneiro
Prof.^ª. Dra. Sandra Célia Coelho G. da Silva

(UFPR – Sociologia)
(Faje – Filosofia)
(PUC/PR – Psicologia)
(Ages – Serviço Social)
(Ufba – Sociologia)
(UFPR – Sociologia)
(UFPR – Geografia)
(UFMG – Educação)
(UFF – História)
(PUC/GO – Ciências da Religião)
(UFPI – Psicologia)
(UCPel – Sociologia)
(UFF – História)
(Imed – Psicologia)
(UFF – História)
(UTFPR – Educação)
(Ufcsa – Antropologia Social)
(UFRJ – Ensino de Biociências e Saúde)
(UERJ – História)
(Uneb – Educação, Formação de Professor e Família)
(Uneb – Educação/Linguística)
(Uneb – Educação, Religião, Matemática e Tecnologia)
(Unifimes – Educação/Religião)
(Uneb – Filosofia, Teologia e Educação)
(Uneb – Sociologia, Gênero, Religião, Saúde, Família e Internacionalização)

Everton Nery Carneiro
Ivonete Barreto de Amorim
Janeide Bispo dos Santos
Marize Damiana Moura Batista Batista
Paulo César Borges Martins
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Selma Barros Daltro de Castro
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO: DIÁLOGOS INTERVENTIVOS



BRAZIL PUBLISHING



© **Brazil Publishing Autores e Editores Associados**
Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba, PR - 80050-270
+55 (41) 3022-6005



Associação Brasileira de Editores Científicos
Rua Azaleia, 399 - Edifício 3 Office, 7º Andar, Sala 75
Botucatu, SP - 18603-550
+55 (14) 3815-5095



Associação Brasileira de Normas Técnicas
Av. Treze de Maio, 13, 28ª andar
Centro - RJ - 20031-901
+55 (21) 3974.2324



Câmara Brasileira do Livro
Rua Cristiano Viana, 91
Pinheiros - SP - 05411-000
+ 55 (11) 3069-1300

Comitê Editorial

Editora-Chefe: Sandra Heck
Editor Superintendente: Valdemir Paiva
Editora Científica: Kelly Miranda
Editor Coordenador: Everson Ciriaco
Diagramação e Projeto Gráfico: Rafael Chiarelli
Arte da Capa: Paula Zettel
Revisão de Texto: Os autores

DOI: 10.31012/978-65-5861-289-6

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

E24

Educação, políticas públicas e religião: diálogos
interventivos / organização de Everton Nery Carneiro ... [et al.] – 1.ed. -
Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
[recurso eletrônico]

Vários colaboradores
ISBN 978-65-5861-289-6

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Religião. I. Carneiro, Everton Nery
(org.). II. Amorim, Ivonete Barreto de (org.). III. Santos, Janeide Bispo dos
(org.). IV. Batista, Marize Damiana Moura Batista (org.). V. Martins, Paulo
César Borges (org.). VI. Silva, Sandra Célia Coelho Gomes da (org.). VII.
Castro, Selma Barros Daltro de (org.).

CDD 370 (22.ed)
CDU 370



[1ª edição – Ano 2020]
www.aeditora.com.br

TESSITURAS DE UMA APRESENTAÇÃO

Tivemos como tarefa escrever este texto, que é a apresentação do livro “Educação, Políticas Públicas e Religião: diálogos interventivos”, esse que envolve o I WEBSEMINTER, o I WEB COLEPODS, o I Colóquio Internacional do LEPEGE e o III Colóquio Internacional sobre diversidade religiosa no Brasil Contemporâneo. A presente obra está dividida em três partes: Parte I – Educação; Parte II – Políticas Públicas; e Parte III – Religião.

É importante ressaltarmos, aqui, os diversos grupos de pesquisa envolvidos nesta construção. Iniciamos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS), que está inserido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), trazendo diante da especificidade institucional, que é a multicampia, uma característica interdepartamental, possuindo pesquisadores de diversos *Campi* e diálogos com outras Instituições de Ensino Superior Nacional e Internacional. Historicizando um pouco a trajetória do GEPERCS, apontamos que ele foi criado e certificado pelo CNPq, em 2011, formado por pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, no que coaduna com sua concepção multi/interdisciplinar. O Grupo é composto por 08 doutores, 03 doutores colaboradores estrangeiros, 03 técnicos e os demais estudantes de graduação e pós-graduação. Está ancorado ao Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB), do Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha. Tem

como objetivo principal pesquisar a religiosidade das diferentes sociedades e culturas na perspectiva das ciências humanas, sociais e da saúde, situando a religião como um dos principais sistemas simbólicos, priorizando a análise da relação entre as diferentes categorias sociais marginalizadas e o fenômeno religioso. Além disso, as discussões de caráter multi/interdisciplinar e estudos do grupo enfatizam a inter-relação com a saúde, gênero, educação e cultura nos diversos contextos sociais.

Os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores do grupo perpassam por quatro linhas específicas de pesquisa: 1) Religião e saúde; 2) Gênero, religião, educação, saúde e os novos contextos de aprendizagem; 3) Religião, cultura, educação, sociedade e novas formas de subjetivação e organização comunitária e 4) Gênero, Saúde Sexual/Reprodutiva e Populações vulneráveis. O Grupo trafega por ações pontuais de socialização e difusão do conhecimento produzido, através de pesquisas nos seguintes âmbitos: proposição e participação em Congressos Nacionais e Internacionais da área e áreas afins dentro e fora do país; através de apresentações de comunicações, proposições de Grupo de Trabalho e da Realização de um colóquio Bianual sobre Diversidade Religiosa no Brasil Contemporâneo, evento pautado como uma proposição já materializada do GEPERCS, que é o Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB), reiterando que estamos na terceira edição da supracitada atividade. As pautas de internacionalização são ancoradas por meio de diálogo, proposição de pesquisa e publicações conjuntas com as seguintes IES estrangeiras: Universidade de Habana, Universidade da Guyane, Universidade Lusófona e Universidade Católica de Lisboa.

Continuamos agora com o Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), que é integrante do Programa de Mestrado em Intervenção Educativa

e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI. Tem por objetivo desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes à análise da relação sociedade e natureza em suas interfaces com a Educação e a Geografia, considerando suas repercussões socioespaciais. Também visa produzir compreensões acerca dos projetos de sociedade em disputa, considerando suas correlações no âmbito dos paradigmas científicos, no arranjo socioespacial, nas teorias e práticas educacionais, bem como nas concepções de homem e de sociedade.

Este grupo de pesquisa integrou as atividades do I Web Seminário Internacional Interdisciplinar: diálogos interventivos (I WEB SEMINTER), promovido pelo MPIES, através do seu I WEB Colóquio Internacional, cujo título foi Políticas Públicas, Educação e Movimentos Sociais na Pandemia. Este colóquio teve o objetivo de contribuir com os debates acerca das políticas públicas, da educação e dos movimentos sociais, problematizando o papel do Estado no contexto da sociedade de classes, tendo em vista o trato dado à educação pública, sob o contexto das políticas neoliberais e analisando as suas repercussões socioespaciais no cenário da pandemia. Além disso, também foram evidenciados os enfrentamentos, as disputas, as resistências e as proposições que têm sido produzidas pelos movimentos sociais na defesa dos seus territórios sob uma perspectiva contra-hegemônica.

As ações do I WEB Colóquio Internacional do LEPEGE, no I WEB SEMINTER do MPIES, foram realizadas compondo duas mesas temáticas: Mesa I – Movimentos sociais, políticas públicas e experiências contra-hegemônicas no campo: Bahia-Brasil e Extremo Norte do Chile e Mesa II – As políticas públicas educacionais em tempos de pandemia. Também houve a socialização de trabalhos escritos que resultaram de ações de pesquisa, ensino e extensão vinculados ao LEPEGE, nos espaços de diálogo. Além da socialização, estes trabalhos também foram direcionados para

a publicação por meio de um *e-book*, no qual foi compilado o conjunto dos trabalhos socializados no I WEB SEMINTER, após revisão para a publicação.

Passamos aqui para o I Web COLEPODS, que se consistiu em um projeto de extensão do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), vinculado à Universidade do Estado da Bahia, DEDC XI, Serrinha – BA, em parceria com o Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), com vistas a problematizar ações de ensino, extensão e pesquisas oriundas de grupos de pesquisa que investigam diferentes temáticas no vasto território dos estados brasileiros e de outros países.

Com efeito, o evento oportunizou a participação dialógica de pesquisadores, estudantes e comunidade em geral com o intuito de dialogar por meio de Conferência de abertura, minicurso, mesas, grupo de trabalho (GT) e círculos de cultura, *lives* no *Youtube*, os resultados e as perspectivas de pesquisas em andamento em novos contextos de aprendizagens e em novas formas de subjetivação comunitária. Em tempo, destaca-se que esse evento foi compartilhado com I Web SEMINTER – Seminário Internacional Interdisciplinar: diálogos interventivos do MPIES, com os grupos LEPEGE e GEPERCS, em convergência com o projeto guarda-chuva do grupo EPODS intitulado “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social em Novos Contextos de Aprendizagem: Perspectiva Interdisciplinar no Mestrado Profissional”, sobre o qual professores/as, estudantes de Iniciação Científica e mestrandos/as do MPIES dialogaram e articularam suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Iniciamos aqui o nosso agradecimento a cada Departamento e Direção, direta e indiretamente, envolvidos na construção desse evento. Gratidão à presença do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões, coordenado

pelo nosso querido Prof. Paulo César Borges (professor emérito dessa universidade).

Um agradecimento especial ao corpo técnico do evento: Paula Valentine; Tiago Brandão; Rafaela Azavedo; Diná Novaes; Juliana Melo; Geivson Silva; Lousana de Jesus; Diego Melo; Tarcísio Hilário; Eder Vicente; John Wolter. Para vocês, dedicamos toda a honra, dada a dedicação e o afeto ao trabalho efetivo. Agradecimento ao Prof. Jean (diretor do Campus XI), à Prof.^a Isabel (diretora do Campus XV) e à Prof.^a Rosa (diretora do Campus XV).

Ficamos a pensar nesse escrevinhamento, não como um lamento ou um tormento, mas na dimensão do envolvimento e engajamento. Pensamos em começar e, então, eu lembrei de meu Pai. Ao realizar essa lembrança, me fiz criançaque pega uma tangerina para descascar corre para o pai e diz: “Pai, começa o começo!”. Meu desejo era de que ele fizesse o primeiro rasgo na casca, ou seja, abrisse o caminho. Ele fazia isso com toda a providência. Depois, de forma leve, ele continuava e sempre continuava descascando toda a tangerina. Meu pai morreu há três anos. A última noite dele em vida fui eu que estive no hospital. Na madrugada, ele me chamou e me disse que estava cagado. Fui procurar alguém para limpá-lo e trocar a fralda. Não encontrei ninguém! Voltei para o quarto e disse: Meu pai, eu vou te limpar e trocar a fralda. Ele me disse assim em uma pergunta: -Você vai fazer isso? Eu respondi: -Sim. Ele, então, disse sua última frase em vida: - A vida é uma bosta! (disse entre sorrisos). Ele faleceu na tarde daquele dia. Há muito tempo, não sou mais criança. Mesmo assim, sinto grande desejo de tê-lo ainda ao meu lado para, pelo menos, “começar o começo” de tantas cascas duras que encontro pelo caminho.

Nesses dias do evento, pensei muito nessa última frase de meu pai, mas cada momento dessa frase eu imediatamente pensava: Quero começar o começo! Quero ouvir sobre a “Educação

e a leitura do Mundo”. Eis um início! Este foi direto de Allen Calahan, que disse ao se pronunciar que só restava um falar e um agir e não calar e acomodar, diante do sofrimento imposto aos negros, aos colonizados e aos marginalizados.

Hoje, minhas “tangerinas” são outras. Preciso “descascar” as dificuldades do trabalho, os obstáculos dos relacionamentos com amigos, os problemas no MPIES, os problemas departamentais, não importam os quais. Mudei de tangerinas para jabuticabas. Um aprendizado com Rubem Alves. Fiz uma espécie de transporte. A bacia vai se esgotando e vou desacelerando... chupo cada uma das últimas mais lentamente...

Ao fazer o transporte vou transitando entre a medida e a desmedida. Na primeira, temos a dimensão do sensível, do natural, do apolíneo. Na segunda, temos o suprassensível, o sobrenatural e o dionisiaco. A medida está sempre a transportar a desmedida; esse transporte jamais cessa. Sísifo ajuda a compreender esse transporte.

Compreendemos a desmedida em Eliseu, entre suas ruralidades, sujeitos e identidades e a medida na pós-graduação brasileira com Sandra, Aníbal, Gabriel e Márcea. Articulamos graduação com pós-graduação, sob a batuta de Ivonete, uma “rede” que reverberou o Rangel, o Rogério e a Isabelle. Ao reverberar, nos colocamos a aprender com Thiollent e o ouvimos dizer sobre os novos rumos da pesquisa-ação e afirmar que é preciso fazer uma opção pelos pobres.

Medida e desmedida, sensível e suprassensível, natural e sobrenatural, assim como Apolo e Dionísio não estão em oposição, tal como em Platão (sensível e inteligível) ou em Hegel (tese e antítese a caminho de uma síntese), mas um processo, um oceano; inseparável, imensurável, em que um faz parte do outro, sem saber onde está esse “um” e esse “outro”, pois o que existe é o transporte... comunicando o incomunicável,

transportando o intransportável, pois, por mais rápido que o transporte aconteça, por maior a carga que ele carregue e por mais eficiente que seja, sempre há algo a carregar e a transportar. Sempre haverá algo que se está a transportar e nunca se esgota. O inesgotável faz, sem nenhum pré-juízo, parte da vida em sua totalidade, sem separação.

Ouvimos esses dizeres com Helga, Robério e Cenilza, em interfaces formativas e ampliamos com Guiomar, Leila e Maurício, nos movimentos sociais e nas políticas públicas. Nesse “ínterim”, buscamos a medida do Bonfim ao meditar junto a Faustino Teixeira sobre “religião, pandemia e revolução” e, assim, “andar com fé eu vou/a fé não costuma faia”. Foi uma realização. Papeamos nessa seara sobre a religião em tempos de pandemia. Paulo, Daniele e César formaram uma trindade. Já Jackeline dialogou e flertou como isolamento. Não tivemos tormento, somente estarrecimento. Do estarrecido lugar, nos colocamos em rede e sobre o turismo religioso tratar. Sandra Célia não deixou parar. Livro foi lançado, com a palavra nossa querida Ivonete: “Educação, Sociedade e Intervenção: diálogos entre pesquisas”. Uma revista também foi lançada: DIAPI (Diálogos e Perspectivas Interventivas), mais um produto, mais um encaminhamento, mais um sucesso do coletivo, desses bem produtivos.

Os debates sobre programas de pós-graduação da área interdisciplinar se mantêm com firmeza e responsabilidade: obrigado a Hugo, Marcelo, Marcos, Eliseu e Carlos Alberto.

Entre certezas e incertezas, ficamos com a beleza de um “let it be”. Os “Beatles” assim cantaram: “When I find myself in times of trouble/ Mother Mary comes to me/ Speaking words of wisdom, let it be.” (Quando me encontro em tempos de dificuldade,/ Madre Maria chega até mim/ Falando palavras de sabedoria, deixa estar). O “deixa estar” aqui não é uma ameaça, mas um “deixe as coisas irem” ou ainda “permita que seja”. Nessa toada,

conversamos sobre espiritualidade e saúde. Um enfermeiro, um padre e um pastor dialogando.

Nesse dialogar sem parar, ouvimos uma conversa entre Sandra Célia e Cláudio Ribeiro sobre pesquisa em tempos de pandemia e uma outra conversa, entre Tânia Maria e Mônica Torres, sobre a modalidade interdisciplinar/CAPES. Foi um regozijo com a Madre Maria (“let it be”) ... “permita que seja”. Entre percalços e possibilidades, eis que se apresentam gestores e gestoras: Jean, Marcius, Marinalva e Rosane. De gestores fomos à economia solidária, essa que não é solitária: Ana Paula deu uma aula extraordinária.

Gilberto Gil nos diz assim: “Antes mundo era pequeno/ porque Terra era grande/ Hoje mundo é muito grande/ porque Terra é pequena/ Do tamanho da antena parabólicamará.” Gil e sua visão, eis o Prometeu em ação, antevendo Cybele, Ivânia e Taffarel a tratar sobre as políticas públicas educacionais em tempos de pandemia. Foi com euforia que passamos a Valnice Paiva e às tecnologias digitais. Você e elas são sensacionais... Podemos ampliar: geniais! “Ê, volta do mundo, camará/ Ê-ê, mundo dá volta, camará”. E, nessas voltas do mundo, Andrea Silveira, Bruna, Zózimo e Paulo (o César e o Brito) nos brindam ao tratar sobre fundamentalismo religioso (foi algo primoroso).

Eis que a realidade se apresenta e nos diz Abbagnano sobre ela: “modo de ser das coisas existentes fora da mente humana ou independente dela.” Ao pensar nesse trilha, nos movimentamos pelas políticas de assistência estudantil e da pós-graduação, pois a realidade é relacional, sendo a síntese entre sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados: Ana Paula (discente) esteve com Elivânia (ex-diretora do Campus XI) e atual Pró-reitora. Nesta mesma realidade, alicerçadas continuamente por sinceridade e honestidade, nos falaram Ivonete e Célia a Sandra (nome que

significa “protetora da humanidade”). Essa que nos protege e é protegida por nós de todo e qualquer algoz.

Ah, essas mulheres: sábias, belas, batalhadoras, encantadoras, professoras, pesquisadoras; e, aqui, acrescentamos: Isabelle, Nara, Rosemary, Telma e Zayllin, que com intensidade nos deixa com saudade das suas falas sobre feminismo e feminino.

Mas eis que a Bandeira do Divino se apresenta. Quando a roda de conversa é sobre a diversidade religiosa em tempos de (in)tolerância. Cristóvão, Rodrigo, Alfredo e Itamar formam uma quadrinidade. Dessa passamos a um outro quarteto, formado por Celso (um centro avante perna-de-pau), Zeferino (um meio-campista que é um cara legal), Rogério (esse escalado em qualquer posição) e Eugênia (essa chilena que nasceu no Ceará). Foi um eles e ela e esboçaram um caldo sobre Estado e fundamentalismo no Brasil.

“Pela onda luminosa/ leva o tempo de um raio”. E foi nesse tempo que Carla Gisele tratou da BNCC e das ciências da natureza. O raio continuou: Everton e César fizeram uma oficina, não de raios, mas de um raio de projeto. Tal como Selma Daltro, que como um raio, ministrou um minicurso: Mestrado profissional e Educação Básica.

Ecce homo (Eis o homem!). Autoconhecimento e ressignificação de sentimentos em tempos de pandemia foram aqui tratados por Marinalva, Janara e Valéria. Nessa seara podemos pensar e assim escrever:

O código escrito é peculiar

Quando se escreve

Supera-se barreiras:

Barreiras de tempo;

Barreiras de espaço.

O que no silêncio se escreve

*Lido, pode ser depois;
Num lugar qualquer,
Num ambiente qualquer,
Longe de quem escreveu,
Distante da interação oral.
Existe assim,
O suave silêncio da leitura,
Da fusão,
Entre o leitor e a própria alma do escritor.*

Nesta fusão, Ivanete, Antônio e João se fizeram presentes ao relacionar religião, gênero, cultura, educação e sociedade. Tudo com a maior profundidade e liberdade. Seguindo nesta mesma pegada, Paulo Brito, Helder e Moacir marcaram suas falas sobre o pluralismo religioso. Tudo isso, enquanto Sandra Thomás abordava a sociologia da infância.

Mario Quintana, nos diz em seu poema “Aula inaugural”: “É verdade que na Ilíada não havia tantos heróis como na Guerra do Paraguai...” Nossos heróis e heroínas são os professores e professoras e qual é o lugar social em que professor e a professor(a) se realizam como ser? Dentro da sala de aula, na aula. Por isso, a aula é, antes de mais nada, trabalho e utopia, criação e imaginação, poesia e dança, práxis e polemos, tal como na Ilíada de Homero.

A sala de aula é lugar de pesquisa. Docentes e discentes são sujeitos pesquisadores e construtores de sua história e produtores de autonomia, inclusive em tempos de pandemia. Tudo isso sem nenhum tipo de histeria! Nesse quesito, Cláudia Vaz e César Vitorino trataram sobre jovens doutores e os relatos de pesquisa. Enquanto isso, Sema Daltro e Márcia Torres afinaram a iniciação científica. Das linhas do mestrado (1 e 2), discentes apresentaram seus trabalhos. Os diversos docentes aqui organizaram... uma festa de produção científica!

A sala de aula, para muitos, perfaz a imagem da morte. Thanatos é o rei. No nosso evento, que caminha para o encerramento, não houve um tormento, terror ou isolamento. O que aconteceu foi o encantamento e Eros como rei, como escultor, pintor e autor da vida. No Web SEMINTER, o(a) professor(a)-pesquisador(a) foi retirado(a) do lugar que esvazia sua autoestima em direção a um outro lugar. “Sonhar mais um sonho impossível/ lutar quando é fácil ceder/ Vencer o inimigo invencível/ [...] Voar num limite improvável/ Tocar o inacessível chão”.

Esse inacessível chão é tocado e são vários esses agricultores(as) – as nossas monitoras e monitores: Alex Luz Paixão; Ana Paula Araújo; Camila Fernandes; Carla Giselle; Diná Santana; Eder Vicente; Maria Lúcia; Geivison; Gisélia; Izabel Cristina; Janara; Jeferson; João Henrique; John Wolter; Joice; Mara Amorim; Josaline; Karina; Lívia; Lousana; Luciana; Manoel; Margarida; Maria Thereza; Mariana; Marinalva; Mário Antonio; Micheli; Patrícia; Paula; Pedro; Rafaela; Raiane; Sebastiana; Silvaneide; Tanísia; Tarcísio e Valéria.

Vamos pensando aqui em terminar e com o Eduardo Winter tivemos a nossa conferência de encerramento. Esta não significa um fim, mas uma abertura para um novo começar. Este verbo no infinitivo nos remete a um substantivo: Mosaico, que é a reunião de pequenas peças coloridas de vidro. Somos essas pequenas peças coloridas de vidro, entretanto, agindo como flores, pois, por mais que sejamos destruídas, sempre haverá uma primavera. Esse “Mosaico” é assim:

*A autonomia de cada ser humano
Desenvolve-se no seio da sociedade
Então, todos devem ser iguais nas suas diferenças
E diferentes na sua igualdade.
Livres,*

*Para estabelecer regras, normas, leis.
A biologia não distinguiu seres humanos
Esses para pensar,
Planejar,
Decidir,
Homens para fazer.
A história sim fez,
Instituiu,
Vamos assim,
Vivendo em um território,
Herdado de forma impura.
Onde o que permanece é a nossa vida
Beirando a perda de sentido da existência.
Caminhando,
Da milenar comunhão individual dos lugares
Para uma outra comunhão,
A comunhão global.
A interdependência universal é a nova realidade
Antes, tudo não era
Agora é.*

Aprendemos com Lispector que esse é o “é” da coisa. Aprendemos, durante esses dias em remoticidade, que estamos com muita saudade. Encantamo-nos com esse “é”. Seu vínculo está com a terceira pessoa do singular do verbo ser: ele é! Esse “é” do ser impulsiona o(a) professor(a) a quatro perguntas princípio: a quem ensinar? o que ensinar? quando ensinar? como ensinar? Com essas perguntas princípio, retornamos ao princípio, ao começo.

Esse do eterno retorno do mesmo, entendendo sempre, como nos ensinou Rubem Alves: “O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da

psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das “ciências da educação” não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer.”.

Seguindo Rubem Alves, não se ensina a dança, o que se ensina é a dançar e, somente, se aprende a dançar dançando. Nesses dias que passamos juntos, em uma remotividade, estivemos dançando, realizando o processo de aprendizado do dançar e dançamos juntos, relacionando o privado das casas com o público das ruas. Casa e rua em alguns momentos flertaram remotamente. Foi imposto que deixássemos o toque do abraçar e, então, nos entregamos ao toque do olhar. Da pedagogia do abraço fomos à pedagogia do olhar. Que possamos compartilhar, sem medida, os olhares de um e outro e, num movimento sem igual, falarmos e nos despedirmos, algo da dimensão: um xêro no olho do coração, esse que se achega à multidão, ao povo como um todo em sua complexidade e potencial de transformação, tendo em perspectiva a intervenção educativa e social e a verdade como práxis social.

Serrinha, 16 de Novembro de 2020.

Dr. Éverton Nery Carneiro

Dr.^a Ivonete Barreto de Amorim

Dr.^a Janeide Bispo dos Santos

Dr.^a Marize Damiana Moura Batista e Batista

Dr. Paulo César Borges Martins

Dr.^a Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Dr.^a Selma Barros Daltro de Castro

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO: APROFUNDAMENTO TEÓRICO E PRÁXIS CIDADÃ

O momento atual em que se vive, tanto em nível nacional, quanto internacional, caracteriza-se por ser plural, com fortes tensões, estado de polarizações e questionamento dos acordos básicos para a dignidade das pessoas e garantia de sua sobrevivência em condições mínimas. Ao mesmo tempo, o acesso a uma quantidade imensa de informação de modo imediato, no conforto da casa ou no limite da mão, permitiu que se saiba de muitas coisas, que se sinta especialista em muitas delas e que pouco se aprofunde sobre o que está acontecendo, quais os fatos que levaram ao momento atual e quais as possibilidades de solução que sejam eticamente indicadas, ecologicamente viáveis e que salvaguardem o ser humano em sua singularidade.

Este livro que ora chega às mãos dos leitores – e o faz em boa hora, diga-se de passagem – é uma obra que se apresenta como importante para o momento descrito no parágrafo anterior, ao abordar três dimensões atuais que se configuram como respostas para os desafios da contemporaneidade, quais sejam, as abordagens críticas e teoricamente embasadas da educação, das políticas públicas e da religião. Além disso, os estudos empíricos apresentados mostram um papel importante da universidade e

dos pesquisadores no ato de se debruçarem sobre a realidade, pensarem sobre ela e dialogarem com a sociedade através dos textos apresentados. Fazendo isto ajudam a construir a própria sociedade, a si mesmos como pensadores e a universidade em si neste diálogo que se faz urgente.

Este caráter de inserção do pesquisador e da universidade no seio da sociedade, a partir de diagnósticos, de propostas, de reflexões e de ações diretas em determinadas situações, caracteriza-se por ser transversal em toda a obra, podendo ser percebido já no título: ***EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO: DIÁLOGOS INTERVENTIVOS***. Observa-se, então, que além das três dimensões já apontadas, aqui, a adjetivação da obra através do seu subtítulo ganha contornos mais precisos e não menos importantes: o diálogo e a intervenção, como meios políticos, estratégicos e teóricos importantes para o conjunto social. Em função desta complexidade, pode-se considerar que a obra possui uma completude singular e uma pertinência para a compreensão de aspectos relevantes do mundo atual e de seus desafios.

Aprofundemos, então, um pouco de cada uma destas dimensões que são desdobradas em seus respectivos capítulos. Com relação à educação, esta parte do livro apresenta temáticas como reflexões críticas e emancipatórias, a gestão escolar em suas diferentes facetas, a interrelação entre a formação em nível de pós-graduação e a educação básica, os desafios do estágio na educação infantil, recursos pedagógicos não convencionais na realidade da maioria das escolas, metodologias ativas, educação especial e currículo, educação profissional e ressocialização de internos do sistema prisional, educação popular e identidades territoriais e a base nacional comum curricular em diferentes análises.

No que tange à segunda parte, a dimensão das políticas públicas, as questões da educação continuam presentes de ma-

neira importante, assim como aquelas que tangem à atual pandemia, o capital imobiliário, o machismo e grupos vulneráveis, como os homossexuais e as mulheres. Para isto, se aprofunda na produção acerca das políticas públicas e da educação profissional, da agricultura e da agricultura familiar no contexto da pandemia, diferentes tipos de educação e ecologia dos saberes: a educação do campo e da terra e sua interface com a pedagogia histórico-crítica, a relação entre o avanço do capital imobiliário sobre os territórios das comunidades tradicionais, o ensino superior, a atenção à mulher na forma de combate à violência e de sua escolarização e, por fim, o processo de exclusão, violência e solidão de homossexuais.

A terceira parte, a dimensão da religião, menor que as anteriores, abarca a questão da laicidade no Brasil e sua interface com decisões políticas em uma nação majoritariamente cristã, a cosmovisão africana no candomblé jeje-nagô, as romarias no Santuário Bom Jesus da Lapa e a igreja católica diante da pandemia, a partir de uma leitura do evangelho. Considerando que o país, neste exato momento, se apresenta como um laboratório vivo da interação entre religião, política, compreensão de política pública, violência contra os povos de terreiro e tensão na compreensão do evangelho que vai de um polo intimista/individual a um coletivo/social, estes capítulos contribuem para se pensar este conjunto e para lembrar da importância desta temática.

Certamente, essa descrição, objetiva e superficial, não faz jus à riqueza da obra que os leitores possuem em mãos. Ela que questiona a realidade com um pé na academia e outro no chão da vida, da escola, dos terreiros e dos espaços tradicionais. Juntando o pensamento teórico e crítico com uma *práxis* docente, de pesquisa e de cidadania, propõe-se um encontro entre educação, políticas públicas e religião em um momento importante de mudanças políticas e geopolíticas no mundo e no Brasil. Este

livro é uma contribuição a todos os que, cotidianamente, se reconstroem e constroem um novo pensar e um novo fazer diante dos desafios que se apresentam como imperativos e urgentes.

Boa leitura e se permitam ser tocados pelas descrições, reflexões, provocações e propostas que aqui estão.

Vale do Engenho Novo, Novembro de 2020.

Antonio Marcos Tosoli Gomes

Professor Titular Faculdade de Enfermagem/UERJ

Pesquisador 1D do CNPq

Pró-cientista UERJ/FAPERJ

ABSTRACT

This book involves the I WEB SEMINTER, the I WEB COLEPODS, the I International Colloquium of LEPEGE and the III International Colloquium on religious diversity in Contemporary Brazil. Here is a mosaic, which is the gathering of small colored pieces of glass. We are these little colored pieces of glass, however acting like flowers, because no matter how much we are destroyed, there will always be a spring. This "Mosaic" looks like this:

The autonomy of each human being / Develops within society So, everyone must be equal in their differences / And different in their equality. / Free, To establish rules, norms, laws. Biology did not distinguish human beings / Those to think, Plan - Document, Men to do. / History did, He instituted, / Let's go like this, Living in a territory, / Inherited in an impure way. Where what remains is our life Bordering the loss of meaning of existence. Walking, / From the ancient individual communion of places For another communion, Global communion. / Universal interdependence is the new reality Before, everything was not / Now it is!

We learned from Lispector that this is the "is" of the thing. We learned during these days in remoticity, that we miss you very much. We are enchanted with this "is". Your link is with the third person singular of the verb to be: he / she is! This "is" of being drives the teacher to four principle questions: who to teach? what to teach? when to teach? how to teach? Following RubemAlves, dance is not taught, what is taught is to dance, and only one learns to dance dancing. May we continue to dance, sharing, without measure, in a unique movement, dance, speech and reading in a radical way.

PALAVRAS-CHAVE

REFLEXÕES CRÍTICO/EMANCIPATÓRIAS NECESSÁRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Educação formal. Formação. Emancipação. Cidadania.

PROVIMENTO PARA GESTOR ESCOLAR EM VALENTE - BA: O DITO NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Gestão Escolar. Documentos legais. Valente.

A GESTÃO ESCOLAR EM SANTALUZ E SEUS ASPECTOS REVELADOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Gestão Escolar. Legislação educacional. Santaluz

A UNEB CAMPUS XI E A GESTÃO DAS AÇÕES SOLIDÁRIAS, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NA PANDEMIA DA COVID-19

Pandemia. Gestão universitária. Pesquisa. Extensão. Ações Solidárias.

INTERFACES FORMATIVAS: MESTRADO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Mestrado Profissional. Educação Básica. Professor. Intervenção.

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Estágio. Formação do Pedagogo. Reflexão. Práxis Pedagógica.

O POTENCIAL DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Música. Ensino de Geografia. Educação geográfica.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: SALA DE AULA INVERTIDA

Aprendizagem ativa. Sala de aula invertida. Educação contemporânea. Educação da vontade.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Currículo. Educação Especial. Produção Acadêmica.

CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Ciclo de Debates em Educação Especial. Modelo Social da Deficiência. Ensino Superior.

DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Currículo. Educação Especial. Deficiência. Iniciação Científica.

A EDUCAÇÃO PRISIONAL E OS IMPACTOS NA RESSOCIALIZAÇÃO NO CONJUNTO PENAL DE SERRINHA-BA

Educação. Ressocialização. Docentes. Egressos.

EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADES TERRITORIAIS: REFLEXÕES ENTRE PESQUISAS

Educação Popular. Identidades territoriais. Pesquisas.

ESTUDOS DE REVISÃO: MAPEAMENTO DE UM PERIÓDICO EM EDUCAÇÃO (2000 – 2016)

Estado da arte. Estado do conhecimento. Estudos de revisão.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A BNCC

Educação Socioemocional. Cidadania. Educação. Base Nacional Comum Curricular(BNCC)

DELINEANDO CAMINHOS PARA A ALTERIDADE E PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: ANÁLISE DA ÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC

Ética. Alteridade. Formação. BNCC.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EXISTENTES

Educação Profissional. Ensino. Trabalho

POLÍTICAS PÚBLICAS E A APAEB SERRINHA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Pandemia. Políticas públicas. APAEB Serrinha.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECOLOGIA DOS SABERES: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS.

Educação Científica. Educação do Campo. Ecologia dos Saberes.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A ESCOLA DA TERRA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE SERRINHA

Escola da Terra. Educação do Campo. Pedagogia histórico-crítica.

OS IMPACTOS DO AVANÇO AO CAPITAL IMOBILIÁRIO SOBRE OS TERRITÓRIOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS SITUADAS NO BAIRRO SIM, EM FEIRADESANTANA (BA)

Capital imobiliário. Urbanização. Comunidades Tradicionais. Questão agrária. Território.

UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: PESQUISAS E REFLEXÕES

Políticas Públicas. Educação Superior. Acesso. Articulação.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ENTRE A INDIGNAÇÃO E A INDIFERENÇA

Gênero. Patriarcado. Brasil.

PENSANDO AS MARGENS: NARRATIVAS DE BIXAS

Bixas. Teoria Queer. Resistência. Masculinidade hegemônica.

A COLONIALIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NÃO É UMA ABRSTRAÇÃO: COTIDIANO E HISTÓRIAS REAIS

Mulheres. Decolonidade. Educação em Direitos Humanos.

O MACHISMO E UM BREVE HISTÓRICO DA (NÃO) ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES

Educação. Mulheres. Patriarcado. Machismo.

RELIGIÃO E LAICIDADE NO BRASIL: A LINHA TÊNUE QUE SEPARA DECISÕES PURAMENTE POLÍTICAS PARA UMA NAÇÃO MAJORITARIAMENTE CRISTÃ

Estado laico. Cristianismo. Religião. Católico. Evangélico.

LATERALIDADE NO CANDOMBLÉ JEJE-NAGÔ: RESSURGÊNCIAS DE UMA COSMOVISÃO AFRICANA

Candomblé jeje-nagô. Lateralidades. Cosmovisão afro-brasileira.

RELATOS SOBRE AS ROMARIAS NO SANTUÁRIO DE BOM JESUS DA LAPA: UMA PROPOSTA DE TESE

Romarias. Bom Jesus da Lapa. Cidades Criativas. Cultura. Marca Lugar.

A IGREJA CATÓLICA E A DEFESA DA VIDA:UM OLHAR SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS À LUZ DO EVANGELHO

Pandemia. Vida humana. Igreja Católica. Evangelho.

EMPREENDEDORISMO FEMININO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS SEBRAE EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Empreendedorismo feminino. Pandemia. COVID-19. SEBRAE

SUMÁRIO

PARTE I – EDUCAÇÃO.	32

REFLEXÕES CRÍTICO/EMANCIPATÓRIAS NECESSÁRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.	33

Karina Macêdo de Assis

Selma Barros Daltro de Castro

PROVIMENTO PARA GESTOR ESCOLAR EM VALENTE - BA: O DITO NOS DOCUMENTOS LEGAIS	41

Leane Liny dos Santos Lima

Paulo de Jesus Ribeiro

A GESTÃO ESCOLAR EM SANTALUZ E SEUS ASPECTOS REVELADOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	51

Silvaneide Santos Cordeiro

Danielle Helaine Brito Bispo

A UNEB CAMPUS XI E A GESTÃO DAS AÇÕES SOLIDÁRIAS, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NA PANDEMIA DA COVID-19	60

Jean da Silva Santos

Janeide Bispo dos Santos

Luci Ana Gonçalves Rosa

Juliana Melo Silva

INTERFACES FORMATIVAS: MESTRADO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA	74

Cenilza Pereira dos Santos

Robério Pereira Barreto

Helga Porto Miranda

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA 81

Ana Kallyne Santiago Ferreira

Luziene Aragão da Silva

Patrícia Júlia Souza Coelho

O POTENCIAL DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA 91

John Wolter Oliveira Silva

Ivonete Barreto de Amorim

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: SALA DE AULA INVERTIDA. 103

Jessica de Oliveira Couto

Perivaldo do Rosário Neris

Ricardo Manoel do Couto Junior

PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA 111

Tainara da Silva Ferreira

Maria Aparecida de Jesus Santos

Marcia Torres Neri Soares

CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR. 119

Gildaite Moura de Queiroz

Juciara Costa da Fonseca Rios

DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA 130

Eva Cristina do Carmo Araújo

Carina Santana da Silva

A EDUCAÇÃO PRISIONAL E OS IMPACTOS NA RESSOCIALIZAÇÃO NO CONJUNTO PENAL DE SERRINHA-BA 140

Sebastiana Maria Ribeiro da Silva

Claúdia Regina de Oliveira Vaz Torres

EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADES TERRITORIAIS: REFLEXÕES ENTRE PESQUISAS 150

Raiane Cordeiro de Araújo

Maria Lúcia de Fátima M. A. Calabria

Ivonete Barreto de Amorim

ESTUDOS DE REVISÃO: MAPEAMENTO DE UM PERIÓDICO EM EDUCAÇÃO (2000 – 2016). 163

Victória Carneiro Sousa

Elizabete Pereira Barbosa

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A BNCC 172

Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Sandra Santos de Araújo

DELINEANDO CAMINHOS PARA A ALTERIDADE E PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: ANÁLISE DA ÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC 181

Laura de Oliveira Miranda

Guilhermina Elisa Bessa da Costa

O FEMININO E O FEMINISMO NO CONVÍVIO CONJUGAL E FAMILIAR DE MULHERES LÍDERES DE SINDICATO 193

Telma Regina Batista Nascimento

PARTE II – POLÍTICAS PÚBLICAS 202

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EXISTENTES 203

Karine das Neves Paixão Silva

Selma Barros Daltro de Castro

POLÍTICAS PÚBLICAS E A APAEB SERRINHA NO CONTEXTO DA PANDEMIA 212

Margarida Vieira Lima Carvalho

Marize Damiana M. B. e Batista

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECOLOGIA DOS SABERES: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS 225

Ana Claudia Valverde Santos

Frederik Moreira dos Santos

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A ESCOLA DA TERRA E A PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE
SERRINHA 236**

Virginia Gonçalves de Souza Santos

Janeide Bispo dos Santos

**OS IMPACTOS DO AVANÇO AO CAPITAL IMOBILIÁRIO SOBRE OS
TERRITÓRIOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS SITUADAS NO
BAIRRO SIM, EM FEIRADESANTANA (BA) 245**

Janeide Bispo dos Santos

Ana Paula Araújo Lopes

Diego Calçada Rigaud Félix

**UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO
SUPERIOR: PESQUISAS E REFLEXÕES 255**

Izabel Cristina Lima Dias Alves

Marcia Torres Neri Soares

**A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ENTRE A INDIGNAÇÃO E A
INDIFERENÇA 264**

Camila Pereira da Siqueira Prendim

Jaci de Fátima Souza Candiottto

PENSANDO AS MARGENS: NARRATIVAS DE BIXAS 275

Arilson Ferreira Rodrigues

Aline Daiana Pereira Oliveira

Ana Hulle de Oliveira Cruz

**A COLONIALIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES
NÃO É UMA ABRSTRAÇÃO: COTIDIANO E HISTÓRIAS REAIS . . 286**

Elisangela Hahn dos Santos

Jaci de Fátima Souza Candiottto

**O MACHISMO E UM BREVE HISTÓRICO DA (NÃO)
ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES 296**

Mariana Nickel Britto Alves Pereira

**EMPREENDEADORISMO FEMININO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE
AS PESQUISAS SEBRAE EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19 . . 304**

Mariana Amado Alvarez Coelho

Paulo César Borges Martins

**A RELEVÂNCIA DO PAPEL DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO
NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES/AS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA 313**

Gisélia Lima da Silva

Luciana Oliveira Simões Pereira

Ivonete Barreto de Amorim

PARTE III – RELIGIÃO. 324

**RELIGIÃO E LAICIDADE NO BRASIL: A LINHA TÊNUE QUE
SEPARA DECISÕES PURAMENTE POLÍTICAS PARA UMA NAÇÃO
MAJORITARIAMENTE CRISTÃ 325**

Perivaldo do Rosário Neris

Jessica de Oliveira Couto

Ricardo Manoel do Couto Junior

**LATERALIDADE NO CANDOMBLÉ JEJE-NAGÔ: RESSURGÊNCIAS DE
UMA COSMOVISÃO AFRICANA. 334**

Adauto Viana de Brito

Itamar Pereira de Aguiar

**RELATOS SOBRE AS ROMARIAS NO SANTUÁRIO DE BOM JESUS
DA LAPA: UMA PROPOSTA DE TESE. 345**

Rônei Rocha Barreto de Souza

**A IGREJA CATÓLICA E A DEFESA DA VIDA:UM OLHAR SOBRE A
PANDEMIA DO CORONAVÍRUS À LUZ DO EVANGELHO. 356**

Damião Conceição de Souza Borges

**CONCLUSÃO – WEBSEMINTER, MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA
E AS DIRETRIZES FUNDAMENTAIS DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
O COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NO ENSINO,
PESQUISA, INTERNACIONALIZAÇÃO E EXTENSÃO DO
CONHECIMENTO. 368**

Tarcísio Hilário de Jesus Silva

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

ÍNDICE REMISSIVO. 392

SOBRE OS ORGANIZADORES. 394

SOBRE OS AUTORES 397

PARTE I
EDUCAÇÃO

REFLEXÕES CRÍTICO/ EMANCIPATÓRIAS NECESSÁRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Karina Macêdo de Assis

Selma Barros Daltro de Castro

Introdução

Ao longo da história, as abordagens relacionadas às questões educacionais revelaram a legitimação de valores dominantes, em seus diversos aspectos (políticos, sociais e econômicos), ocasionando a estruturação de um sistema educacional escolar a partir de um modelo ideológico, o qual se denota como um local privilegiado de concentração de poder benéfico a apenas um grupo hegemônico (BOITO JÚNIOR, 2007).

Estas marcas de exclusão publicizam a necessidade de diálogos que possam viabilizar ações e práticas educacionais, que revelem as representatividades populares, na garantia da vivência dos direitos sociais. Nesta perspectiva, o presente texto busca refletir sobre as concepções de cidadania vinculada ao contexto da educação formal, no viés construtivo da formação profissional.

Tais questões reflexivas foram facilitadas por meio da pesquisa de abordagem qualitativa e de revisão da produção bi-

bliográfica, ancorada em autores como BOITO (2007); SANTOS (2019), MÉSZÁROS (2005); GATTI (2019), dentre outros. Destarte, essa pesquisa constitui-se como um referencial reflexivo no campo educacional, a partir da busca pela ampliação de um olhar crítico para as questões da exclusão educativa, política e social.

Para além desta concisa introdução, a qual já expõe o tipo de pesquisa utilizada, essa escrita está estruturada em duas seções, sendo a primeira uma busca por apresentar reflexões crítico/emancipatórias no contexto educacional formal e a segunda uma fala sobre formação para formadores a partir de uma concepção cidadã.

Reflexões crítico/emancipatórias no contexto educacional formal

O propósito da educação mudou? Iniciar essa reflexão com este questionamento torna-se relevante, a partir do momento que se busca desenvolver, nessa escrita, um pensamento sobre a função que a educação assume e/ou deveria assumir na sociedade. De acordo com Brandão (2007, p.10), “[...] A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Dessa forma, a educação se revela como uma rede estruturada a partir de construções globais.

Um dos canais que conectam essa rede faz jus à chamada educação formal, a educação que é desenvolvida nos espaços regidos por normatizações legais e se intitula como promotora de sujeitos protagonistas de suas histórias. A história da educação mostra que, ao longo da construção do Brasil, a educação formal passou por várias fases e ganhou diversos significados. Em 1500, com a chegada dos Jesuítas, uma educação doutrinadora; com

o avançar das décadas, em meados de 60 e 80, um discurso de educação voltada para o progresso do país; e, atualmente, após os escritos da Constituição de 1988, a chamada educação para democratização (ARANHA, 1989).

Quinhentos anos de história da educação institucionalizada, algumas mudanças estruturais, principalmente no que concerne à ampliação de atendimento à população, ou seja, o acesso, mas no aspecto relacionado à qualidade social das ações educacionais, as evidências sustentam intenções perversas, que reforcem fracasso e exclusão das camadas populares. Althusser já relatava, em seus escritos, que a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2007), dessa forma, o que se observa, nesse espaço, são construções conformistas e paralisantes.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35, grifos do autor).

Nesse sentido, torna-se imprescindível um olhar politizado e crítico sobre as ações no contexto educacional, na busca por intervenções promotoras de resolutividade e que efetivem as urgentes demandas educacionais. Torna-se urgente o transcender da perspectiva utópica que circula nas discussões sobre educação, para encontrar-se um caminho que possa favorecer condições de emancipação social.

A educação formal tem um grande papel frente as demandas que se desejam para uma vida mais justa e igualitária e, exatamente por este motivo, precisa assumir um novo compromisso social. Os desafios estão postos e clamam por reconstruções, a partir de uma perspectiva crítica que se articule com uma qualidade social, contudo, será necessário um repensar dos fazeres administrativos e pedagógicos, para que eles se desvinculem de uma concepção limitadora. Nesse sentido, uma escola que apresenta uma qualidade social

abrange elementos e dimensões socioeconômicas e culturais intrínsecos ao modo de vida dos alunos e suas famílias em relação as suas expectativas quanto à educação. A qualidade, nesse sentido, compreende as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais com sentido político de bem comum, o financiamento adequado, o reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação (CUNHA, OLIVEIRA E MELO 2018, p. 223).

Dessa forma, a busca é por ações que legitimem as classes populares, a partir de práticas pedagógicas desafiadoras. Educação precisa ser a jurisdição da resistência, promotora de mudanças e legitimadora de mudanças que se reverberem na qualidade social (GADOTTI, 2005).

Uma formação para formadores a partir de uma concepção cidadã

Falar sobre formação para profissionais da educação, que desenvolvem sua ação profissional a partir da busca por uma (re) construção/transformação da atuação de seus colegas de profissão, traz para esta reflexão uma perspectiva provocativa. Nesse

contexto, a conjunção da ideia de formação atrelada à concepção de cidadania revela-se como um complexo desafio.

Em linhas gerais, de acordo com autoras como Gatti (2018) e Altet (2001), as falas sobre formação perpassam pelo entendimento de moldar, formatar e construir um padrão. Contudo, nessa escrita, adotar-se-á o termo formação a partir da ideia de transformação, transmutação, uma vez que, no cenário educacional, as ações formativas devem cumprir um objetivo essencial, possibilitando a tomada de conhecimento e a libertação da consciência humana. “A formação não pode mais consistir em uma modelização das tomadas de decisão, mas deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar [...]” (ALTET, 2001, p.34). É nesse campo reflexivo que a concepção de formação traça uma identidade com o entendimento sobre cidadania.

Os estudos sobre cidadania trazem, em sua estrutura, uma complexidade que, por muitas vezes, causam confusão no entendimento do seu real significado. Para além da compreensão social que existe sobre cidadania, relação de direitos e deveres, é interessante compreender seus valores, para um agir social crítico. Boito (2007) expõe que o conceito de cidadania, tal como conhecido, no ínterim da sociedade capitalista, traz uma concepção falsa e ideológica, e Santos (2007) soma com esta fala, quando revela que este modelo de sociedade amputa a vivência da cidadania.

Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido. (SANTOS, 2007, p. 20).

Pensar uma formação para os chamados formadores de professores implica intencionar um novo modelo conceitual e formativo para esses profissionais. A proposta deve circundar uma concepção cidadã, na qual o objetivo seja a proposição de mudanças, que possibilitem a estruturação de uma consciência política e promotora de revolução, fortalecendo o respeito à cultura, à história, envolvendo socializações e novas dinâmicas sociais. De acordo com Gatti (2019), faz-se necessária a problematização das questões atreladas à formação dos profissionais do magistério, uma vez que a partir dessa ação,

objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por de-leite abstrato. A tomada de consciência, a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, podem contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social. (GATTI, 2019, p.17).

A relação estabelecida aqui, entre formação e cidadania, oportuniza debates e reflexões para revisitar as práticas de formação de formadores, entendendo que esses profissionais têm um importante papel frente as ações educacionais. É basilar uma formação que viabilize a dimensão política da prática profissional, tornando-a rica e ampla para uma atuação voltada à emancipação e transformação social.

Considerações Finais

Pensar numa educação cidadã/emancipada de qualidade social perpassa por um agir institucional e profissional, voltado para o respeito às diversidades que compõem a sociedade e ao estímulo de uma participação ativa e crítica de todos os sujeitos sociais.

Nesse sentido, mudanças no cenário educacional fazem-se imperativas e devem ter como objetivo prioritário um refazer de ações que promovam a consciência política da população, a valorização e o respeito às culturas, além de canalizarem a ampliação da representatividade social. Assim, a educação precisa repensar seus diversos processos de ensino/aprendizagem, a partir das propostas pedagógicas e da (re)estruturação da formação de profissionais que são sujeitos centrais para a proposição de transformação de realidades, uma permissão de um novo futuro.

Portanto, refletir sobre educação, no viés da emancipação com vistas à uma maior simetria social, exige do ser humano uma atuação de protagonista, e, neste, a definição de novos princípios é essencial para a criação de caminhos concretos e o exercício da cidadania social, da democracia e, conseqüentemente, da emancipação do ser.

Referências

- ALTET, M. et. al. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BOITO JÚNIOR, Armando. **Estado, política e classes sociais:** ensaios teóricos e históricos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação comunitária e economia popular.** São Paulo: Cortez, 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina (org.). **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- CUNHA, André Luiz Araújo; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de; MELO, Paulo Silva Melo. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de professores de ciências. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 202-226.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PROVIMENTO PARA GESTOR ESCOLAR EM VALENTE - BA: O DITO NOS DOCUMENTOS LEGAIS¹

Leane Liny dos Santos Lima

Paulo de Jesus Ribeiro

Introdução

Esta produção é resultado do subprojeto de Iniciação Científica (IC) *“Concepções da Gestão Escolar em Valente: o dito nos documentos oficiais”*, incluso no projeto *“Gestão Escolar: Concepções e Características evidenciadas nos dispositivos legais em municípios do Território do Sisal”*, oriundo da linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), do Departamento de Educação Campus XI – Serrinha, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no período de 2019-2020.

1 Trabalho produzido a partir de pesquisa de iniciação científica, orientado pela Prof.^a Dr.^a Selma Barros Daltro de Castro, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Campus XI / Grupo de Pesquisa EPODS. selmadaltro@gmail.com

O seguinte trabalho organiza-se apresentando as bases teórico-metodológicas, os resultados e as discussões e, por fim, as considerações finais.

Referencial Teórico

A democratização da gestão escolar é assegurada pelo Art. 206, da Constituição de 1988 (BRASIL, 2016). Tal garantia possibilitou avanço na tentativa de implementar um modelo de gestão democrática dentro dos espaços escolares, acompanhando as mudanças na sociedade, como aponta Lima (2019).

Quando uma sociedade tem voz ativa e poder de escolha, a população passa a vivenciar o conceito de participação, expondo suas necessidades e organizando-se de forma a buscar alternativas de atendimento as suas demandas coletivizadas. Direcionando o olhar para o âmbito escolar, quando ocorrem diálogos entre a gestão e a comunidade interna e externa, as decisões são tomadas em caráter coletivo, visando assegurar a educação enquanto direito, como aponta Hora (2010), quando relata que a democratização da gestão escolar pressupõe o fim da verticalização nas deliberações e transforma o espaço escolar através de ações de caráter participativo, quando há consulta, escuta e realização das necessidades dos diferentes grupos e sujeitos que vivenciam o espaço escolar.

Um fator que pressupõe esse fim da verticalização diz respeito à forma de provimento da função do gestor escolar, segundo Lima (2019), podem acontecer por diferentes meios ou por uma mescla da indicação, concurso e eleição. Entretanto, Paro (2016) pontua que a eleição é o meio de inserção que mais se enquadra dentro da gestão democrática, pois possibilita que a comunidade interna e externa à escola possa eleger aquele que atenda às suas necessidades e expectativas.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa apresentada estuda aspectos da gestão no Território de Identidade do Sisal (TIS), abrangendo vinte municípios baianos, que, embora agrupados geograficamente, mantêm peculiaridades socioeconômicas e legais. Um dos municípios que compõe o TIS é Valente, município *locus* da investigação aqui apresentada, localizado a 238 km da capital do estado da Bahia, com população estimada em 28.800 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010).

No que diz respeito aos indicadores educacionais, Valente tem 3.483 alunos matriculados na educação municipal e apresenta os seguintes resultados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

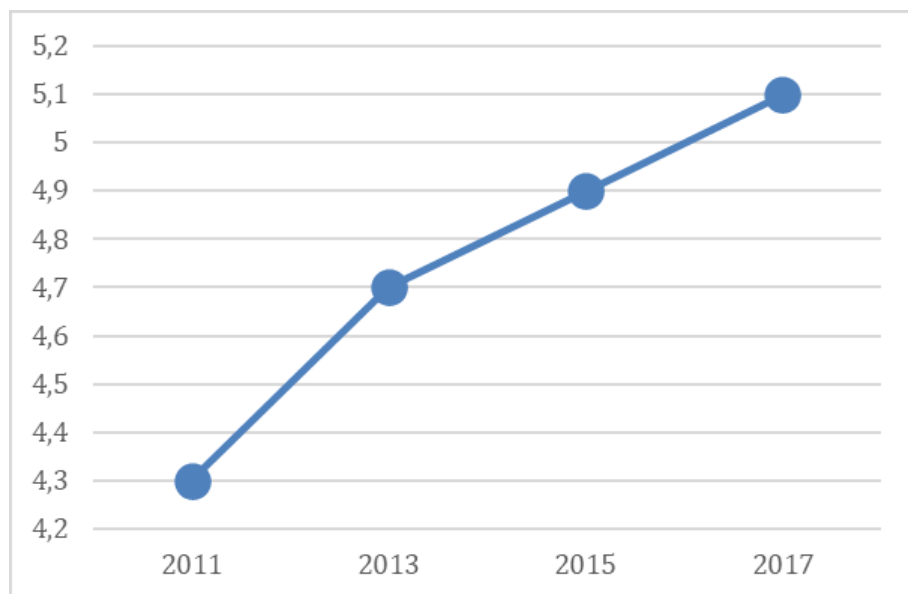


GRÁFICO 1: IDEB Anos Iniciais do município de Valente - BA

Fonte: Elaboração autoral, construído com bases em Inep, 2020.

A opção metodológica para essa pesquisa foi a abordagem qualitativa de cunho documental, pois utilizou-se como fonte o *corpus* legal que rege a educação municipal de Valente. Sobre a análise documental, Lüdke e André (2014) apontam que os documentos podem ser utilizados como fonte para coleta de informações, a fim de delinear o contexto no qual foi elaborado, ao mesmo tempo em que revela as influências e implicações do movimento de construção e das bases axiológicas que o compõem. Para coletar a documentação legal do município de Valente, foram feitas buscas nos *sites* oficiais e visita *in loco* ao Arquivo Público Municipal de Valente, chegando aos seguintes dispositivos legais:

LEI	FINALIDADE
LEI ORGÂNICA, promulgada em abril de 1990, 2ª edição, 2014.	Rege o município, enquanto unidade federativa, atendendo os princípios do Estado democrático estabelecidos pela Constituição de 1988.
LEI Nº 296/2005, de 01 de novembro de 2005.	Reestrutura a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Valente e dá outras providências.
LEI COMPLEMENTAR Nº 015/2010, de 21 de maio de 2010.	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Valente e dá outras providências.
LEI COMPLEMENTAR Nº 016/2010, de 21 de maio de 2010.	Institui novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos da Rede Pública Municipal de Ensino de Valente e dá outras providências.
LEI COMPLEMENTAR Nº 018/2010, de 21 de maio de 2010.	Estabelece critérios para nomeação para os Cargos em Comissão de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar e Coordenadores Pedagógicos de Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Valente e dá outras providências.
LEI Nº 672/2015, de 22 de junho de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Valente, em consonância com a Lei 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

QUADRO 1 - Documentos legais de Valente que delineiam a gestão escolar

Fonte: Elaboração autoral. Quadro construído a partir da busca nos *sites*: Diário Oficial da Câmara de Vereadores e da Prefeitura, do Portal de Transparência e Arquivo Municipal da Prefeitura de Valente – BA, 2019.

Resultados e Discussões

Concepções e diretrizes sobre a gestão escolar democrática, apontando a participação ativa da comunidade nos processos educacionais e o provimento de Diretores e Vice-Diretores escolares municipais por meio de eleições, foram identificadas na Lei Orgânica do município de Valente – BA, no Plano Municipal de Educação (PME – 2015-2025) e no Estatuto do Magistério:

LEI	DESTAQUES SOBRE PROVIMENTO NA GESTÃO ESCOLAR
LEI ORGÂNICA, promulgada em abril de 1990, 2ª edição, 2014.	TÍTULO VII DA ORDEM ECONÔMICA E SOCIAL CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS Art. 214. O sistema de ensino no Município será organizado com base nas seguintes diretrizes: III - gestão democrática, garantindo a participação de entidades da comunidade na concepção, execução, controle e avaliação dos processos educacionais; Art. 215. [...] Parágrafo Único. Os Diretores e Vice-Diretores serão escolhidos através de eleição direta, na forma da lei.
LEI COMPLEMENTAR Nº015/2010, de 21 de maio de 2010 (Estatuto do Magistério).	TÍTULO II DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS CAPÍTULO III Seção I Da Gestão Democrática Art. 44 - A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal, estabelecida no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, e no artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, constituir-se-á num espaço de construção coletiva do processo educacional, baseado nos seguintes princípios: I - participação efetiva da comunidade escolar no processo de gestão em níveis deliberativos, consultivo e avaliativo; Art. 45 - A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á pela participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vigência da cidadania, garantindo-se: II - eleição direta para gestores escolares integrantes do quadro efetivo, com a participação dos seguimentos da comunidade escolar, conforme Lei específica a ser elaborada no prazo máximo de 180 (cento e oitenta dias) a contar da vigência desta Lei.

LEI	DESTAQUES SOBRE PROVIMENTO NA GESTÃO ESCOLAR
LEI Nº 672/2015, de 22 de junho de 2015 (PME).	Art. 2º. São diretrizes do PME: VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; Meta 19: Assegurar condições, no prazo de três anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas municipais, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto. Estratégias: 19.1. Revisar a legislação municipal quanto à nomeação dos diretores e diretoras de escola, estabelecendo que o cargo, deverá ser ocupado prioritariamente, por servidores efetivos, obedecendo a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

QUADRO 2 - Extratos das legislações do município de Valente sobre provimento na gestão escolar

Fonte: Elaboração e grifos autorais. Quadro construído a partir da busca nos sites: Diário Oficial da Câmara de Vereadores e da Prefeitura, do Portal de Transparência e Arquivo Municipal da Prefeitura de Valente – BA, 2019.

As proposições dos documentos supracitados condizem com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que pontuam a concepção de gestão democrática e participativa, de modo em que há participação da comunidade escolar na tomada de decisões referentes aos processos administrativos, financeiros e pedagógicos do âmbito escolar.

Em contrapartida, ainda pontuando os termos gestão democrática e participação da comunidade escolar, as leis do Sistema de Ensino Municipal e do Plano de Cargos e Carreira estabelecem a nomeação como meio para o provimento do gestor escolar e apontam a necessidade de uma lei complementar para estabelecer critérios para as nomeações, o que é tratado, posteriormente, na Lei Complementar 018/2010.

LEI	DESTAQUES SOBRE PROVIMENTO NA GESTÃO ESCOLAR
LEI Nº 296/2005, de 01 de novembro de 2005 (Sistema de Ensino Municipal).	CAPÍTULO I DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL Seção I Dos Objetivos da Educação Municipal Art. 2º - São objetivos da educação municipal, inspirados nos princípios e fins da educação nacional: IV - promover a autonomia da escola e a participação comunitária na gestão do Sistema Municipal de Ensino; CAPÍTULO III DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL Art. 14º - A gestão democrática do ensino público municipal será definida em legislação própria, com observância dos seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação e dos pais ou responsáveis pelos alunos na elaboração da proposta pedagógica da escola; II - participação das comunidades escolar e local em órgãos colegiados; III - graus progressivos de autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira; IV - liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, grêmios ou outras formas; V - transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros; VI - descentralização das decisões sobre o processo educacional. Parágrafo único - Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os profissionais da educação e demais servidores públicos em exercício a unidade escolar. Art. 16º - A nomeação dos diretores das escolas públicas ocorrerá por meio da indicação do Poder Público, observando os critérios definidos pelo CME, em consonância com o Plano de Cargos e Salários.

LEI	DESTAQUES SOBRE PROVIMENTO NA GESTÃO ESCOLAR
LEI COMPLEMENTAR Nº016/2010, de 21 de maio de 2010 (Plano de Cargos e Carreira).	Art. 3º - [...] VI - gestão democrática do ensino público municipal; Art. 43 - Quando da nomeação dos Cargos em Comissão de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico de unidades escolares previstos em lei municipal, será exigida a experiência mínima de 02 (dois) anos como docente, sendo reservado o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para servidores já integrantes da Carreira do Magistério Público Municipal e observados critérios estabelecidos em Lei Municipal específica para este fim.
LEI COMPLEMENTAR Nº 018/2010, de 21 de maio de 2010.	Art. 2º - Quando da nomeação para os Cargos em Comissão de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar e Coordenadores Pedagógicos de Unidades Escolares, será exigida a experiência mínima de 02 (dois) anos como docente e, cumulativamente: I - Para os Cargos de Diretor Escolar e Vice-Diretor Escolar das Unidades Escolares: a. Formação em Nível Superior para as Unidades Escolares com até 300 (trezentos alunos). b. Formação em Nível Superior, preferencialmente com Pós-Graduação em Gestão Escolar reconhecida pelo Ministério da Educação, para Unidades Escolares com 300 (trezentos) alunos em diante.

QUADRO 3 - Extratos das legislações do município de Valente sobre provimento na gestão escolar

Fonte: Elaboração e grifos autorais. Quadro construído a partir da busca nos sites: Diário Oficial da Câmara de Vereadores e da Prefeitura, do Portal de Transparência e Arquivo Municipal da Prefeitura de Valente – BA, 2019.

Identifica-se, então, uma contradição não só na forma de provimento da função do gestor escolar, mas também nos princípios e concepções sobre a gestão escolar no município, isto porque os documentos legais vigentes apontam para uma gestão escolar com princípios participativos no município de Valente – BA, porém não se enquadra no conceito democrático traçado por Paro (2007), que afirma que a comunidade escolar deve escolher sua própria representação para a gestão da escola.

Considerações Finais

A democratização da gestão escolar, concepção encabeçada pelo movimento docente no Brasil, consolida-se através da promulgação da Constituição de 1988, entretanto, na emergência desse modelo de gestão escolar, há ainda dificuldades em sua efetivação, como trazem Poli e Lagares (2017). Tais dificuldades vão desde a elaboração dos documentos legais à efetivação da gestão no âmbito escolar.

O estudo revela contradição no *corpus* legal que rege a gestão escolar no município de Valente, pois a Lei 296/2005, que estabelece o Sistema Municipal de Ensino e o Plano de Cargos e Carreiras, adota a nomeação como forma de provimento da função do gestor escolar, enquanto a Lei Orgânica, o Estatuto do Magistério e o Plano Municipal de Educação (2015-2025) evidenciam que a eleição é o meio para prover a função do gestor escolar.

Diante do exposto, estudos sobre a gestão escolar dos municípios do Território de Identidade do Sisal, em especial em Valente, são imprescindíveis para delinear a concepção legal, teórica e empírica defendida e/ou implementada pelos municípios e a relação de tal concepção com a oferta e garantia de práticas educativas escolares que garantam qualidade social aos estudantes da escola pública.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

HORA, D. L. **Gestão Educacional Democrática**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401067&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 set. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: E. P. U., 2014.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Crítica da estrutura da Escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

POLI, L.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/76080>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

VALENTE. Câmara Municipal de Vereadores. Lei Orgânica do Município de Valente. **Diário Oficial do Legislativo**, ano III, n. 117. Certificação digital: 4KDH CZ/JE/Z2ZHOQEM/F3W. Valente, BA: Câmara de Vereadores, 2014. Disponível em: <<https://dom.imap.org.br/sitefora/index.cfm?varCodigo=813>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. LEI Nº 296/2005, de 01 de novembro de 2005. **Portal de Transparência da Prefeitura de Valente - BA**. Disponível em: <<http://portaltransparencia.site/Prefeitura/Valente/Portal-Transparencia/uploads/LEIS-EM-GERAL/Leis-Municipal-de-Valente-Ba/Estrutura-Municipal-de-Ensino/LEI-N-296-2005-Estrutura-Municipal-de-Ensino.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019

_____. LEI COMPLEMENTAR Nº015/2010, de 21 de maio de 2010. **Portal de Transparência da Prefeitura de Valente - BA**. Disponível em: <<http://portaltransparencia.site/Prefeitura/Valente/Portal-Transparencia/uploads/LEIS-EM-GERAL/Leis-Municipal-de-Valente-Ba/Estatuto-do-Magist%C3%A9rio/LEI-COMPLEMENTAR-N-015-Estatuto-do-Magisterio-Publico.pdf>>. Portal de Transparência. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. LEI COMPLEMENTAR Nº016/2010, de 21 de maio de 2010. **Portal de Transparência da Prefeitura de Valente - BA**. Disponível em: <<http://portaltransparencia.site/Prefeitura/Valente/Portal-Transparencia/uploads/LEIS-EM-GERAL/Leis-Municipal-de-Valente-Ba/Estatuto-do-Magist%C3%A9rio/LEI-COMPLEMENTAR-N-015-Estatuto-do-Magisterio-Publico.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 018/2010**, de 21 de maio de 2010. Estabelece critérios para nomeação para os Cargos em Comissão de Diretor Escolar, Vice-Diretor Escolar e Coordenadores Pedagógicos de Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Valente e dá outras providências. Valente-BA: Arquivo municipal, 2010.

_____. LEI Nº 672/2015, de 22 de junho de 2015. **Diário Oficial do município de Valente - BA**, Poder Executivo, ano V, edição 00474. Disponível em: <<http://indap.org.br/sistema/admin/downloads/PREFEITURAMUNICIPALDEVALENTEESTADODBAHIANAO2015DIAIROOFICIALODMUNICIPIOLEIN672DE22DEJUNHO-DE2015.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019.

A GESTÃO ESCOLAR EM SANTALUZ E SEUS ASPECTOS REVELADOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS¹

*Silvaneide Santos Cordeiro
Danielle Helaine Brito Bispo*

Introdução

Princípios como a participação e democracia são elementos-chave para a implementação da gestão escolar. Paro (2016), Sander (2007) e Libâneo (2018) discutem um modelo de gestão pautado nos princípios coletivos, estabelecendo uma perspectiva convergente no sentido da defesa de um modelo de gestão democrática, igualitária e participativa, em conformidade com o ideal previsto nas leis que regem a educação brasileira.

O presente texto é originário do subprojeto de Iniciação Científica(IC) e fruto de estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI, também interligado ao subprojeto intitulado “**Perspectivas,**

1 Trabalho produzido a partir de pesquisa de iniciação científica, orientado pela Prof.^a Dr.^a Selma Barros Daltro de Castro, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Campus XI / Grupo de Pesquisa EPODS. selmadaltro@gmail.com

concepções e características da gestão escolar em Santaluz expressas nos documentos oficiais” e traz como objetivos: analisar a gestão escolar em Santaluz – BA, considerando as concepções e características expressas nos documentos oficiais; e, analisar os documentos oficiais locais referentes aos processos de provimento, função e ação da gestão escolar.

Referencial Teórico

Desde o processo de regulamentação da gestão democrática nas escolas públicas pela Constituição Federal 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, os sistemas de ensino vêm tentando implementar meios e estratégias para que práticas democráticas sejam efetivadas no universo escolar.

Neste sentido, concepções de gestão tecidas por Paro (2016), Sander (2007) e Libâneo e Freitas (2018) se aproximam, no sentido de que a participação de todos os envolvidos no processo de gestão escolar é fundamental. Tendo em vista a importância da temática, são diversos os conceitos construídos em torno do termo gestão, este estudo compreende a gestão em concordância com Paro (2016), sendo sinônimo de administração, que busca fazer uso da utilização racional de recursos (humanos ou não) para adquirir determinados fins, que devem ser elencados de forma coletiva, por meio das variadas representações contidas na comunidade escolar, tendo em vista, principalmente, o compromisso que a escola possui frente a transformação social.

Assim, a participação social na escola pode ocorrer por diversas formas, desde a estratégia de escolha para o gestor até a utilização de mecanismos coletivos de participação. Dentre as formas de provimento, Paro (2016) discute três modalidades que se destacam, a saber: o concurso público, a indicação política e a eleição de diretores, sendo a última considerada mais eficaz

quando se fala em interesses coletivos e em conformidade com a legislação nacional vigente.

Ao definir a gestão como elemento fundamental em ações, a escola adquire a capacidade de se concentrar na promoção do crescimento, garantindo educação às comunidades interna e externa, a fim de visar um ensino de qualidade para os sujeitos envolvidos.

As representações sociais estão fortemente presentes na escola, em virtude disso, promover um ambiente propício para o debate, a inclusão e o respeito torna-se cada vez mais necessário, tornando-se uma tática essencial para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição, logo, os conselhos escolares, grêmios estudantis, associação de pais e mestres, conselhos escolares, dentre outros, são estratégias apontadas por Paro (2016) que propiciam a participação representativa da comunidade escolar, que está para além de apenas professores e diretor.

Aspectos Metodológicos

Para dar respaldo aos referidos objetivos, este estudo recorreu à pesquisa documental (APOLINÁRIO, 2009) com a busca e análise de documentos oficiais produzidos pelo poder público de Santaluz, os referidos documentos estão dispostos na tabela abaixo:

Doc. de Lei	Título
Lei nº 875/1990	Lei Orgânica Municipal de Santaluz
Lei nº 101/2004	Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal
Lei nº 1434/2015	Plano Municipal de Educação
Resolução nº CME – 001/99	Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação

Fonte: Produção autoral, a partir de dados coletados sobre o município.

Santaluz é um município localizado no Território do Sisal, com distância de 267 km da capital baiana, com população estimada em 33.838 habitantes (IBGE, 2010), com 7.912 alunos matriculados na educação municipal e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4, 5.

A busca pelos documentos se deu por meio do *site* oficial do município e de outros *sites* que disponibilizam legislações municipais, durante o período de setembro/2019 a fevereiro/2020.

A análise ocorreu a partir da leitura completa dos documentos e norteou-se com o uso de um instrumento próprio do grupo de pesquisa, denominado Catalogando que facilita na coleta das informações mais importantes dos registros oficiais. Também foi feita uma busca criteriosa de palavras-chave nos documentos, pautada pelas seguintes palavras: gestão escolar, gestão democrática/democracia, diretor/direção de escola.

Resultados e Discussões

A análise dos documentos deixou evidente que a legislação de Santaluz, de modo geral, compreende a importância do princípio democrático face ao processo de gestão da educação, assim como demonstra a tabela abaixo:

Legislação	Trecho do documento
Lei Orgânica – nº 875/1990	Art. 145. III Gestão democrática, garantindo a participação de entidades da Comunidade na concepção, execução controle e avaliação dos processos educacionais;
Lei nº 1434/2015 Plano Municipal de Educação	VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

Legislação	Trecho do documento
Resolução nº CME – 001/99 Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação	Art. 2 O conselho Municipal de Educação tem por finalidade estimular, fortalecer e institucionalizar a participação de setores organizados da sociedade municipal, no processo de tomada de decisões, no setor de educação.

Fonte: Produção autoral, a partir de dados coletados sobre o município.

Vale salientar que a lei que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal foi o único dentre os documentos investigados que não apresentou de forma clara um modelo de gestão.

A despeito das medidas utilizadas pelo município para garantir maior representatividade dos setores sociais na educação, ele conta com o Conselho Municipal (CME) de Educação ativo, evidente no trecho a seguir retirado do PME:

A forma mais praticada hoje no município que permite a participação da sociedade na gestão das instituições de ensino é o Conselho Escolar. Não há um incentivo para se manter grêmios estudantis ativos e participativos numa perspectiva de democratização das escolas. (Santaluz, 2015, p. 115).

O CME foi previsto na Lei Orgânica do município e criado pela Lei nº 820/1995, tornando-se medida importante, para que se consolide o processo de descentralização das tomadas de decisões no setor educacional, e forte mecanismo que possibilita a garantia da participação social (PARO, 2016).

No que se refere à forma de provimento, função e ação do gestor, os documentos apresentam os seguintes dados:

Legislação	Trecho do documento
Lei Orgânica – nº 875/1990	Parágrafo Único - A direção das escolas públicas municipais será escolhida pelo Executivo Municipal, ouvindo a Comunidade e a Câmara de Vereadores para a indicação da referida direção.
Lei nº 1434/2015 Plano Municipal de Educação	No que diz respeito à escolha de gestores escolares, em todo o município, o processo ainda ocorre através de nomeações. (SANTALUZ, p. 114)
Municipal Lei nº 101/2004 Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público	IV- Especialistas em educação, são os profissionais que desempenham funções de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, coordenação e orientação educacional; § 3º - Os cargos de especialistas em educação, compreendendo Diretor de Unidade Escolar, Vice-Diretor de Unidade Escolar, Coordenador Pedagógico e Supervisor Educacional, é de livre nomeação e exoneração do Prefeito Municipal.

Fonte: Produção autoral, a partir de dados coletados sobre o município.

Diante do exposto, embora a Lei Orgânica defina que deva haver a consulta da comunidade e da Câmara dos Vereadores para a escolha do gestor escolar, fica evidente nos registros que a indicação pelo executivo municipal é a forma de provimento da função do gestor escolar, sendo considerada uma das maneiras menos eficientes para a implantação do princípio democrático. A eleição direta é defendida como estratégia para prover a função de gestor escolar tendo em vista que possibilita a desvinculação do papel do diretor dos interesses do governo e garante maior participação da comunidade escolar neste processo (PARO, 2016). Cabe ressaltar que, durante o período da pesquisa, nenhum documento, que evidenciasse o pleito eleitoral para compor a gestão das escolas do município, foi encontrado.

Ainda sobre a função e ação do gestor, os documentos não apresenta transparência acerca das ações a serem empreendidas, com exceção da Lei nº 101/2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público. A referida lei

apresenta, como principais ações para o especialista em educação (que inclui a função do diretor e vice-diretor), o papel da administração escolar, o planejamento, a inspeção, a supervisão, a coordenação e a orientação educacional.

Considerações Finais

Tendo em vista a importância do princípio democrático face à transformação social e ao papel dos municípios, no que diz respeito à competência e à responsabilidade de administrar seus respectivos sistemas de ensino, foi possível observar que a legislação de Santaluz começou a regulamentar estratégias que viabilizem a implantação de condutas democráticas no âmbito educacional, com a criação do CME, embora a eleição e posse para os membros só tenham acontecido após a sua regulamentação.

Neste sentido, observa-se que mesmo a legislação municipal apresentando medidas legais que não contemplam a total participação da sociedade nos processos educacionais, o município vem buscando adequar-se nesse sentido, apresentando características e conceitos que defendem o princípio democrático de gestão.

Vale ressaltar que, em relação à forma de provimento para o gestor escolar ainda que conte com a consulta do órgão de representatividade do município, predomina a indicação política para ocupação do cargo, sendo importante destacar também que as ações e atribuições desse gestor não são explícitas nos documentos analisados.

A legislação luzense demonstra preocupação em adequar-se à nova realidade do cenário educacional brasileiro, contudo, é insuficiente em medidas e/ou mecanismos mais eficazes que fomentem a participação de toda a comunidade escolar no processo de tomadas de decisões.

Desta forma, o presente trabalho gera a necessidade de continuidade dos estudos, com investigação empírica acerca de como vem sendo desempenhado o trabalho do Conselho Municipal de Educação, sendo este até então o meio predominante no que se refere à participação de representações sociais do município, frente a suas atribuições regimentais na prática, bem como o lugar em que a participação da comunidade escolar ocupa nas práticas dos gestores escolares.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/santaluz/panorama> Acesso em 20/01/2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20/01/2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9770822> Acesso em: 20/01/2020

LIBÂNEO, Jose Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 22-43.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da Escola**. - 2. ed. - São Paulo. Cortez, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTALUZ. Lei nº 875/1990: Dispõe sobre a Lei Orgânica municipal, Santaluz, 1990. Disponível em: <https://santaluz.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/Lei-Org%C3%A2nica-do-Munic%C3%ADpio-de-Santaluz.pdf>

_____. Lei nº 1434/2015: Dispõe sobre Plano Municipal de Educação, Santaluz, 2015. Disponível em: <https://santaluz.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/Lei-Org%C3%A2nica-do-Munic%C3%ADpio-de-Santaluz.pdf>

_____. Lei nº 101/2004: Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, Santaluz, 2004. Disponível em: <https://santaluz.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/Lei-Org%C3%A2nica-do-Munic%C3%ADpio-de-Santaluz.pdf>

_____. **Resolução Nº. CME – 001/99:** Dispõe sobre Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação, Santaluz, 1999.

SANDER, Beno. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento.
- Brasília: Liber Livro, 2007.

A UNEB CAMPUS XI E A GESTÃO DAS AÇÕES SOLIDÁRIAS, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NA PANDEMIA DA COVID-19

Jean da Silva Santos
Janeide Bispo dos Santos
Luci Ana Gonçalves Rosa
Juliana Melo Silva

Introdução

Em escala planetária, no ano de 2020, a sociedade foi surpreendida com a disseminação da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), denominada por Covid-19. Classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, como uma pandemia, por ter se alastrado a partir dos eixos geográficos de mobilidade dos povos entre as diversas regiões do globo, deixando um legado de crise sem precedentes no mundo contemporâneo, onde os impactos se manifestaram com muita força nos países desenvolvidos e, profundamente, naqueles em vias de desenvolvimento.

O sistema capitalista de produção e o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico contrastou com as reais necessidades do estado de bem-estar social, pelos quais se fazem

chegar os serviços sociais oriundos do Estado à massa populacional, a exemplo da saúde. Dentre os países da América Latina, atualmente regidos por governos ultraliberais e conservadores, responsáveis pelo processo de desmonte das instituições políticas públicas, como é o caso do Brasil, que até a presente data (primeira semana de setembro de 2020), vem sofrendo impactos negativos, que se manifestam em mais de 4 milhões e 100 mil pessoas infectadas; 3 milhões e 278 mil pessoas curadas e mais de 126 mil mortos. A doença vem se estabilizando ainda com alto índice de letalidade em alguns estados, enquanto em outros, o chamado platô ainda não foi alcançado de forma a se perceber um alinhamento ascendido da linha índice de infecção.

No estado da Bahia, a Covid-19 encontra-se nesta primeira faixa, sendo que o platô alcançado se expressa com alto grau de contaminação. O atual cenário ainda é preocupante, pois contribui diretamente para encorpar, em números absolutos, os dados a nível nacional, haja vista ter ultrapassado a quantidade de 270 mil pessoas infectadas e 5 mil e 600 mortes.

A evolução espaço-temporal da Covid-19 no estado, dada a sua grande extensão territorial, é diferenciada. As dinâmicas econômicas que envolvem as diversas regiões do Bahia, demarcadas pelo fluxo de pessoas, mercadorias e serviços, compõem, dentre outros elementos, um conjunto de variáveis que impõem, dentre os municípios do interior baiano, um avanço diferenciado da Covid-19, sobretudo, quando a hierarquia urbana tende a ficar rarefeita, devido à predominância de municípios com baixo dinamismo econômico, baixo fluxo de trocas pelas mobilidades populacionais, do tipo pendular, com os grandes centros polarizadores de serviços, a exemplo das regiões metropolitanas.

Dentre as várias Instituições da administração direta, as Universidades estaduais vêm desenvolvendo um papel estratégico para o combate à pandemia, dentre os quais, citemos as ações

de pesquisa, extensão e gestão de crise em ações colaborativas em rede com instituições governamentais e não governamentais parceiras, bem como das ações solidárias que se espalham por todo o estado.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir do Departamento de Educação, Campus XI, localizado no município de Serrinha, apresenta-se como exemplo de tais ações em que, notadamente, se organiza de forma articulada para o combate da pandemia, desde o dia 18 de março de 2020, por meio dos seus coletivos constituídos em diálogo permanente com a comunidade interna e externa.

Referencial Teórico

A primeira pandemia do capitalismo globalizado, a pandemia da Covid-19, trouxe consigo muitos desafios a serem vencidos pelas Instituições brasileiras. Dentre elas, as Universidades públicas vêm desenvolvendo importante papel na produção do conhecimento e, dentre as várias dimensões dessa produção, a Educação é encarada como uma via articulada de combate, exercendo papel preponderante no processo de aquisição de consciência da defesa da vida em detrimento ao economicismo por boa parcela da população.

A produção de conhecimento exercido pelas Universidades tem garantido o lugar de vanguarda da Ciência, fato vislumbrado no seu processo de revalorização pela opinião pública – mesmo que no viés tradicional de ranqueamento entre as áreas de conhecimento, a exemplo da reificação da medicina. Embora, contraditoriamente, no caso brasileiro, essa revalorização não seja acompanhada com investimentos em políticas públicas educacionais, mas sim a partir de cortes significativos do finan-

ciamento da administração pública direta para as universidades e institutos de ensino, no âmbito federal, e o esvaziamento das agências de fomento da pesquisa.

O movimento citado acima também é praticado pela esfera estadual, bem como a retirada de direitos historicamente consolidados pela classe trabalhadora, sob o forte discurso da austeridade para a contribuição dos cofres públicos frente a crise sanitária, em detrimento ao amplo financiamento de grandes conglomerados, sejam elas empresas nacionais, transnacionais ou, ainda, do sistema financeiro e dos super salários dos altos cargos políticos e de setores públicos privilegiados.

O papel da Universidade, na pandemia, é demarcado pela centralidade da pesquisa e extensão, bem como pela colaboratividade intersetorial desta com comitês, órgãos públicos, empresas e, dentre outros, com os movimentos sociais, cuja finalidade é a construção da interlocução com os vários setores da sociedade, situando-se como elemento articulador e facilitador de forma a ler a pandemia e propor intervenções para além da questão sanitária, mas de forma interdisciplinar em que se pese as ações educacionais aliadas ao papel da comunicação junto à sociedade, fazendo frentes as inverdades oriundas das *fake news* para a difusão do conhecimento válido, a fim de salvaguardar a vida.

Assim, as universidades, no atual contexto pandêmico, têm papel estratégico no desenvolvimento de ações, a partir das estruturas espaciais representadas pelos espaços luminosos e opacos (SANTOS, 2002), sobretudo, neste último, em que o grande capital age pela seletividade espacial, não tendo interesse em chegar aos locais que apresentem fatores locais, que seduzam o grande capital do ponto de vista de interesses das lucratividades, de forma a condicionar a apropriação do espaço por meio de técnicas menos sofisticadas.

Destaca-se que os territórios de alta densidade técnica-informal tornam-se mais aptos a atrair investimentos econômicos, capitais, tecnologia e organização, logo, são denominados territórios luminosos. Contraditoriamente, os territórios não dotados dessas características são denominados territórios opacos (SANTOS, 2002, *apud* GUIMARÃES *et al*, 2020, p. 04).

Portanto, ao longo do estado da Bahia, a UNEB se localiza nestes dois espaços, dada a sua multicampia, mas o que se evidencia é a sua forte interiorização, que estão, em vias gerais, situadas em territórios com características dos espaços opacos, a exemplo do Território do Sisal.

As características históricas do Território do Sisal, demarcadas por altos índices de pobreza e vulnerabilidades sociais de toda a ordem, se complexificam com a pandemia da Covid-19, fato que implica um esforço coletivos das Instituições, a reflitem e a traçarem ações solidárias e colaborativas capazes de apresentar respostas às questões oriundas das particularidades do território, uma vez que,

[...] a grande quantidade de famílias que dependem do trabalho informal nesses territórios e que estão com sua renda comprometida só revela que o Coronavírus é mais que uma pandemia, é também uma crise social e econômica, e mais ainda uma questão geopolítica, de luta de classes e o aprofundamento do capitalismo em sua versão mais perversa (SILVA; MUNIZ, 2020, p. 03).

Ao observar a UNEB, a partir da dimensão da gestão universitária, torna-se imperativo destacar o papel estratégico e desafiador que, através dos seus 29 departamentos, espalhados em 24 municípios baianos e presente em todos os Territórios de Identidade da Bahia, a Universidade está vinculada indireta-

mente a quase totalidade dos 417 municípios do Estado, por meio de ações de projetos e programas.

Tais características impõem a natureza da multicampiaa esta Instituição de Ensino Superior, o que implica numa extrema operacionalidade de aspectos relacionados aos diálogos institucionais para o desenvolvimento local e regional. Desta maneira, a UNEB foi criada para atender de forma harmônica e planejada a Educação Superior no Estado, promovendo o aperfeiçoamento humano e o desenvolvimento local de suas instâncias, como explica o idealizador do modelo *multicampi* no Estado,

A UNEB tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a Educação Superior, promovendo a formação, aperfeiçoamento, bem como estimulando a implantação de Cursos multicampi universitários nas regiões do Estado, observando as suas peculiaridades (BOAVENTURA, 2009, p. 77).

Portanto, o Departamento de Educação, Campus XI (DEDC XI) – Serrinha, está inserido no Território do Sisal e situa-se a mais de 350 km de Salvador. Faz parte da Rede Interdepartamental Antônio Conselheiro, articulado entre os municípios de Paulo Afonso, Euclides da Cunha e Conceição do Coité, através de demandas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, possui um corpo docente de mais de 60 mestres e doutores, técnicos administrativos (37) altamente capacitados que, além da gestão, desenvolvem pesquisa e extensão no município e em algumas cidades do território. Profissionais que assumiram, dado o contexto pandêmico, posicionamento de trabalho estratégico no combate à Covid-19 no município de Serrinha e, indiretamente, em outros municípios do Território, sobretudo, nos aspectos educacionais.

Aspectos Metodológicos

Passado o impacto inicial do advento da pandemia com a deflagração do processo de afastamento social e adoção das medidas restritivas de biossegurança, a gestão do Campus XI abriu diálogo constante com a sua comunidade, a fim de traçar metas e estratégias que fossem capazes de mitigar os impactos biopsicossociais da pandemia, através de reuniões sistemáticas de alinhamento com coordenadores de colegiados da graduação e da pós-graduação, bem como as reuniões de colegiado e de plenária/conselho departamental ordinárias e extraordinárias.

Com as reflexões tecidas nos diversos coletivos e em conjunto, foi possível traçar, além de um projeto estruturante e articulador, o #FicaEmCasaUnebCampusXI, que previu ações originadas do âmbito da gestão do *campus*. Outros se manifestaram em corpo de projeto, como o Vozes do Sisal (Colegiado de Pedagogia), como também a demarcação de ações extensionistas e de pesquisa nos colegiados com ações interessantes, das quais foram selecionadas três ações para relatos de experiências do âmbito da gestão.

Resultados e Discussões

Assim, destacamos as ações detalhadas em seus alcances junto à comunidade acadêmica e à comunidade externa, a saber: Ciclo de Debates Contemporâneos Sem Conversa Fiada! (SCF!) na versão *Live*; Projeto Inter-laçando-se, e a parceria com o Comitê Popular Solidário de Serrinha.

O Ciclo de Debates Contemporâneos – Sem Conversa Fiada! (SCF!) é uma ação da gestão departamental com a contribuição de grupos de pesquisas, grupos de estudos interessados,

estudantes, técnicos, docentes e movimentos sociais, além do Núcleo de Comunicação (Nucom) do DEDC XI. Trata-se de um canal dialógico aberto com as comunidades: universitária e externa, o qual aborda diversidade de temáticas que animam a vida em sociedade e que atravessam a gestão, os movimentos sociais, os currículos da graduação e da pós-graduação. Nesta plataforma são discutidas amplamente temas relacionados à cultura, economia, ambiente, e, dentre outros, à educação, proporcionando aos participantes análises dialógicas e reflexivas, em busca de argumentos profundos sobre as formas de analisar novos e velhos temas, para que os sujeitos construam suas opiniões de modo crítico e democrático, uma vez que, por meio do debate fecundo, promove-se a compreensão ampla dos fatos, dos fenômenos e da sociedade em suas várias dimensões.

Inicialmente, executado pelo formato presencial, com destaque para as mesas temáticas, sempre compostas por convidados com expertise de conteúdos e vivências em razão do contexto pandêmico, com a impossibilidade da manutenção das ações presenciais e com a emergência potencializada de novos arranjos interativos entre as pessoas, em que os processos de conectividade passaram a ter centralidade nas mediações sociais, o SCF! assumiu novos formatos, dentre eles, o formato de *live/streaming*.

Para inaugurar esse processo, foi planejado e executado o ciclo de debates “Os rumos da UNEB em tempo de pandemia: olhares...”. Com a primeira etapa composta de uma série de *lives* transmitidas e salvas pelo Instagram @unebcampusxi com o objetivo de apresentar a comunidade universitária, os diversos posicionamentos das instâncias políticas na constituição dos rumos da UNEB durante e para o pós-pandemia, de forma que o amplo debate acontecesse antes do Consu e Consepe, ambos decisórios para a consolidação dos rumos da Universidade, que aconteceram de 29 de julho a 04 de agosto de 2020.

Para tanto, foi garantida a participação das principais representações universitárias, como da Reitoria, em 09 de julho; da Associação dos Docentes Universitários da UNEB (ADUNEB), em 15 de julho; do Diretório Central dos Estudantes da UNEB, em 22 de julho; e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Terceiro Grau do Estado da Bahia (SINTEST), em 27 de julho.

Esse conjunto de debates permitiu descortinar os posicionamentos políticos em suas concepções de defesa, para a construção da Universidade nos âmbitos do trabalho remoto, das possibilidades de ensino mediadas pela conectividade, de possíveis retornos das atividades presenciais, das políticas de assistência estudantil e da atual estrutura da Universidade para sua reorganização neste novo contexto, o que revelou a ampla necessidade da produção de um processo diagnóstico que aborde as várias dimensões universitárias tanto de pessoal, quanto dos aspectos físicos.

Debateu-se a constituição do “novo normal” na UNEB, a partir dos documentos referenciais produzidos pelas comissões do Consu (Gestão de Pessoas e Processos e, Gestão Acadêmica), aprovados pela Resolução 1.413/2020, publicada no DOE de 14 de maio, a qual constituiu Comissão Especial para elaborar Documento Referencial concernente à gestão de pessoas e procedimentos administrativos em função do estado de calamidade pública decorrente da Pandemia da Covid-19 (Sars-CoV-2), amplamente discutida no Consu em 24 de maio do qual, posteriormente, foi publicada a Resolução 1.423/2020, no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 13 de agosto de 2020.

Acredita-se que a partir da série de *lives* foi possível que a comunidade universitária, constituída pelas categorias dos técnicos administrativos, docentes e discentes construíssem as bases para os seus posicionamentos políticos em defesa da universidade que se quer construir em tempos de pandemia e no

pós-quarentena. A segunda etapa de *lives* ocorrerá a partir do diagnóstico apresentado à comunidade, a fim de acompanhar a implantação das bases para a realização das atividades de ensino por conectividade e a materialização das recomendações/orientações defendidas pelas instâncias decisórias do Consu e Consepe, a partir da participação dos projetos e programas especiais, Pró-Reitorias e demais representações que se façam necessárias para a contribuição de um olhar amplo de todo o processo de adequação da UNEB para este novo contexto.

Dado o contexto pandêmico, que implicou o afastamento social dos corpos e impactou também na dinâmica da vida universitária. Além de demarcar vários desafios, dentre os quais o distanciamento dos estudantes da graduação da universidade de forma abrupta, a dimensão da gestão identificou ~~implicou~~ a possibilidade de evasão, o desconhecimento da vida cotidiana desses sujeitos e de suas condições de vulnerabilidade socioeconômica, biopsicossocial e da ruptura do processo de produção do conhecimento.

Acreditando no princípio básico e fundante de defesa da vida, o DEDC XI, inspirado pelo projeto Vozes do Sisal (Colegiado de Pedagogia), sugeriu o projeto “Inter-laçando-se!” que abarca a dimensão da aproximação com os discentes por curso e por turma para a promoção de uma escuta sensível de forma sistemática, a partir do planejamento e da participação dos coletivos docentes, dos cursos de Administração, Pedagogia e Geografia com frequência semanal (os dois últimos), através da Plataforma *Microsoft Team's*, acolhendo e encaminhando as demandas para possíveis resoluções junto às instâncias responsáveis.



Figura 1: Cartazes das Lives A Travessia da UNEB na Pandemia: olhares...
Fonte: Núcleo de Comunicação, DEDC XI, 2020.

Dentre as variáveis levantadas pelos encontros, estão demarcadas o aprofundamento das situações de vulnerabilidades econômicas ocasionadas pela diminuição ou ausência de renda familiar, a partir do desemprego e/ou da inexistência de estágios remunerados; e agravamento do estado biopsicossocial, provocado também pelo processo de afastamento social em que é possível ser vislumbrado nas narrativas dos estudantes, tais como, estado de medo, ansiedade, insegurança, dentre outros fatores, angústia causada pelas ausências das políticas públicas de seguridade social de forma ampla.

Com a pandemia da Covid-19 a UNEB reafirmou seu papel de caráter popular e inclusivo vem rompendo com as barreiras do distanciamento social para de forma remota sugerir ações solidárias em diálogos com organizações não-governamentais, sindicatos, ongs e coletivos do Território do Sisal a partir do Comitê Popular Solidário de Serrinha. Em reuniões quinzenais, centra-se no combate e mitigação dos impactos da Covid-19 no município.

UNEB e grupos locais de Serrinha desenvolvem ações para reduzir efeitos da crise no município



Comitê Popular Solidário de Serrinha distribuiu cestas básicas às famílias em situação de vulnerabilidade do município

moc_movimento
Serrinha, Bahia, Brazil



Curtido por mazinho.cameiro e outras pessoas

moc_movimento AÇÕES DE ASSISTÊNCIA SOCIAL//
No município de Serrinha, também aconteceu o ato de solidariedade com as ações de assistência social que só foram possíveis com o apoio da BB Seguros, do Banco BV e do Banco do Brasil, por meio de sua Fundação Banco do Brasil.



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Figura 2: Matérias publicadas nas Redes Sociais Virtuais sobre as Ações Solidárias em parceria com o Comitê Popular Solidário de Serrinha.

Fonte: Núcleo de Comunicação, DEDC XI, 2020.

A partir da executiva do Comitê, o DEDC XI vem desenvolvendo debates acerca de temáticas que atravessam a pandemia e que são do interesse da comunidade, bem como esteve presente, respeitando os protocolos de segurança nas duas ações de doações

de cestas básicas, em parceria com o Movimento de Organização Comunitária e o Banco do Brasil, distribuídas aos pequenos produtores do campo, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de promover processos formativos através de *lives* temáticas com a Empresa Realiza Jr., do curso de Administração, e o mapeamento do avanço diferenciado da Covid-19 no Território do Sisal quinzenalmente, através do Colegiado de Geografia.

Já o Mestrado em Intervenção Educativa e Social também contribuiu com o processo formativo comunitário, por meio de *live* com a temática da Lei Aldir Blanc, de forma a evidenciar a importância da organização dos coletivos culturais, a fim de galgar os auxílios oriundos desta lei.

Considerações Finais

Destacamos até aqui, algumas das ações relevantes para este trabalho, isto não quer dizer que sejam as únicas que mereçam um olhar pormenorizado do grande público, muito pelo contrário, indicamos aqui a necessidade de se registrar a totalidade das ações universitárias em tempo pandêmico de toda a UNEB e, em especial, do DEDC XI, haja vista que as interessantes ideias, direcionadas à pesquisa e à extensão, reinventaram as formas de trabalho, de se relacionar com os pares e com a comunidade externa, sejam eles estudantes, técnicos e docentes nas dimensões da cultura virtual, da cultura geral, da solidariedade e da requalificação das relações interpessoais, com o olhar específico da defesa da vida.

Referências

BOAVENTURA, Edvaldo M. **A Construção da Universidade Baiana: Objetivos, Missões Afrodescendência**. Edufba, 2009.

GUIMARÃES, Raul Borges et al. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 119-140, 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVA, José Borzacchiello da; MUNIZ, Alessandra Maria Vieira. Pandemia do Coronavírus no Brasil: Impactos no Território Cearense. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, 2020.

INTERFACES FORMATIVAS: MESTRADO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Cenilza Pereira dos Santos

Robério Pereira Barreto

Helga Porto Miranda

Palavras Iniciais

A profissão docente e a formação de professores estão no centro das discussões, não apenas pela sua importância, mas diante do período inusitado em que estamos vivendo, o de distanciamento social devido à pandemia decorrente da Covid-19. Diante dessa questão, refletimos sobre as interfaces que envolvem essa formação, a partir da formação continuada, os mestrandos profissionais. O contexto da discussão foi o I Seminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos – I WEB SEMINTER, organizado pelos grupos de pesquisa do Campus XI: Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Essa discussão nos mobiliza para compreender como esses programas, em nível de formação continuada, estão relacionados e comprometidos com o desenvolvimento acadêmico e pedagógico de professores da educação básica. Esse se constitui num ensaio acerca das questões que qualificam o mestrado

profissional como mais um ato formativo importante para o profissional da educação, quando discute, interpela, problematiza a educação e a sala de aula, favorecendo a construção de propostas metodológicas interventivas na realidade do sujeito. O objetivo principal é mostrar a importância do mestrado profissional na melhoria das práticas de docentes na Educação Básica.

Formação Continuada e Mestrado Profissional: uma possibilidade

A formação continuada se constitui hoje num processo comum a todos os profissionais, não importando a área de sua atuação. Isso porque o conhecimento e as informações inerentes a qualquer área de conhecimento, assim como o desenvolvimento tecnológico que vivenciamos, acompanharam a caracterização de Bauman (2001) sobre a sociedade quando a denominou sociedade líquida.

Isso implica que todas as áreas profissionais precisam estar em constante atualização para não se extinguirem da sociedade, considerando os estudos do campo da Sociologia das profissões.

De acordo com essa corrente epistemológica, em linhas gerais, as profissões necessitam se solidificarem para buscar o reconhecimento social, evidenciado pela profissionalidade e pelo profissionalismo que vão caracterizar sua importância social. E isso não é diferente na docência.

Esta se constitui uma atividade de suma importância para a organização social e, por que não, mercadológica, uma vez que é dada a responsabilidade para a formação integral do sujeito e a sua preparação para atender as exigências do mercado¹.

1 Essa constatação óbvia implicaria uma análise crítica acerca da afirmação, porém não é este o foco desse texto.

Para além dessa afirmação, os professores vivenciam diariamente obstáculos ao bom desenvolvimento de sua atividade, que vão desde a heterogeneidade de aprendizagens à diversidade de vivências e contextos sociais e culturais que influenciam para o pleno desenvolvimento de sua atividade, até as faltas presentes na escola e no sistema educativo como um todo.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em possibilidades formativas com que esse sujeito possa refletir sobre esses obstáculos e busquem alternativas que possam favorecer o desenvolvimento de metodologias de acordo com os problemas vividos; fazendo o enfrentamento dessa realidade através de práticas que ampliem a qualidade da aprendizagem.

Assim, passamos a refletir acerca da formação de professores a nível de mestrado profissional; compreendemos que além da valorização profissional do docente, o mestrado favorece a pesquisa contextualizada em seu campo de atuação, no qual ele poderá discutir um objeto que tenha relação com sua atividade profissional.

Os Mestrados Profissionais começam a ser discutidos desde 1998, com o debate acerca da formação do profissional em exercício da sua profissão, também para atender a demanda da sociedade atual. Para Fialho (2017, p.20), “a implantação do primeiro programa de pós-graduação em educação (MPE) é o elemento que consubstancia, concretamente, a implantação da nova modalidade formativa”. Eles são implementados com informações, orientações, normas e os objetivos para credenciamento e avaliação. Entre os objetivos definidos por esta Portaria está,

I - Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; [...] (BRASIL, 2009).

A Instituição que se propõe a realizar um mestrado profissional em educação, está interessado em problematizar o contexto de atuação profissional; esperamos aí a aproximação da Universidade ao contexto da Educação Básica, pois se busca um professor pesquisador que tenha papel de investigador de sua própria ação pedagógica e intervenha no seu contexto de atuação. Seu objetivo central é problematizar questões práticas: problemas que emergem da atuação profissional, ou seja, “a realidade empírico-prática é um elemento essencial para que o pesquisador, profissional da educação, análise, compreenda, proponha intervenha” (HETKOWSKI, 2016, p. 20). Entendemos que o professor pesquisador tem condições de compreender a sua prática, de buscar caminhos para a superação de seus desafios e de assumir o seu ofício com mais autonomia.

Dessa forma, para pensar na melhoria da educação básica, é necessário compreendermos que a pesquisa desenvolvida: é uma pesquisa acadêmica com as especificidades do Mestrado Profissional; com o rigor científico e acadêmico; é um trabalho interventivo, aplicado, engajado; e, pensa a partir de novas perspectivas que agregam as dimensões epistêmicas e proposições interventivas nos espaços escolares e não escolares. Pesquisar a prática, portanto, significa assumir uma postura investigativa, colaborativa, relacional. Quando se pesquisa a prática pedagógica no contexto escolar, colabora-se para a constituição de um trabalho mais qualificado na escola e para educação. Pensar a prática pressupõe também pensar a teoria e vice versa.

Como vamos pensar a formação profissional na educação, com metodologias interventivas, aplicáveis e que de em conta de pensar o cenário educacional brasileiro? Para isso, é primordial pensar na, para e com a escola, pensar saberes, valores, culturas, afetos, experiências, relações de poder, ou seja, significa pensar a educação básica brasileira.

A Formação em Ação: um fazer possível

Um dos grandes desafios da Universidade consiste na aproximação com a educação básica e a formação dos professores, desenvolvendo a articulação entre a teoria e a prática, entre o fazer, porque fazer, como fazer e com quem fazer. Os mestrados profissionais nas licenciaturas fortalecem o campo de atuação dos mestrandos que atuam na educação básica, além de fortalecer essa parceria universidade-escola, teoria-prática.

Apreendemos que no MP, o professor tem maior compreensão e oportunidade de refletir sua prática, buscando caminhos para a superação de seus desafios, construindo uma postura investigativa, colaborativa, reflexiva.

A pesquisa realizada, tomando como referência o contexto de atuação profissional e da sua prática pedagógica, contribui para a constituição de um trabalho mais qualificado e significativo na educação. Neste contexto o conhecimento teórico servirá de referência para a análise da prática que está sendo observada, projetada, analisada.

Para Neres, Nogueira e Brito (2014, p. 890),

O que se propõe é uma formação que possa permitir a aproximação do professor real, considerando seus conhecimentos e dando oportunidade para que esse se manifeste e passe a ter autoria nas questões sobre e da sua profissão.

Essa forma de ver a profissão como sujeito de autoria, implica a significação dos conhecimentos pedagógicos para fim específico; o profissional passa a compreender que os conhecimentos estão a serviço de seu fazer e não o contrário. Quando se reflete acerca de um objeto, que implique numa intervenção que favoreça primeiro a compreensão e depois a busca de solução, faz toda a diferença no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na discussão na mesa redonda, abrimos um pequeno espaço para duas experiências em que os sujeitos se apropriaram de sua formação e seguiram qualificando cada vez mais a educação de crianças, jovens e adultos que fazem parte do segmento da educação básica.

O Mestrado Profissional, portanto, se compromete em desenvolver com os formadores os saberes e conhecimentos acumulados ao longo da trajetória docente na sala de aula, contribuindo diretamente com as práticas educativas e com a formação dos profissionais que atuam na educação básica.

A partir do ingresso do professor no Mestrado Profissional em sua área de ensino, a relação entre a teoria e a prática se amplia a tal ponto que se torna interdependente e, com isso, a intervenção do professor nos problemas de ensino e aprendizagem é mediada por revisão sistemática de estudos e metodologias atualizadas para a ressignificação dos saberes profissionais e seu desenvolvimento na prática profissional.

Falar da formação continuada dos professores, no segmento da pós-graduação, visa divulgar e fortalecer a docência e a profissionalidade de professores da educação básica que, diante de tantas questões que esse trabalho envolve, se preocupam e buscam superar os obstáculos contextuais a que o fazer profissional impõe.

Considerações Finais

Esse texto, por fim, buscou discutir, sucintamente, questões que refletem a beleza da formação de professores em seu contexto de trabalho, momento em que esse pesquisador em formação tem por objetivo compreender o quê e o como a formação na pós graduação irá mobilizá-lo a investigar e a buscar

alternativas pedagógicas, para atender à diversidade que está presente no cotidiano de sua prática.

Enfim, o mestrado profissional fortalece e ampara esse professor na sua construção de pesquisador da própria prática. Eis o fundamento primeiro da formação no mestrado profissional em educação: trazer elementos para compreender seu contexto de trabalho que é diverso, intenso e desigual, ativando os conhecimentos inerentes à sua formação e buscando elementos para qualificar seu trabalho através de práticas exitosas.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: Acesso em: 20 agosto 2020.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 63, p. 19-34, Mar., 2017.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Revista Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

NERES, C.C., E.G.D NOGUEIRA, V.M. BRITO / Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 885 - 909, setembro de 2014. Acesso em 16 agosto 2020.

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ana Kallyne Santiago Ferreira

Luziene Aragão da Silva

Patrícia Júlia Souza Coelho

Introdução

O presente trabalho, vinculado ao componente curricular Pesquisa e Estágio II na Educação Infantil, tem como intencionalidade relatar as experiências vivenciadas no estágio, a partir da análise reflexiva sobre a prática pedagógica e os saberes adquiridos no decorrer do desenvolvimento dessa atividade curricular do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia.

Nessa dinâmica, foi possível pensar sobre questões concernentes à construção da identidade docente e relacionar as teorias estudadas com as práticas pedagógicas evidenciadas nas instituições de Educação Infantil, localizadas no município de Barrocas, contribuindo, assim, com o processo formativo das futuras pedagogas.

O projeto investigativo-interventivo, desenvolvido em 2019, apresentou a seguinte questão norteadora: De que forma o

estágio supervisionado, na Educação Infantil, pode contribuir para a formação e atuação do pedagogo, potencializando a constituição dos saberes docentes e as reflexões sobre a prática pedagógica?

O objetivo central desse estudo consistiu em analisar como o estágio supervisionado, na Educação Infantil, pode contribuir com a formação e a atuação do pedagogo, potencializando a constituição dos saberes docentes e as reflexões sobre a prática pedagógica. Para o alcance de tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: conhecer as especificidades da atuação do pedagogo no contexto da Educação Infantil; utilizar-se de estratégias inovadoras no desenvolvimento das ações pedagógicas; e, refletir sobre as experiências docentes vivenciadas no contexto da Educação Infantil, buscando articular com os estudos desenvolvidos no curso de Pedagogia .

Esse trabalho respaldou-se, metodologicamente, na pesquisa de cunho qualitativo, no campo de abordagem exploratória. Os dispositivos metodológicos utilizados para a coleta dos dados foram: a entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica da escola; a observação participante do cotidiano escolar e o diário de campo. O projeto investigativo-interventivo foi desenvolvido em uma escola pública localizada no município de Barrocas-BA, especificamente, em uma turma de Pré-II da Educação Infantil. Para fundamentar teoricamente as discussões e análises dos dados recolhidos, tomamos como referências principais os estudos de Pimenta e Lima (2004), Ghedin (2006), Marcondes (2002) e Nóvoa (2004).

Referencial Teórico

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve oferecer às crianças experiências significativas que potencializem o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma

integral, conforme determina a Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional – LDBEN/96 (2017), Seção II, Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Diante disso, o ingresso das crianças nessa etapa da Educação Básica precisa oferecer situações de aprendizagem que favoreçam novas descobertas e experiências sobre si e sobre o mundo ao seu redor, ampliando, assim, o seu repertório de conhecimentos e possibilitando a construção da cultura de pares. É uma fase de grande importância na vida das crianças, pois, através das experiências vivenciadas, articuladas à cultura infantil, as crianças são capazes de construir aprendizagens significativas, concernentes às diferentes dimensões de seu desenvolvimento: pessoal, emocional, cognitivo e social.

Para tanto, é nevrálgico refletir sobre a formação da/o professora/o de Educação Infantil, que tem como uma das atribuições docentes planejar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com a perspectiva que defende a ideia de que a criança deve ser concebida como protagonista na apropriação da cultura em que está inserida, como também, na construção da sua própria cultura (CORSARO, 2011).

No processo formativo, especificamente no curso de Pedagogia, faz-se necessário que os sujeitos em formação docente sejam capazes de construir conhecimentos a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica, sendo possível, nesta dinâmica, compreenderem e ressignificarem o seu campo de atuação. Segundo Nóvoa (2004), essa abordagem formativa

colabora para a emancipação profissional e para a construção de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes. Assim, o campo de estágio deve desafiar as/os estudantes de Pedagogia a estabelece remarticulações entre os conhecimentos no campo da educação com as práticas profissionais, tendo em vista o exercício da docência.

Em convergência com essa perspectiva formativa, o estágio supervisionado na Educação Infantil apresenta relevância na formação de futuras/os pedagogas/os, pois se configura como uma oportunidade para que as/os estudantes estabeleçam o elo entre teoria e prática, tendo em vista as experiências vivenciadas no campo empírico e os estudos teóricos propostos pelos diferentes componentes curriculares.

Comungamos com a ideia de que, “o estágio, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. (Pimenta e Lima, 2004, p. 45). Isso significa dizer que o estágio não é apenas a prática pela prática e sim uma atividade que se aprende na prática, sob a luz da teoria que oportuniza o sujeito a refletir sobre cada ação e, assim, a desenvolver suas intervenções articuladas às problemáticas e aos fenômenos educacionais apresentados no contexto educativo.

Acreditamos que o movimento formativo que falamos, respaldado na ação-reflexão-ação (MARCONDES, 2002) e referenciado na prática experienciada e refletida sob a luz de estudos teórico-epistemológicos, a/o pedagoga/o em atuação pode perceber e analisar as dificuldades e precariedades da realidade em que está inserida/o, podendo, assim, construir proposta interventiva que colabore para a transformação dos problemas apresentados no seu cotidiano profissional.

Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, utilizou como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica da escola; a análise da proposta pedagógica da escola; a observação participante do cotidiano escolar e o diário de campo. Segundo Denzin e Lincoln (2006), citado por Augusto et al. (2013, p.747):

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Nesse sentido, buscamos com esse estudo analisar como o estágio supervisionado, na Educação Infantil, pode contribuir com a formação e atuação do pedagogo, potencializando a constituição dos saberes docentes e as reflexões sobre a prática pedagógica, validando, nesse processo, os sentidos atribuídos pelas/estagiárias/os-pesquisadoras/os no desenrolar dessa experiência formativa no curso de Pedagogia.

Diante da problemática apresentada, as estagiárias-pesquisadoras realizaram pesquisa bibliográfica sobre a temática desse estudo e, através do diário de campo, registraram as observações e reflexões que emergiram no desenvolvimento do trabalho de campo, que teve como espaço empírico uma escola pública de Educação Infantil, localizada no município de Barrocas-BA.

A pesquisa exploratória teve relevância nesse estudo, na medida em que possibilitou a aproximação das estagiárias-pesquisadoras com a comunidade escolar e com os sujeitos que a integram, podendo, assim, coletar informações necessárias para melhor delimitação do objeto a ser investigado e da problemática

apresentada para a construção do plano de ação pedagógica, de caráter interventivo. Segundo Gil (2008, p.27),

[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Assim, na etapa da pesquisa exploratória, foi possível, através das observações; das entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe pedagógica da escola; e da análise da proposta pedagógica da escola e do planejamento das aulas para a turma do Pré-II; fazer o levantamento da problemática apresentada neste contexto escolar, referente ao processo de aprendizagem das crianças, como também, refletir sobre a formação profissional do docente da Educação Infantil.

Com análise dos dados coletados, constatou-se que a atuação profissional docente na Educação Infantil demanda formação que dialogue, de forma articulada, com as diferentes áreas do conhecimento: Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, para que, assim, possa potencializar a compreensão das questões que envolvem a infância e a Educação Infantil, tendo em vista as especificidades das crianças.

Análise Reflexiva e Resultados

O estágio é um período de grande importância para a construção da identidade profissional da/o pedagoga/o, visto que ele possibilita para o sujeito em formação maior contato com

a área de atuação. Nesse processo formativo, as/os estudantes de Pedagogia têm a oportunidade de estabelecer relações entre a teoria e a prática, constituindo-se como sujeitos capazes de identificar problemáticas apresentadas no campo educacional, de forma crítica e propositiva.

Assim, o estudo em foco constatou que a atividade de estágio se configura como importante experiência formativa, pois possibilita a construção dos conhecimentos técnico-científicos e dos saberes docentes necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos que integram os diferentes espaços educativos.

Essa análise converge com a concepção de que o estágio é uma atividade formativa que deve favorecer a reflexão na ação, a partir de abordagem que esteja referenciada numa concepção investigativa e colaborativa. Nessa direção, Ghedin (2006) elucida que o estágio, como processo de formação, respaldado na concepção de intervenção-investigação, contribui para a constituição de uma comunidade de investigação que, coletivamente, busca pesquisar as problemáticas que existem nas escolas ou nos espaços não escolares, numa perspectiva pautada na colaboração e no diálogo entre a universidade e as instituições educativas.

Durante esse período de experiência de estágio, foi possível dialogar com a comunidade escolar e refletir, nas rodas de conversas propostas pela professora do componente curricular Pesquisa e Estágio II – Educação Infantil, da UNEB, sobre as questões que iam emergindo durante o desenvolvimento do projeto de investigação-intervenção. Esse movimento formativo, que buscou entrelaçar as experiências empíricas, vivenciadas no campo de estágio, com os estudos teóricos, especificamente no campo da Educação Infantil, contribuiu para um olhar mais aguçado em relação aos desafios apresentados

durante o desenvolvimento da pesquisa e das ações pedagógicas, fomentando, assim, a capacidade reflexiva e crítica das estagiárias-pesquisadoras.

O desenvolvimento desse estudo, vinculado ao estágio, corroborou a ideia de que ser docente demanda conhecimentos técnico-científicos para que possamos, enquanto profissionais da educação, analisar criticamente os problemas apresentados e propor, no coletivo do qual fazemos parte, intervenções necessárias que contribuam com a oferta de educação inclusiva e emancipadora.

Entende-se que a experiência de estágio na formação de professores representa a aproximação de seu campo de atuação. Assim, tal experiência possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos, estudados na universidade, com a prática educativa desenvolvida na turma de Educação Infantil. Diante dessa experiência formativa, foi possível compreender que para atuar na Educação Infantil, é necessário não somente gostar de crianças, mas também ter formação teórica consistente e reflexão constante sobre as práticas empreendidas nessa etapa da Educação Básica.

A proposta de estágio, especificamente no campo Educação Infantil, suscitou a análise de que a teoria e prática devem caminhar juntas, para que se possa construir a identidade docente, sustentada nos princípios da reflexão, colaboração, investigação e intervenção, tendo em vista o contexto de atuação profissional.

Considerações Finais

Este trabalho de investigação-formação, vinculado à atividade de estágio na Educação Infantil, possibilitou experienciar situações que acontecem no espaço escolar, suscitando importantes reflexões sobre os saberes e a prática docente.

Os resultados esperados foram alcançados e apontaram que o estágio é uma importante atividade acadêmica curricular para a construção da identidade docente, na medida em que possibilita às/aos pedagogas/os em formação o contato com o contexto de atuação profissional, instigando-as/os a refletirem sobre as problemáticas apresentadas e a buscarem possíveis soluções, através de uma prática interventiva. Para tanto, a articulação entre a teoria e prática fez-se necessária nesse processo formativo-reflexivo, a fim de potencializar as análises concernentes às questões apresentadas no cotidiano escolar e colaborar para a constituição de práticas pedagógicas convergentes com as especificidades e necessidades das crianças.

Alguns momentos de dificuldade aconteceram no desenrolar do estágio, mas nada que impactasse negativamente na aplicação das sequências didáticas e planos propostos, trazendo grandes benefícios junto às crianças que fizeram parte deste processo, sempre interagindo, dialogando e compreendendo as atividades desenvolvidas.

Diante do que foi evidenciado, salientamos a importância do estágio no processo de formação do pedagogo, tendo em vista os saberes constituídos na prática pedagógica; a articulação entre a teoria e a prática e as reflexões emergidas do fazer pedagógico. Assim, o estágio deve ter um lugar de destaque nos currículos do curso de Pedagogia, na medida em que potencializa a construção de conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente e para a transformação da realidade educacional.

Referências

AUGUSTO, C. A.; SOUZA, J. P. de; DELLAGNELO, E. H. L.; CARIO, S. A. F. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011) In **Revista de Economia**

e **Sociologia Rural** vol.51 no.4 Brasília out./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>> Acesso em: 28 de Ago. de 2020.

BRASIL. Senado Federal, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 14. ed. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acessado em 28 de Ago. de 2020.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação de professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: artes e técnicas- ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**/ Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 de Ago. de 2020.

MARCONDES, Maria Inês. **Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

O POTENCIAL DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

John Wolter Oliveira Silva

Ivonete Barreto de Amorim

Considerações Iniciais

Durante muitos anos, a Geografia foi considerada uma disciplina meramente descritiva e enfadonha, ao discutir a ocorrência de fenômenos sociais na superfície terrestre, sobretudo, pelas fortes influências do método positivista que inspiravam muitos geógrafos em suas análises geográficas que sucederam o período de institucionalização desta ciência nas universidades. Entretanto, essa perspectiva tem mudado a partir da compreensão de novos saberes e fazeres pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem exercido pela prática docente nas escolas de ensino básico.

A integração de metodologias e procedimentos didático-pedagógicos contextualizados e inovadores têm sido alvo de procura de muitos professores, ao compreenderem o quão é importante ter uma trajetória formativa contínua nos exercícios de suas práticas pedagógicas em sala de aula, daí que as diversas

linguagens podem ser adotadas pelo professor-pesquisador com o intuito de proporcionar momentos de ensino e aprendizagem dinâmicos e atrativos.

Nesta perspectiva, os recursos didáticos-pedagógicos, para ensinar e aprender temas e conceitos da Geografia, podem ser constituídos a partir das diversas linguagens, como: música, desenhos, cinema, charges, literatura, histórias em quadrinhos, jornais, revistas, dentre outros; que podem ser utilizadas para discutir diferentes temáticas, não somente da Geografia, como também de outras áreas do conhecimento, possibilitando a articulação de abordagem interdisciplinar, necessária à compreensão do mundo contemporâneo.

A música, especificamente, destaca-se pela forma como desperta nos sujeitos uma série de sentimentos e sensações, tanto pelas vibrações sonoras emitidas como pelas escritas textuais de suas letras que, de modo geral, buscam retratar um momento do cotidiano das pessoas. No contexto escolar, a música pode constituir-se, enquanto um importante instrumento didático-pedagógico, pelo seu potencial subjetivo que pode facilitar a aprendizagem de determinadas temáticas por meio do trabalho docente contextualizado.

Diante disso, surgiu o interesse de pesquisar como estão se consolidando as produções científicas envolvendo a música, enquanto recurso pedagógico no ensino de geografia em eventos acadêmicos relevantes como os anais do Encontro Nacional de Ensino de Geografia (ENPEG), parceiro dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e dos Seminários Internacionais Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Profissional (SIEPODS), realizado em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, e com o Grupo de Pesquisa EPODS.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar os trabalhos já publicados acerca do potencial da música

como recurso pedagógico no ensino de geografia. Desta maneira, o artigo ficou estruturado em quatro seções. A primeira, consta destas Considerações Iniciais; a segunda, trata do Potencial da música no ensino da geografia; a terceira, consta sobre os achados das pesquisas. E, por fim, as Considerações Finais.

Potencial da Música no Ensino de Geografia

O ambiente escolar destaca-se como uma abundante fonte de acontecimentos, muitas vezes inusitados, em que o professor, através do diálogo com os seus alunos se constituído de saberes e práticas pedagógicas, poderá oportunizar diversas situações frente as ações desempenhadas no cotidiano da sala de aula. Com isso, um dos maiores desafios do profissional docente está no planejamento e na realização de aulas mais atraentes e que, concomitantemente, possam resultar significativamente no efetivo desempenho da aprendizagem.

A incorporação de linguagens como a música, nas aulas de geografia, advém do anseio de tornar a aula um momento prazeroso de construção de conhecimentos importantes para o cotidiano dos estudantes e, dessa forma, romper a perspectiva da informação por ela mesma, já que ela pode ser adquirida por outros meios. Não se trata de tornar as aulas um conjunto de espetáculos artístico-musicais, mas de mostrar que aquilo que nos anima também pode representar outras significações.

Para Callai (2010, p. 16), a “finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial”. Para tanto, no contexto escolar, torna-se necessário pensar de que forma o uso da música nas aulas de geografia pode contribuir para a construção dessa reflexão geográfica.

A música nasce e difunde-se em determinados contextos, espaços temporais e, em muitos casos, tratam de características socioespaciais (CORRÊA, 1998). Não é por coincidência que a história da música é estruturada por períodos históricos, que estão diretamente ligados à evolução da sociedade no espaço geográfico, um exemplo é o período da música barroca, caracterizada pelas óperas nos principais teatros de arquitetura densa de decorações e ornamentos. Já, no período mais contemporâneo, a música de Luiz Gonzaga retrata a vida sofrida de um povo numa região de constante escassez de chuva e água potável.

Dessa forma, conforme Oliveira e Holgado (2016, p. 86), a música “surge como um elemento que pode favorecer o trabalho didático do Professor de Geografia e, se bem utilizada, fornece possibilidades para as atividades desenvolvidas com os alunos.” No caso da música brasileira, temos “[...] uma mistura de ritmos e gêneros, dando a ela uma riqueza de conteúdo que podem ser interpretados de diversas formas essa miscigenação da cultura sociocultural que forma o povo Brasileiro.” (SILVA, 2015, p. 19-20).

A análise de obras e a devida correlação com os conteúdos da geografia é a principal tarefa a ser realizada pelo professor e pelos estudantes no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a sua utilização aleatória tornará sem efeitos o seu potencial elucidativo de determinados fenômenos, que são produtos das relações sociais na superfície terrestre. Para Castellar (2010, p. 47), a “aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula, quando se considerar o conhecimento que a criança traz consigo, a partir de sua vivência”.

Oliveira e Holgado (2016) argumentam que refletir sobre os lugares e seus significados é um exercício relevante para a compreensão daqueles processos que ali se desenvolvem, podendo a música ajudar a chegar nesse entendimento. Contudo, deve

ficar evidente que o trabalho com a música é parte constituinte da aula de Geografia. Trata-se de “uma possibilidade de levar temas diferentes para as aulas de Geografia, de levar a dúvida, o novo para os momentos em que estamos como nossos alunos. [...]” (OLIVEIRA; HOLGADO, 2016, p. 91).

Nesse sentido, entende-se que, além de conter um potencial de conteúdos e significados, a incorporação da música nas aulas de geografia escolar também acaba potencializando-as, dando destaque à educação geográfica no processo de escolarização dos sujeitos.

Os Achados das Pesquisas

As pesquisas analisadas foram encontradas nos anais eletrônicos do Encontro Nacional de Ensino de Geografia (ENPEG) e dos Seminários Internacionais Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Profissional (SIEPODS), entre os anos de 2017 a 2019, levando em consideração o período em que foram realizadas as três últimas edições dos eventos mencionados. Dessa forma, consideramos os trabalhos que apresentaram no título termos relacionados à temática Música e Ensino de Geografia (Quadro 1). No ENPEG, foram identificadas as pesquisas publicadas nos Grupos de Trabalhos (GTs) 2-C: Múltiplas linguagens no Ensino de Geografia; e 4-C: O conhecimento da Geografia Escolar, mídias e tecnologias digitais. Já, no SIEPODS, o trabalho identificado foi publicado no Eixo 3: História da Educação, Currículo e Prática Docente.

Para organizar os resultados da busca e analisar os dados das pesquisas, foi elaborado um quadro contendo as seguintes informações de cada trabalho: título, autores/as, palavras-chave, objetivo, nome do evento e ano. A análise das informações ba-

seou-se no método proposto por Bardin (2002) que intenciona identificar os dados, através da contagem das temáticas de significação e posterior seleção, que se dá desde o momento inicial da investigação, através do “recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados” (BARDIN, 2002, p. 100), como pode ser visto no Quadro 1.

TÍTULO	AUTOR (AS/ES)	OBJETIVO	EVENTO/ ANO	QUANTITATIVO GERAL (2017-2019)
Música e Ensino de Geografia: o PIBID no Território do Sisal da Bahia	Adriele de Lima Costa Clécia Neri da Silva Santos Cleudson da Mota	Discutir o uso da música como um importante dispositivo didático-pedagógico para o ensino de Geografia e relatar as práticas que foram desenvolvidas na turma do 2º ano do ensino médio, do Colégio Estadual Professor Plínio Carneiro	ENPEG 2019	485
Música como dispositivo didático-pedagógico nas aulas de Geografia: experiências vivenciadas no PIBID da UNEB no Território do Sisal	Simone Santos de Oliveira Odete de Lima Adalberto de Souza Campos Adenilson Santos Matos	Socializar as práticas experienciadas no 1º Ateliê de Educação Geográfica	ENPEG 2019	
O uso de músicas como recurso metodológico para o Ensino da Geografia na educação básica	Ana Cristina Freire de Oliveira Sharlene Mougo Silva	Discutir maneiras de aplicar a música como recurso metodológico para o ensino da Geografia no nível médio	ENPEG 2019	
Caminhos da Música nas aulas de Geografia	Henrique Silveira de Farias Valdemira Pereira Canêjo Francisco Kennedy Silva dos Santos	Explorar a música nas aulas de Geografia facilitando o processo de ensino e aprendizagem	ENPEG 2017	344
Música de vaquejada: importante artefato didático-pedagógico para discutir o sertão nordestino nas aulas de Geografia	Valdete Adeirla dos Santos Simões Simone Santos de Oliveira	Analisar a música de vaquejada como importante artefato didático-pedagógico para a Geografia Escolar no processo de ensino/aprendizagem voltada para a realidade do sertão nordestino brasileiro	SIEPODS 2017	452

Quadro 1–Trabalhos encontrados nos endereços eletrônicos dos eventos do ENPEG e do SIEPODS, entre os anos de 2017 a 2019.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores da pesquisa, em 2020, a partir da análise dos anais dos eventos SIEPODS e ENPEG.

No total, foram analisados 1.281 trabalhos: 829 do ENPEG e 452 do SIEPODS. Do quantitativo geral, apenas 12 foram selecionados, dos quais 5 foram incorporados às análises em virtude da especificidade das temáticas abordadas. Destes trabalhos, 11 são do ENPEG, porém apenas 4 refletem o objetivo desta pesquisa. Já, do SIEPODS, um único trabalho foi selecionado e incorporado por apresentar relação direta com este estudo. Os outros 7 textos, apesar de abordarem em seus títulos proximidade com temática escolhida nesta pesquisa, não apresentaram relação com os objetos de análise deste estudo.

Das temáticas textuais como unidades de significação, foram identificadas duas categorias, sendo elas: a) *a música e as experiências do PIBID no Território do Sisal* e b) *o recurso da música como dispositivo didático-pedagógico nas aulas de geografia*.

Interpretando as Categorias

Na categoria *a música e as experiências do PIBID no Território do Sisal*, inserem-se os tratados de Costa; Santos e Mota (2019); e Oliveira; Campos e Matos (2019). Os referidos autores discutem a inserção da música, enquanto linguagem na formação inicial de professores de Geografia, por meio de ações de iniciação à docência (ID) em escolas localizadas no Território do Sisal, Estado da Bahia, como forma de potencializar o ensino destes profissionais em formação, bem como de tornar a aprendizagem dos sujeitos, no âmbito da educação geográfica, mais significativa.

Para Costa; Santos e Mota (2019, p. 1721), a incorporação de “metodologias inovadoras, de ações interventivas ancoradas na música como dispositivo didático, proporcionadas pelas ações” do PIBID possibilitou a promoção de “momentos dinâmicos e criativos para construir o conhecimento geográfico”, em

articulação com o conteúdo escolar e com a realidade dos sujeitos envolvidos. Ainda de acordo com os autores, os momentos de iniciação à docência nas unidades escolares do Território do Sisal também resultaram na troca de saberes e fazeres formativos entre os bolsistas do PIBID.

Nesse mesmo sentido, Oliveira; Campos e Matos (2019, p. 2236) argumentam que as experiências do PIBID no Território do Sisal foram significativas e enriquecedoras, ao aproximar a teoria da prática, “favorecendo uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos vivenciados no cotidiano escolar utilizando a música como dispositivo didático-pedagógico para aprender temáticas do currículo da Geografia”. Também ratificaram que geografia e música, ambas articuladas, podem contribuir com a compreensão do lugar de vivência e do pensamento social crítico, junto aos fenômenos sociais que se desenvolvem no espaço geográfico.

Na segunda categoria, *o recurso da música como dispositivo didático-pedagógico nas aulas de geografia*, estão os trabalhos de Oliveira e Silva (2019), Farias; Canêjo e Santos (2017) e Simões e Oliveira (2017), que refletem sobre a utilização da música nos planos de aula de professores de geografia da educação básica, com o intuito de trabalhar um determinado contexto em articulação com os conceitos geográficos espaço, lugar, paisagem e território.

De acordo com Oliveira e Silva (2019, p. 1788), a música se constitui como uma das possibilidades de construção do conhecimento geográfico que interliga a dimensão do vivido com a elaboração científica, “uma vez que apresenta várias facetas desde envolver as pessoas, afirmar identidade, transmitir sentimentos, se comunicar até criticar”. Os autores avaliaram a participação dos alunos no processo de aprendizagem do conteúdo Urbanização Brasileira, utilizando letras de músicas brasileiras como

crítica social, buscando um ensino contextualizado, transversal e interdisciplinar da Geografia.

Comungando das ideias desses autores, Farias; Canêjo e Santos (2017, p. 3670) afirmam que a linguagem da música, enquanto contributo para a compreensão dos conteúdos, “requer dos alunos junto ao professor aprimoramento e compreensão da letra, não é ouvir por ouvir, mas dar sentidos, significados, resgatando os elementos constitutivos que a compõe”. Estas colocações reforçam a premissa de que a introdução da linguagem musical nas aulas de geografia deve implicar no contínuo planejamento pedagógico.

Simões e Oliveira (2017) dão ênfase ao trabalho com os aspectos culturais locais, fazendo conexão entre a Geografia escolar e a música, a partir da análise de músicas de vaquejada como artefato didático-pedagógico, com o intuito de compreender temas da educação geográfica voltados para a realidade do sertão nordestino brasileiro. O estudo aponta que ensinar utilizando a música devaquejada “[...] é atingir a atenção do educando de forma lúdica, atrativa e didática para uma prática diferenciada, sendo que [...] nas mãos de um bom educador que sabe articular as suas ações”, poderá atrelá-la “em prol de uma educação analítica, reflexiva e crítica na educação geográfica” (SIMÕES & OLIVEIRA, 2017, p. 223).

Portanto, os estudos puderam demonstrar o quanto a música pode contribuir, se incorporada ao arcabouço didático-pedagógico do professor de geografia, fazendo com que ele supere os desafios da adaptação procedimental de proposta interdisciplinar ao cotidiano escolar de um componente curricular que, muitas vezes, é concebido, pura e simplesmente, como um conjunto de conceitos e temas a serem memorizados pelos sujeitos objetos da aprendizagem.

Considerações Finais

Desse modo, constitui-se imprescindível ao professor manter, no cotidiano escolar, a autorreflexão docente acerca do diálogo de saberes e fazeres que deve existir entre a geografia e a linguagem da música e/ou outros recursos didático-pedagógicos, os quais possam ser utilizados para estudar diferentes conceitos e temas da educação geográfica que se encontram imbuídos no currículo escolar, além de possibilitarem a construção de uma abordagem interdisciplinar, necessária para a compreensão do acontecimentos sociais nos espaços geográficos.

Desse modo, a articulação, que deve ser realizada pelo professor a partir dos sons e textos ilustrados, deve possibilitar a elucidação dos conhecimentos da ciência geográfica, assim como dos seus conceitos e categorias de análise, entretanto, de forma íntima à subjetividade do sujeito, por se tratar de uma linguagem que desperta sentimentos e expressa características peculiares de cada identidade cultural, provocando uma série de abstrações à consciência humana.

Portanto, não restam dúvidas de que a música é um campo de conhecimento bastante vasto de possibilidades a serem trabalhadas nas aulas de geografia e que, se bem planejadas, podem superar o histórico de frustrações oriundo de práticas reprodutivistas e potencializar o trabalho docente, a ponto de ser considerado inovador e significativo na aprendizagem dos sujeitos da educação básica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Ensinada: Os Desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges de.

(Orgs). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p.15-37.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges de. (Orgs). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p.39-58.

CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia, literatura e música popular: Uma bibliografia. **Espaço e cultura**, Rio de Janeiro: UERJ, N. 6, jul/dez, 1998.

COSTA, Adriele de Lima; SANTOS, Clécia Neri da Silva; MOTA, Cleidson da. Música e Ensino de Geografia: o PIBID no Território do Sisal da Bahia. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 14., Campinas. **Anais...**Campinas, SP: UNICAMP, 2019. p. 1711-1722.

FARIAS, Henrique Silveira de; CANÊJO, Valdemira Pereira; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Caminhos da Música nas aulas de Geografia. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 13., Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2019. p. 1787-1800.

OLIVEIRA, Ana Cristina Freire de; SILVA, Sharlene Mougo. O uso de músicas como recurso metodológico para o Ensino da Geografia na educação básica. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 14., Campinas. **Anais...**Campinas, SP: UNICAMP, 2019. p. 1787-1800.

OLIVEIRA, Simone Santos de; LIMA, Odete de; CAMPOS, Adalberto de Souza; Música como dispositivo didático-pedagógico nas aulas de Geografia: experiências vivenciadas no PIBID da UNEB no Território do Sisal. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 14., Campinas. **Anais...**Campinas, SP: UNICAMP, 2019. p. 2229-2239.

SILVA, Renágila Soares. **A importância da música nas aulas de geografia: práticas emétopos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia**. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Geografia. Centro de Formação de Professores. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Cajazeiras, PB, 2015, 49 p.

SIMÕES, Valdete Adeirla dos Santos. OLIVEIRA, Simone Santos de. Música de vaquejada: importante artefato didático-pedagógico para discutir o sertão nordestino nas aulas de geografia. In: Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 1., Serrinha. **Anais...**Serrinha, BA: UNEB, 2017. p. 222-223.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: SALA DE AULA INVERTIDA

Jessica de Oliveira Couto

Perivaldo do Rosário Neris

Ricardo Manoel do Couto Junior

Introdução

Na contemporaneidade, é possível observar grandes mudanças que alteram o comportamento da sociedade. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação, sendo este um momento novo e rico de possibilidades e inovações em vários aspectos, sobretudo, educacional. Como as tecnologias da informação e comunicação estão a cada dia mais presentes na vida dos alunos, tornou-se comum encontrá-los utilizando os dispositivos eletrônicos de forma frequente e, diante deste cenário, a escola não pode ficar longe e afastada como que alheia a estarealidade.

Os avanços tecnológicos proporcionam implicações e repercussões na educação, levando a questionamentos sobre a exigência de maior qualificação por parte dos docentes, novas competências e habilidades para o trabalho em sala, sendo

evidente a adequação do ensino contemporâneo à realidade que se impõem um mundo cada vez mais tecnológico e de informação instantânea. Há de se perceber que, indubitavelmente, “a internet, as plataformas digitais e as redes sociais merecem uma consideração especial como instâncias de comunicação e intercâmbio que favorecem a interação” (GÓMEZ, 2015, p. 21), que força a educação moderna contemporânea a uma mudança em sua metodologia pedagógica.

É preciso adequar a sala de aula, de acordo com a realidade presente, pois não existe um molde para se inverter uma classe. Nesta metodologia de ensino, o professor continua sendo o principal responsável pela orientação dos alunos sobre como compreender e aplicar os novos conteúdos, principalmente, os novos conteúdos adquiridos, sendo necessário utilizar uma abordagem dinâmica e interativa diferente do ensino da escola moderna. Para Bergmann e Sams (2016), a sala de aula invertida tem plena capacidade de atender às necessidades dos variados alunos, abrindo caminho para que os professores personalizem sua aula atendendo a cada discente.

A Sala de Aula Invertida e as Inovações Tecnológicas no Auxílio Pedagógico

As inovações tecnológicas tornaram possível o desenvolvimento das informações, trazendo possibilidades diversas ao convívio das pessoas em seu cotidiano. As tecnologias têm avançado e tomado lugares antes inacessíveis em diversas áreas da sociedade, hoje possíveis e acessíveis. Essas inovações estão cada dia mais presentes na rotina das pessoas, tornando comum sua utilização, principalmente por alunos. Diante desse cenário, a escola não pode ficar reprimida e, para não ficar à margem dos

avanços digitais, a escola tem procurado conhecer, entender e apropriar-se dos recursos tecnológicos, utilizando-os como ferramentas pedagógicas.

Gómez (2015, p. 28), de maneira muito clara, argumenta que

Nesta sociedade global, baseada em informação, principalmente digital, é necessário considerar seriamente o papel das novas ferramentas e plataformas pelas que trafegam a informação, porque constituem, sem dúvida, o fator central na mudança.

A Sala de Aula Invertida é uma metodologia bastante promissora que renovará a sala de aula dentro da educação moderna contemporânea, além de abrir novas e ilimitadas possibilidades de aprendizado, tanto para docentes quanto para discentes. Os pioneiros desse método são os americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2016), que garantem que a sala de aula invertida vai muito além de assistir a vídeos e ler conteúdo online, trazendo uma nova forma de funcionamento da aula, na qual o professor, ao apresentar conteúdos, pode também propor oportunidades de aprendizagem ativa por meio da autonomia do aluno e estabelecer mais relacionamento com os estudantes.

A aula invertida é uma das formatações pedagógicas resultantes da utilização dos recursos tecnológicos, para desenvolver a autonomia do aluno em sala de aula, bem como a de promover aprendizagem ativa através dessas tecnologias. Mas afinal, o que é o método da Sala de Aula Invertida? Segundo Bergmann e Sams (2016), a sala de aula invertida é uma metodologia pedagógica que está se firmando no cenário educacional, que, para tanto, se apoia na tecnologia e na inovação para cumprir o seu principal papel: transferir responsabilidade de aprendizagem para o aluno, por meio da mentoria do professor.

No modelo de sala de aula invertida, há mudanças em relação ao modelo praticado na educação moderna contemporânea. Como o próprio nome diz, existe uma inversão no processo de ensino e aprendizagem que instiga o aluno a buscar, maturar e demonstrar o breve conhecimento adquirido do conteúdo proposto pelo professor. Diferente do pensamento de Bergmann e Sams (2016), que acredita na destituição do professor de seu papel de detentor do conhecimento, acreditamos que o professor poderá provocar ainda mais os seus alunos a um conhecimento sólido por meio de discussão mais propositiva e enriquecedora pelo conhecimento prévio.

Na sala de aula da escola moderna contemporânea, o professor transfere a informação para os alunos de forma passiva, enquanto que na sala de aula invertida, na qual acreditamos, o professor propõe o conteúdo, continua sendo o mentor, mas agora os alunos têm a tecnologia como suporte que os auxilia, acessando os conteúdos propostos pelo professor antes de a aula acontecer. Então, o método da Sala de Aula Invertida concentra-se em fazer com que o aluno se envolva com seu material de estudo e conteúdo antes da aula, melhorando sua aprendizagem, tornando-se um aluno ativo.

Talbert (2019, p. 8) destaca que

O primeiro contato dos alunos com material novo na disciplina e seus primeiros passos na cognição básica usando esse material ocorreriam fora da sala de aula, porque eles poderiam se beneficiar se tivessem um tempo não estruturado para interagir com esse material no seu próprio ritmo e também porque as tarefas cognitivas básicas não requerem o tipo de orientação intensiva de um especialista que as de nível superior demandam. Tendo deslocado as primeiras experiências de contato para fora da classe, toda a aula agora está aberta para perguntas específicas e para tarefas de nível superior – o tipo de trabalho árduo e exigente que os alunos precisam

fazer para assimilar as informações que receberam, e serão ainda mais beneficiados com interações sociais com seus colegas e com a orientação próxima de um especialista.

O aluno, convencionalmente acostumado a uma condição passiva, cujo papel é o de receber os conteúdos e informações, no cenário da educação moderna contemporânea, passa a ter responsabilidades no processo de construção da aprendizagem, o que sempre fez parte da educação clássica na qual a educação da vontade é *conditio sine qua non* para ganho significativo da aprendizagem, pois muito da causa de nossos fracassos é a vontade enfraquecida e o horror do esforço que devemos empregar de maneira prolongada, pois há em nós passividade e leviandade que definem nossa preguiça (PAYOT, 2018).

O motivo para colocar em prática a metodologia da sala de aula invertida é o fato de os alunos aprenderem, dinamicamente e efetivamente em sala, conteúdos previamente propostos pelo professor e que foram por eles considerados em casa, antes da aula. Os alunos aprendem mais quando estão participando da aula, ao invés de somente ouvirem uma aula conteudista sem propositivos que os levem a maturarem e a interagirem, ainda que no ambiente cibernético. O tempo em sala de aula presencial, então, passa a ser otimizado e dedicado à exposição por parte do professor com maior abertura a discussões, dúvidas e dinâmicas de exercícios em grupo.

O Professor, a Sala de Aula Invertida e o Autodesenvolvimento do Aluno

Para os pesquisadores Bergmann e Sams (2016), outro motivo para a implantação da abordagem invertida e, de acordo com diversos outros teóricos, é o avanço tecnológico. Atualmen-

te, a internet e outras tecnologias proporcionam o fácil acesso a muitas das informações transmitidas na sala de aula das escolas modernas contemporâneas, não sendo mais o professor a única fonte de informação, mas a melhor fonte para a mentoria e orientação dos alunos na utilização dos conceitos adquiridos na ampla rede de conhecimento.

Considerando que a dispersão é um problema a ser vencido no sistema de ensino da educação moderna contemporânea, é indispensável que o professor seja um grande mestre em sala, garantindo que a sala de aula invertida não se transforme em um mal na rotina dos discentes. Ainda que o aluno esteja diante da possibilidade clara de fazer uso da tecnologia em benefício de seu autodesenvolvimento na aprendizagem, a preguiça intelectual não pode ser ignorada. Como bem observou Payot (2018, p. 30), “podemos dizer, infelizmente, que o nosso sistema de ensino tende a agravar essa preguiça intelectual fundamental. Os programas de ensino secundário parecem destinados a fazer de todo aluno um disperso”.

Foi possível observar que o método da sala de aula invertida é pouco conhecido e difundido no Brasil, mas tem grande destaque no exterior, tanto nas escolas quanto em universidades. Trata-se de um método bastante promissor e que garante aprendizado mais efetivo pela condução do professor na participação do aluno em seu aprendizado. Mas, como não poderia ser diferente para quem observa de perto o fenômeno da educação moderna contemporânea, perguntamos “como resistir à dispersão do espírito que o ambiente tende a produzir, quando nada na educação prepara-nos para essa resistência?” (PAYOT, 2018, p. 31).

Diante da atual realidade do avanço proveniente da globalização, a escola precisa inovar e seguir o fluxo digital, renovando suas práticas pedagógicas, seus conceitos e metodolo-

gias aplicadas à aprendizagem, colocando em prática métodos que transformem os alunos em sujeitos ativos e protagonistas da sua aprendizagem para o seu autodesenvolvimento, e isso é uma realidade.

Porém, ignorar a necessidade do despertar para a educação da vontade quando, como afirma Payot (2018), infelizmente a atenção, chave para o aprendizado, não seria um estado contínuo, estável, ou mesmo fixo e duradouro no indivíduo. Continuando, ele diz que, com respeito à vontade, “poderíamos compará-la a um arco constantemente tencionado. Ela consiste essencialmente de um número repetido de esforços” (PAYOT, 2018, p. 34).

Considerações Finais

Nos dias atuais, a sociedade tem tido grande influência da tecnologia, habituando-se a transmissões de dados em alta velocidade e à troca de informações em tempo real. A educação não pode ficar para trás, refém do atraso, e, assim, urge a necessidade de se repensar os moldes da educação moderna contemporânea de ensino, pois a utilização de novas tecnologias aponta para um mundo virtual com enormes potencialidades no aprendizado individual e coletivo dos discentes, tendo mais responsabilidade e participação.

Ao refletirmos sobre uma educação que se utiliza da tecnologia, torna-se necessário repensar os parâmetros educacionais atuais, visando modificações no trabalho de formulação de atividades didáticas que possam ser associadas ao uso de computadores e outras tecnologias. Um novo modelo de educação surge no qual o aluno é ativo, aprende de forma mais autônoma, com o apoio de tecnologias e com a orientação indispensável do professor. Entre diversos modelos, a sala de aula invertida

é um método que sugere uma reorganização dos conteúdos nas metodologias pedagógicas, na redefinição de teorias de ensino e uma nova postura do docente e do discente.

A Sala de Aula Invertida é uma metodologia que se apoia na tecnologia para cumprir seu principal papel: transferir responsabilidade de aprendizagem ao aluno, tornando-o ativo no processo dos estudos, tendo o professor como mentor e facilitador. Esse método constitui-se de dois momentos dos quais, no primeiro, o aluno busca o conteúdo proposto e, no segundo, socializa em grupo por meio de debates, todo o processo conduzido pelo professor. É um método que tem trazido muitos resultados por quem o tem aplicado, difundindo-se, levando em consideração, o aproveitamento das tecnologias que se desenvolvem de forma acelerada.

Referências

- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PAYOT, Jules. **A Educação da Vontade**. Tradução Roberto Mallet. São Paulo: Kiron, 2018.
- TALBERT, Robert. **Guia Para Utilização da Aprendizagem Invertida no Ensino Superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Tainara da Silva Ferreira

Maria Aparecida de Jesus Santos

Marcia Torres Neri Soares

Introdução

O direito à educação por diferentes sujeitos tem sido alvo de lutas e mecanismos legais no campo da educação brasileira (BRASIL, 1996; 2008). Desse modo, a educação especial, entendida como modalidade da educação de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, constitui-se um campo de conhecimento de várias produções acadêmicas, a exemplo das identificadas, no decurso dos últimos cinco anos, na Revista Brasileira de Educação Especial e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Este trabalho tem, portanto, o objetivo de problematizar as produções acadêmicas destes importantes veículos de investigações científicas, em especial na construção de um olhar con-

tundente acerca das pesquisas articuladas no campo do currículo e da educação especial.

O interesse pela temática advém da inserção no campo de pesquisa no universo da Iniciação Científica com base em dois subprojetos realizados, a saber: “A produção acadêmica acerca da educação especial e o currículo escolar: contribuições da revista brasileira de educação especial” e “Concepções de educação especial e currículo escolar: um olhar sobre a produção da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações”.

As pesquisas tomaram por base os últimos cinco anos e permitiram adentrar nas discussões acerca do currículo e educação especial, mais especificamente na ideia da deficiência como uma produção social e de um currículo comum e flexível atento às especificidades de quaisquer estudantes.

Para realização dos projetos parcialmente compartilhados neste texto, a metodologia adotada baseou-se no Estado da Arte (FERREIRA, 2002) e na produção de dados com vistas a caracterizar o interesse acadêmico acerca da temática foco de nossa investigação.

Considerada relevante e atual, a temática acerca do currículo permite um olhar mais penetrante sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, 2000). Arelado à defesa do direito à escolarização para todos os estudantes, o currículo pode favorecer a constituição de um escopo teórico capaz de nortear diferentes professores na busca por práticas mais condizentes com o desafio de não apenas assegurar condições de acesso, mas de participação e desenvolvimento nas práticas curriculares oportunizadas em diferentes realidades.

Com efeito, a título de organização, o presente texto apresenta seu referencial teórico basilar como modo de iniciar as aproximações com o tema e assim discutir os aspectos metodológicos e seus principais resultados e discussões. Esperamos promover um importante debate e assim oportunizar outras lentes de aumento sobre a temática.

Referencial Teórico

A deficiência historicamente foi/é vista como algo fora do normal, ou seja, fora do padrão aceito pela sociedade. Esta visão ocasionou problemas no tocante ao preconceito, à discriminação e à desigualdade, pois, muitas vezes, o “diferente” incomodou/incomoda as pessoas por não estarem acostumadas a conviver com outras formas de ser e estar no mundo (FIGUEIRA, 2008)

Para Debora Diniz (2007, p. 09), “a deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições a participação social de uma pessoa.” Dessa forma, a autora conclama a compreensão da deficiência como produção social, ao completar “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa” (DINIZ, 2007, p. 09). De fato, as oportunidades e/ou as dificuldades de acesso (de toda ordem!) são determinantes para a constituição da pessoa com deficiência.

Conforme Magalhães (2002, p. 1), “o status social de deficiente faz recair sobre o indivíduo um olhar pejorativo que enfatiza suas dificuldades em detrimento de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem”, ou seja, as pessoas, ao olharem um indivíduo com deficiência, acabam julgando-o incapaz de fazer algo.

Na relação com os outros, esbarramo-nos com nossas maneiras de situar-nos no mundo, no tocante à classe social, religião, etnia dentre outros aspectos. Sendo assim, o currículo precisa ser um espaço de questionamento de representações sobre os outros, à medida em que todas as identidades culturais e diferenças precisam ser respeitadas.

Segundo Soares (2015), muitas discussões sobre a impossibilidade de incluir o estudante com deficiência em classes comuns de ensino pairam sobre a baixa remuneração docente,

falta de estrutura física das escolas, número de estudantes por turma, lacunas na formação inicial e continuada e exigências de cumprimento aos programas pedagógicos para o ano letivo. Para a autora, entretanto, subjaz ao currículo e às concepções dos docentes sobre a condição de deficiência a possibilidade de (re) discutir as oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, com base no manejo de seus planejamentos, avaliações e organização da prática curricular como um todo.

Ainda segundo a autora, reconhecer “as especificidades de estudantes com deficiência possibilita a escola oportunizar outras formas presentes em nossos planejamentos e/ou propostas para organização do trabalho pedagógico” (SOARES, 2015, p. 129). Nosso referencial teórico, portanto, permite depreender sobre a importância das investigações compartilhadas como experiência investigativa relevante para nosso percurso acadêmico e futura atuação profissional, além de sua inserção em um campo teórico proeminente no campo educacional brasileiro.

Aspectos Metodológicos

Considerando o propósito do trabalho compartilhado, o aporte metodológico utilizado foi o “estado da arte” que, segundo Ferreira (2002), é definido como de caráter bibliográfico, pois tal metodologia traz em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. A autora ainda questiona quais aspectos e dimensões são destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, bem como sob quais condições têm sido produzidas as pesquisas.

O Estado da Arte é uma das etapas mais importantes de todo o trabalho científico, pois faz referência às informações disponíveis sobre o assunto pesquisado, evitando perda de tempo

na investigação. Os descritores, currículo e educação especial, oportunizaram apreender os sentidos atribuídos no acervo constituído pela escolha metodológica e favoreceram a análise de estudos realizada.

Quanto ao levantamento de dados na Revista Brasileira de Educação Especial, foram analisados, ano a ano, nas quatro publicações trimestrais, todos os arquivos disponíveis desde 2015 até 2019. O procedimento, no banco de teses e dissertações *online* da Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações (BDTD), seguiu a análise apenas dos resumos dos arquivos correspondentes ao mesmo período.

Foi realizada uma pré-análise, na qual o primeiro contato correspondeu aos trabalhos para a realização da pesquisa, assim, acontecendo o *download* dos arquivos localizados a partir dos descritores utilizados e que foram submetidos para análise. Após os trabalhos baixados, ocorreu a separação por pasta e por ano.

A segunda etapa foi a exploração dos trabalhos, analisando e selecionando aqueles com aderência à pesquisa por meio de tabelas, nas quais tinham a classificação por ano, autor, contribuições baseadas numa concepção ampla de currículo e contribuições numa concepção individualizada.

Os trabalhos descartados, por não fazerem parte da pesquisa, foram colocados em pastas separadas por ano. A terceira etapa foi o processo de análise dos conteúdos, trazendo as contribuições dos autores e os resultados a partir das proposições para o enriquecimento do trabalho.

Resultados e Discussões

A pesquisa, no âmbito da Revista Brasileira de Educação Especial, com foco no total de 162 artigos, relativos ao período

de 2015 a 2019, com base na análise de conteúdo, pautada no estudo da produção acadêmica educacional brasileira, possibilitou-nos identificar apenas 14 artigos relacionados ao eixo temático em estudo.

Desse modo, nota-se a necessidade de dar continuidade às pesquisas e aos estudos sobre a temática abordada, na perspectiva de se buscar maior reconhecimento e visibilidade social. Há expressiva carência na realização de estudos capazes de fortalecer as práticas curriculares desenvolvidas em diferentes escolas, com diferentes sujeitos (SOARES, 2015).

Na Biblioteca Digital Brasileira Teses e Dissertações, foram encontrados 504 trabalhos relacionados ao tema no período delimitado, com base nos descritores que serviram de base para a investigação, a saber: Educação Especial e Currículo Escolar, porém, apenas 32 mostraram ter relação entre os dois descritores.

Por meio das leituras realizadas e da análise dos resumos dos trabalhos, percebeu-se o crescente número de pesquisas sobre a educação especial, ainda que não relacionadas ao tema currículo, mostrando o grande avanço e mudanças ocorridas no sistema educacional, haja vista as dificuldades históricas para sua inclusão (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003).

A partir da análise dos trabalhos localizados, é perceptível notar a importância de se ter um currículo escolar flexível, estando sempre em mudança, sendo reflexivo, pois assim terá propósito para estimular uma aprendizagem significativa, atendendo às necessidades dos alunos (MAGALHÃES, 2002), além disso, o currículo necessita ser acessível, atentando-se às singularidades e especificidades dos diferentes sujeitos.

Considerações Finais

O estudo compartilhado elucidou uma significativa gama de trabalhos sobre o objeto de estudo, currículo e educação especial, conquanto a premente necessidade em desenvolver novas investigações interessadas na problematização de um currículo comum a todos.

Esta conclusão incide tanto sobre a importância da realização de atividades de cunho acadêmico, no âmbito de programas de iniciação científica, quanto do alcance de nossas produções por sua defesa alicerçada na ideia de um currículo único, o que para nós representa a necessidade de novas investigações para fundamentar tal defesa e até identificá-la em classes comuns da educação básica e do ensino superior.

Este desejo, entretanto, poderá fazer-se possível, dados os limites da pesquisa realizada, em outras investigações desta feita sob caráter mais propositivo.

De todo modo, reafirmamos a riqueza da discussão compartilhada, ao tempo em que ansiamos pela composição de novos estudos sob novos aportes metodológicos e, notadamente, enveredar pela produção acadêmica nesta importante área educacional.

Referências

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC / SEF/SEESP, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324.).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. São Paulo: Educação & Sociedade, 2002.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 21-34.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência**: diálogos com uma escola pública. 2015. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR

*Gildaite Moura de Queiroz
Juciara Costa da Fonseca Rios*

Introdução

O debate sobre a diversidade insere, nos vários espaços sociais, reflexões a respeito do compromisso ético e político dos cidadãos. Nesse contexto, destacam-se as pessoas com deficiência e/ou transtornos específicos de comportamento que, ao longo da história da humanidade, foram marcados por práticas de extermínio, preconceito, discriminação e exclusão, sendo levados a incorporar características discriminatórias de inferioridade porque se diferem do modelo de pessoa estabelecido pela sociedade: “O ‘fardo’ da discriminação evidencia-se no estigma da invalidez e incapacidade que lhes é atribuído pela sociedade em geral; a conscientização da desigualdade, portanto, nasce no conjunto das relações sociais” (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.74).

Compreendemos a universidade como espaço propulsor de conhecimentos, que valoriza saberes e práticas dos distintos sujeitos/profissionais, para além dos seus muros. Assim, o

estudo traz, como eixo central para análise o Ciclo de Debates em Educação Especial, uma ação decorrente da pesquisa (em andamento) *Panoramas da Educação Especial em escolas públicas de municípios do Território de Identidade do Sisal*, vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Social – EPODS – UNEB/Campus XI.

Interessou-nos compreender de que maneira esta ação tem possibilitado aos graduandos do Campus XI, aos professores da Educação Básica e às famílias de pessoas com deficiência, reflexões sobre as práticas sociais, o cotidiano escolar e familiar, partindo do conhecimento sobre si mesmos, sobre a profissão e sobre o outro.

O estudo emergiu do problema: de que maneira o Ciclo de Debates em Educação Especial se constitui como ação formativa no âmbito da UNEB/Campus XI e da comunidade externa? Tendo como objetivo analisar de que maneira o Ciclo de Debates em Educação Especial se constitui como ação formativa no âmbito da UNEB/Campus XI-Serrinha e da comunidade externa.

As temáticas trabalhadas foram objeto de análise seguindo a sequência: semestre 2017.2 – Adeficiência como produção social: saberes e práticas docentes; semestre 2018.1 – Deficiência, autismo e sociedade: vozes dos sujeitos (in)visíveis; e semestre 2018.2 – Pesquisa em Educação Especial e Práticas do Atendimento Educacional Especializado.

O estudo se ancorou na pesquisa de abordagem qualitativa do tipo (auto)biográfica e tem como dispositivo para análise os relatórios e nossas narrativas como professoras organizadoras/coordenadoras do Ciclo de Debates em Educação Especial e pesquisadoras do EPODS.

Referencial Teórico

Na contemporaneidade, impõe-se a todos nós a reflexão acerca das complexas relações que estabelecemos com a sociedade, a fim de (re)pensarmos valores, normas e concepções sobre os distintos modos de vida. Desse movimento, um novo paradigma surge, ancorado pelos direitos humanos, sob a defesa do respeito à diversidade, (re)afirmando diferenças étnicas, culturais, religiosas, de gênero, de pessoas com diferenças específicas como a deficiência, dentre outras singularidades próprias dos humanos.

Nesse contexto, a educação especial foi/é posta na pauta da discussão política na perspectiva de assegurar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), condições de vida, educação, trabalho, cultura e cuidado.

Em contraposição às práticas socioculturais presentes em distintas sociedades ocidentais, nas quais o fenômeno deficiência fora submetido ao extermínio, piedade, caridade, segregação, descrédito e, posteriormente, à reabilitação, pseudo-integração e inclusão (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003), emerge uma nova dimensão acerca do conceito de deficiência, que passa a ser compreendida como produção social (DINIZ, 2007; PICOLO, 2015).

Historicamente, a escola, a universidade, a sociedade, dentre outras instituições, têm concebido a deficiência/diferença como uma tragédia pessoal ao deslocar o foco para o indivíduo (PICOLO, 2015), classificando os estudantes/sujeitos, estigmatizados por meio do preconceito, legitimando a norma social (GOFFMAN, 1988; CROCHIK, 1997; VELHO, 2003).

Conquanto a educação especial, na perspectiva inclusiva nos remeta a mudanças nos sistemas de ensino (BRASIL, 2008), a universidade assume o desafio, sobretudo, no campo da formação dos professores, haja vista a necessidade de (re)pensar

a profissionalização, no âmbito dos cursos de licenciatura, de formar um profissional atento às especificidades da natureza do seu trabalho, e (re)pensar a docência, “[...] que tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissões” (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, p.19-20, 2004) .

Para além da formação para o ensino, as instituições de ensino superior se comprometem com a formação para a pesquisa e extensão, em resposta ao seu papel social. Neste contexto, coloca-se o Ciclo de Debates em Educação Especial, como mais uma possibilidade de debate sobre deficiência, vida, trabalho, família, escola e sociedade no âmbito do ensino superior.

Aspectos Metodológicos

O estudo se ancora na pesquisa de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) do tipo (auto)biográfica e tem como dispositivo para análise os relatórios e nossas narrativas como professoras organizadoras e pesquisadoras, por meio do recurso da memória (SOUZA, 2006).

A partir das três edições do Ciclo de Debates em Educação Especial realizadas nos semestres 2017.2; 2018.1 e 2018.2 e com base nas temáticas, extraímos, respectivamente, três eixos para análise e discussão dos dados, a saber: a) *A deficiência como produção social: saberes e práticas docentes*; b) *Deficiência, autismo e sociedade: vozes dos sujeitos (in)visíveis*; c) *Pesquisa em Educação Especial e Práticas do Atendimento Educacional Especializado*. Cada edição obedeceu a uma carga horária de 08 horas, desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino.

Resultados e Discussões

Concebemos o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares que se articulam e dão sentido à formação do ensino superior. Nesta perspectiva, o Ciclo de Debates em Educação Especial desponta como dispositivo formativo que se relaciona com esses três pilares, por se constituir em um espaço de debates, indagações e (re)construções das concepções e práticas historicamente construídas, para os graduandos, professores da Educação Básica, famílias e comunidade externa, a partir do olhar sobre a diversidade humana, aqui representada pelas pessoas com deficiência. Pensando assim, trazemos os eixos de análise com os resultados e discussões acerca do estudo.

a) Eixo – *A deficiência como produção social: saberes e práticas docentes*

A abertura do I Ciclo de Debates em Educação Especial teve, como abordagem, a palestra *A deficiência como produção social: saberes e práticas docentes*, proferida por uma professora da UNEB, pesquisadora da educação especial. Esse tema potencializou reflexões acerca da deficiência como construção social, que se forma a partir das estruturas política, econômica e cultural, produzidas nas/pelas relações sociais.

Relatos dos participantes, sobre concepções e modos de tratar pessoas que experienciam a deficiência, expressaram sentimentos como caridade e piedade, indícios das vivências da era cristã, ainda presentes atualmente (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Foram mais contundentes as narrativas alusivas às práticas de preconceito, estigmas e estereótipos sofridos tanto pelos sujeitos com deficiência quanto pelos familiares, demonstrando que, para os preconceituosos, “[...] o mal estaria localizado no

indivíduo, geralmente definido como fenômeno endógeno ou mesmo hereditário” (VELHO, 2003, p. 27).

O debate acerca da *Língua portuguesa como segunda língua: perspectivas pedagógicas com o estudante surdo* finalizou o evento, sendo proferido por uma professora da UNEB/Campus XI, que pontuou a necessidade do respeito às especificidades identitárias, linguísticas, culturais, sociais e familiares dos sujeitos surdos (SKLIAR, 1997). Essas reflexões trouxeram muitos questionamentos que direcionaram para a escolha da temática da segunda edição.

b) Eixo –*Deficiência, autismo e sociedade: vozes dos sujeitos (in)visíveis*

O II Ciclo de Debates em Educação Especial foi realizado ao final do semestre 2018.1, através do tema *doeixo*, com o objetivo de refletir a deficiência e sua relação com a sociedade, a partir das vozes de pessoas com deficiência, bem como de representantes de famílias de pessoas com deficiência que trouxeram suas experiências de vida.

Ser pessoa com deficiência, ser surdo numa sociedade ouvinte foi a palestra realizada pela professora da UNEB que é surda, cujo debate mobilizou a adesão da comunidade acadêmica, de instituições de ensino do Território do Sisal e da comunidade surda de forma expressiva. Foi marcante a presença de estudantes surdos das instituições CAPENE e IFbaiano¹, apontando para a importância desse debate, uma vez que se trata de pessoas que falam uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, distinta da língua portuguesa.

1 Centro de Atenção à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais – CAPENE, instituição de apoio especializado em educação especial; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFbaiano, instituições de Serrinha-BA.

O segundo palestrante, também surdo, técnico administrativo/UEFS, teólogo e fotógrafo, narrou a sua trajetória de vida e participação dentro da comunidade surda, dando ênfase à sua representatividade, como surdo e negro, e aos desafios de viver numa sociedade sem acessibilidade de comunicação. A importância do engajamento dos surdos dentro da comunidade surda, como forma de fortalecimento da identidade, da língua e da cultura; foram aspectos fortes em sua narrativa.

Esta segunda edição evidenciou a dimensão política da deficiência, especificamente da surdez, ao trazer pessoas/profissionais surdos que narraram suas próprias trajetórias de vida pessoal, educacional e profissional em uma sociedade hostil, que exclui e oprime os indivíduos considerados inferiores (DINIZ, 2007).

Os estudantes surdos sentiram-se representados em suas vozes e experiências de vida, pois relataram que, como surdos em uma sociedade majoritariamente de ouvintes, perceberam potencialidades e perspectivas futuras em suas vidas. Uma das mães falou para o filho surdo: “Está vendo, você pode se formar também e pode fazer o curso que você desejar”. Uma estudante surda do CAPENE relatou: “Eu não conhecia nenhum surdo que tivesse curso superior” (RELATÓRIO, 2018.1).

O debate *Família, deficiência e autismo – o olhar da/sobre a sociedade* foi promovido por uma mãe de adolescente autista e professora da educação básica. As narrativas da mãe/professora foram impactantes e nos provocaram pensar sobre a relação família-deficiência e os sentimentos ambíguos vivenciados por ter um filho não idealizado pelos padrões sociais (AMARAL, 1997).

Nesse contexto, o cuidado como direito político veio à tona ao se discutir sobre as limitações da vida social causadas pelo espectro autista. Debatermos acirradamente sobre o direito à educação, todavia, torna-se necessário aprofundarmos o debate

sobre o cuidado como direito político e social, não apenas com relação às pessoas com deficiência, mas às pessoas com doenças e pessoas idosas como um direito humano (DINIZ; SQUINCA; MEDEIROS, 2007).

c) Eixo –*Pesquisa em Educação Especial e Práticas do Atendimento Educacional Especializado*

No semestre 2018.2, realizamos o III Ciclo de Debates em Educação Especial com o tema *Pesquisa em Educação Especial e Práticas do Atendimento Educacional Especializado*. Esta terceira edição teve como objetivo possibilitar reflexões acerca das pesquisas no campo da educação especial, bem como das práticas do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais e no Centro Especializado, mediadas pelas vozes de professores do atendimento educacional especializado, de pesquisadoras e de gestoras de instituição de apoio especializado.

A palestra de abertura *Pesquisa em Educação Especial: análise de pesquisadores acerca da deficiência visual*, proferida pela professora do AEE/Técnica Administrativa-UNEB, teve como foco o debate sobre a deficiência visual e o apoio pedagógico especializado. Reflexões sobre os modos como a pessoa cega é concebida socialmente trouxeram resquícios do advento do cristianismo nas práticas sociais da atualidade, bem como o reconhecimento de que nossas próprias práticas ainda tendem a invisibilizar a pessoa cega, quando não nos dirigimos a ela, mas a seu/sua acompanhante (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

A Mesa Redonda *Práticas do Atendimento Educacional Especializado e apoio à inclusão escolar - aprendizagem do estudante público alvo da educação especial* foi realizada no turno vespertino pela professora de Sala de Recursos Multifuncionais (rede municipal

de ensino) e por gestoras de instituição especializada da área de educação especial, ambas de Serrinha-BA.

Os recursos pedagógicos e as tecnologias assistivas utilizadas no AEE foram problematizadas, tendo provocado o debate acerca da inclusão escolar e do trabalho pedagógico na sala regular, principalmente, pela participação de discentes do curso de Pedagogia que deram ênfase às ações do/da professor(a), no sentido de promover as potencialidades do estudante e não as suas dificuldades e limitações.

Esta edição demarcou a imprescindibilidade do rompimento da concepção sobre a sala de aula como espaço homogêneo e o reconhecimento das diferenças entre os estudantes e a demarcação das subjetividades e dos distintos modos de ser e aprender. A defesa de um projeto de formação docente que compreenda o currículo, a avaliação, o trabalho pedagógico e a profissão, como ações necessárias para o desenvolvimento pessoal e social, a partir das relações com os sujeitos concretos, finalizou o III Ciclo de debates em Educação Especial.

Considerações Finais

Os dados do estudo respondem ao problema: de que maneira o Ciclo de Debates em Educação Especial se constitui como ação formativa no âmbito da UNEB/Campus XI e da comunidade externa? E, portanto, ao seu objetivo.

Os resultados asseguram que o Ciclo de Debates em Educação Especial se constitui em ação formativa no âmbito da UNEB/Campus XI e da comunidade externa, uma vez que potencializa debates sobre deficiência, educação e sociedade, cujas marcas de exclusão e preconceito estão presentes em nossas práticas sociais.

Os temas desenvolvidos por profissionais/pesquisadores, alguns deles com deficiência, e familiares de pessoas com deficiência, permitiram aos participantes (re)pensarem concepções e práticas como pessoas e/ou profissionais, fortalecendo a dimensão política e social inerente à natureza do trabalho docente, à relação cuidado e família, à condição de pessoa com deficiência e à cidadania.

Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da Exclusão e de inclusão na escola pública. In: **Conselho Regional de Psicólogos**. Educação Especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo / Conselho Regional de Psicologia, 1997, p. 23-34.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília. CORDE, 1993.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/1996**, MEC, Brasília.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.436**. Brasília, 2002.
- CROCHIK, J. Leon. **Preconceito**. Indivíduo e cultura. São Paulo: Robe, 1997.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- _____; SQUINCA, Flávia e MEDEIROS, Marcelo. Deficiência, Cuidado e Justiça Distributiva. Série Anis 48, **Letras Livres**, 1-6, maio. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa48_dinizsquicamedeiros_deficiencia.pdf. Acesso em 10/8/2010.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Ed. S. A., 1988.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** - perspectivas e desafios. Porto Alegre, 2º ed, Sulina, 2004.

SOUZA, Eliseu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (orgs). **Memória e formação de professores**[online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

*Eva Cristina do Carmo Araújo
Carina Santana da Silva*

Introdução

Historicamente, as pessoas com algum tipo de deficiência sofreram situações de discriminação e desrespeito, resultando na exclusão social (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003), contudo, esse cenário vem se modificando, a partir das lutas dos movimentos sociais e dos mecanismos legais para o respeito às diferenças e garantia do direito de todos à educação (BRASIL, 2015; 2008, 1996). A partir da construção de políticas públicas inclusivas, tentou-se promover uma vida humanizada e igualitária para todas os indivíduos e correspondência ao direito pela escolarização nas classes comuns das escolas regulares.

Desse modo, despertou-nos a atenção o modo como a escola organiza ou deveria organizar o currículo escolar, para atender às especificidades de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação, visando garantir sua participação e desenvolvimento. Por reconhecer os distanciamentos entre os aspectos legais e a prática curricular, transcendendo a garantia da matrícula, obrigatória por lei, instigou-nos entender, por meio de pesquisas realizadas, o modo de organização do currículo para recebimento destes estudantes.

Ao participarmos da pesquisa proporcionada pelo Programa de Iniciação Científica, do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XI*, Serrinha-BA, podemos compreender que a temática é de suma relevância para todos, inclusive para nós, enquanto futuras profissionais da educação, uma vez que estaremos inseridas na realidade das escolas públicas e particulares, lidando diariamente com aspectos como a inclusão das pessoas com deficiência.

Este resumo proveio de discussões e análises a respeito de currículo e educação especial nos Encontros Formativos de Iniciação Científica em Educação Especial (FORMAIC – Educação Especial). Utilizamos o método qualitativo, de cunho bibliográfico, com base no Estado da Arte (FERREIRA, 2002).

Os dados acerca do currículo e da educação especial, no decurso dos últimos 05 anos, foram obtidos da Revista Currículo Sem Fronteiras e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos GTs de Currículo e Educação Especial. O texto, portanto, objetiva apresentar diálogos produzidos com base em duas pesquisas científicas, concluídas em 2020, intituladas de “As produções teóricas dos GTs da ANPEd: contribuições investigativas à luz das concepções de educação especial e currículo escolar” e “Uma análise dos periódicos Capes da área de educação A1: o currículo (des)velado no campo da educação especial”. Para tanto, a apresentação do referencial teórico base para o estudo torna-se condição importante ao seu entendimento.

Referencial Teórico

Desde o princípio, a condição de deficiência é encarada negativamente pelo coletivo, uma vez que, a idealização criada e perpetuada até hoje é a de um corpo e indivíduo perfeitos, gerando de depreciação quando nos deparamos com o incomum, nesse caso, com a pessoa com deficiência. Estes estranhamentos foram construídos culturalmente e acabaram causando discriminação e opressão pela construção da anormalidade.

Na antiguidade, a depender da cultura ou crença, bem como outros fatores, cada lugar tinha uma forma particular de relacionar-se com pessoas com deficiência, conquanto, o sentimento de rejeição e extermínio era dominante em relação a estas pessoas (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Inicialmente, a deficiência ficava restrita aos saberes médicos como reabilitação, fortalecendo a ideia de inadequação para a sociedade. Na contemporaneidade, sabemos que não podemos considerar apenas a lesão no indivíduo restrita ao modelo médico, afinal, cabe enfatizar os aspectos sociais, como define Diniz (2007, p.9) “a deficiência é entendida como uma produção social para além dos fatores médicos ou patológicos visto que, esta, é construída constantemente, pela falta de acessibilidade e oportunidades.”

É importante destacar que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), com dados de 2011, cerca de 1 bilhão de pessoas no mundo possuem alguma deficiência, isso significa dizer uma a cada sete pessoas. Soares (2015) afirma ser este um grupo tradicionalmente excluído dos espaços escolares, um percentual numericamente expressivo. Isso nos faz questionar o que tem sido feito por esses profissionais em relação ao acesso às escolas? Tal questionamento gera um debate em torno das perspectivas de currículo adotadas nas instituições de ensino.

Na área da educação, o currículo é uma das mais fortes e importantes armas para a realização de mudanças, conforme citado por Silva (2007, p. 15), “currículo é prática de poder, de significação e de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, constrange o comportamento e projeta identidades”. Este conceito propõe que a escola, em especial os professores, adotem novos posicionamentos, na tentativa de amenizar a exclusão.

Quando nos referimos à inclusão, estamos falando de condições, metodologias, qualidade, atividades e, sobretudo, da construção de um currículo capaz de contemplar a todos, inclusive o estudante com deficiência. Segundo Soares (2015, p. 128-129), “O currículo discutido na/para inclusão de estudantes com deficiência é o currículo a ser assegurado a todos os estudantes”. Para a autora, essa compreensão pode oportunizar outras formas de acesso escolar e o respeito às necessidades de quaisquer estudantes.

Esta compreensão alarga nosso olhar para se (re)pensar as condições de inclusão, não apenas para estudantes com deficiência, isto é, um currículo como um rico artefato que fará com que os docentes e discentes experimentem outros recursos, apostando em uma aprendizagem contextualizada. Com base no exposto, cumpre-nos apresentar nosso estudo em seus aspectos teóricos e metodológicos, bem como os principais dados e análises decorrentes, como realizado no seguimento.

Aspectos Metodológicos

Para a realização do estudo, foi empregado o método qualitativo, de cunho bibliográfico, com base no “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Na perspectiva de Ferreira (2002, p. 258), “definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem

trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Além de utilizar a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), no tratamento das evidências identificadas pela leitura e análise dos textos organizados em forma de tabelas.

O desenvolvimento metodológico oportunizou o levantamento de dados, conforme o campo de pesquisa, explicitado na Revista Currículo sem Fronteiras e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos GTs 12 e 15, identificando-se os aspectos teóricos concernentes ao estudo sobre currículo e educação especial, proporcionando o fortalecimento das discussões no campo do conhecimento investigado.

A primeira etapa deste levantamento teve início em agosto de 2019, com o processo de familiarização com o *site*, ou seja, um primeiro contato com os documentos e a organização. Em seguida, foi feito o *download* de todos os trabalhos disponíveis no período de 2015 a 2019. A partir disso, dividiu-se em categorias “relacionados” e “não relacionados” para organização posterior de tabelas em colunas, nas quais “relacionados” possui cinco tópicos, sendo estes: autores, título, objetivo, metodologia e principais resultados, enquanto a tabela de “não relacionados” contém apenas dois: autores e título. Tal organização permitiu a análise dos dados identificados na base dos GTs da ANPEd.

Comprovada a amplitude de periódicos *Qualis A* em Educação, o recorte do projeto possibilitou a análise exclusiva da Revista Currículo sem Fronteiras. O levantamento inicial foi feito pelos títulos, permitindo identificar poucos trabalhos relacionados aos temas currículo e educação especial. A escassez impulsionou a abertura e análise dos arquivos para identificar se, além do tema central expresso no título, escapavam, dentro dos resumos e no corpo do texto, vestígios ou informações relativas ao estudo de pessoas com deficiência, o que possibilitou

um levantamento mais cuidadoso com os descritores “deficiência”, “currículo”.

Após a separação dos arquivos, foi possível confirmar o fato de nem todos discutirem realmente a temática em questão. Embora o tema apresentasse aspectos semelhantes à nossa investigação, eles não discutiam de fato o objeto pesquisado, reduzindo, assim, a quantidade de trabalhos. Posteriormente, fizemos o cruzamento dos dados das duas pesquisas.

Resultados e Discussões

Ao todo, foram localizados cento e vinte e sete arquivos no GTs da ANPEd. Na aba de trabalhos do *site*, referente ao ano de 2015, foram encontrados cinquenta e cinco trabalhos sobre as temáticas currículo e educação especial; destes, apenas quatro estão diretamente ligados à nossa pesquisa, todos encontrados no GT 15. São vinte e sete escritos no GT 12, e estes, embora apresentem uma discussão sobre currículo, não tratam sobre o nosso foco de estudo.

A escassez de estudos relacionados ocorre também nos anos de 2017 e 2019 no GT 12. Em 2017, foram encontrados trinta e dois trabalhos, destes apenas um relaciona-se à pesquisa. Em 2019, foram localizados quarenta trabalhos, destes somente dois trabalham de forma conjunta as temáticas currículo e educação especial. Sendo assim, apenas sete escritos relacionam-se diretamente a nossa temática.

Albuquerque e Albuquerque (2015) citam a não efetivação das modificações curriculares garantidas por lei. Müller e Karnopp (2015) afirmam sobre mudanças no currículo poderem garantir todos os conteúdos a toda uma classe (currículo visó espacial). Haas e Baptista (2015) constataam o distanciamento en-

tre as discussões de currículo e educação especial, observando a baixa visibilidade dadas às pesquisas focalizadas nesta articulação. Brabo (2015) relata a necessidade de mudanças no currículo docente, no intuito de obter recursos humanos qualificados para o ensino de estudantes com deficiência. Bastos (2017) salienta a importância de uma educação bilíngue. Amaral; Monteiro e Freitas (2019) propõem uma reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum. Haas (2019) é a única a se repetir na lista, desta vez, com uma análise sobre a complexidade da ação docente nos processos escolares inclusivos. A maioria apresenta a proposta de um currículo único com as flexibilizações necessárias, atentando-se as suas peculiaridades.

Na Revista Currículo sem Fronteiras, ao todo, foram analisados duzentos e trinta e um artigos, deste levantamento, a análise foi realizada com base em apenas dois artigos relacionados à nossa investigação. No ano de 2015, foram analisados cinquenta e um trabalhos, destes, apenas um aborda a temática investigada, a saber: Kipper; Oliveira; Thomas (2015), versando sobre as “Práticas visuais nas aulas de matemática com alunos surdos: implicações curriculares”.

Em 2016, foram analisados trinta e seis trabalhos, dos quais nenhum adentraem nossa investigação. No ano de 2017, analisamos quarenta e sete trabalhos, destes, somente o trabalho de Silva (2017) conversa de fato com o nosso estudo, o qual aborda o “Currículo e deficiência intelectual: produções discursivas no contexto escolar”. Em 2018, foram analisados cinquenta e seis trabalhos, dentre estes, não foi possível encontrar artigos acerca do estudo. Finalmente, no ano de 2019, foram analisados quarenta e um trabalhos, dos quais não foi possível encontrar estudos acerca de nossa investigação.

Os dados apresentados indicam uma tímida discussão no campo de estudos, articulado entre currículo e educação especial, principalmente, quando considerada a perspectiva de um currículo comum a todos no contexto da educação geral, aspecto a referendar a importância da continuidade de pesquisas e práticas para/na inclusão de estudantes público alvo da educação especial.

Considerações Finais

Os aspectos analisados, neste trabalho, permitem identificar o alcance de seu objetivo inicial, haja vista ter apresentado dados resultantes de duas pesquisas desenvolvidas no Programa de Iniciação Científica da Universidade, especialmente, da concepção de deficiência como produção social e de um currículo comum e acessível a todos.

Embora tenha sido constatada a escassez de estudos com ênfase na articulação entre currículo e educação especial nas bases de dados escolhidas, esta pesquisa é de grande relevância para todos os interessados na educação especial, tendo em vista sugerir mudanças nas concepções curriculares para a efetiva inclusão de todos. Além disso, o fato de a temática se restringir aos especialistas da educação especial comprova a ausência/lacuna desse material em outras bases de pesquisa, consideradas mais gerais, como o caso da revista analisada e o GT de currículo, indicando a possibilidade de realização de outras importantes investigações.

Referências

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de; ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito. **Inclusão:** discurso legal e atendimento educacional especializado(aee) no cotidiano escolar. 2015. Apresentado no GT 15. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. **Educação especial, formação do professor e a prática de ensino:** sentidos no estágio supervisionado da licenciatura. 2019. Trabalho apresentado no GT 15. Anais da 39ª Reunião Científica da ANPEd. Niterói, Outubro de 2019. ISSN: 2447-2808.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Eulânia Maria Ramos. **A libras como disciplina na educação básica:** uma pesquisa com professores da rede estadual de Caxias – MA. 2017. Trabalho apresentado no GT 15. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. São Luís, Outubro de 2017. ISSN: 2447-2808.
- BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva:** com a palavra, o professor formador. 2017. Trabalho apresentado no GT 15. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. São Luís, Outubro de 2017. ISSN: 2447-2808.
- BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.** Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC / SEF/SEESP, 2008.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** São Paulo: Educação & Sociedade, 2002.
- HAAS, Clarissa. **A docência e a ação pedagógica nos processos escolares inclusivos:** uma aula de matemática nos anos finais do ensino fundamental com a presença de estudantes com deficiência intelectual. 2019. Trabalho apresentado no GT 15. Anais da 39ª Reunião Científica da ANPEd. Niterói, Outubro de 2019. ISSN: 2447-2808.
- HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Currículo e educação especial:** uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. 2015. trabalho apresentado no GT 15. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.
- KIPPER, Daiane; OLIVEIRA, Cláudio José; THOMA, Adriana da Silva. **Práticas visuais nas aulas de matemática com alunos surdos:** implicações curriculares. v. 15, n. 3, p. 832-850, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/kipper-oliveira-thoma.pdf>>. Acesso em: 04 de jan de 2020.

MÜLLER, Janete Inês; Karnopp, Lodenir Becker. **Educação escolar bilíngue de surdos**. 2015. Trabalho apresentado no GT 15. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.

SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Currículo e deficiência intelectual**: produções discursivas no contexto escolar. v. 17, n. 3, p. 814-832, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/glauciasilva.pdf>>. Acesso em: 04 de jan. de 2020.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência**: diálogos com uma escola pública. 2015. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

A EDUCAÇÃO PRISIONAL E OS IMPACTOS NA RESSOCIALIZAÇÃO NO CONJUNTO PENAL DE SERRINHA-BA

Sebastiana Maria Ribeiro da Silva

Claúdia Regina de Oliveira Vaz Torres

Introdução

A violência no Brasil tem crescido a números alarmantes, fomentando debates nas esferas sociais mais diversas, sobretudo, no sentido de buscar medidas a serem tomadas para combater o avanço da insegurança na vida diária. Paralelo a esse cenário, observa-se que, nos últimos anos, a população carcerária chegou a 726 mil presos, colocando o Brasil na terceira posição, segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (IFOPEN, 2016). Esses dados acendem um alerta para uma questão crucial: a privação da liberdade denota um país seguro?

Tal questão faz-se pertinente visto que a sociedade, aturdida pelo medo, clama para que haja resposta imediata ao aumento de delitos, sendo o encarceramento a solução imperante e legalmente viável. No entanto, boa parte destes indivíduos, após o cumprimento total ou parcial de suas penas, volta a conviver na sociedade a qual delinuiu, não encontrando um

ambiente favorável à sua reintegração. Em muitos casos, a reclusão implica reincidência das práticas criminosas, num ciclo vicioso interminável.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar o papel educacional no processo de ressocialização, uma vez que os internos, quando retomam o convívio social, incorrem na vida de crimes, responsável por colocá-lo naquela situação. Em face disso, a educação no cárcere vem ganhando cada vez mais visibilidade nos estudos acadêmicos, tendo se transformado em cursos de Pós-graduação que abordam a temática de modo mais amplo.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, centramo-nos na pesquisa-ação, através de bibliografias sobre educação prisional, com a aplicação de questionários(meio digital), que possibilitaram maior entendimento. A ressocialização, através de práticas educativas, mostra-se como medida eficaz no enfrentamento de preconceitos, quanto à reincidência ao crime. Dissertar acerca da educação, no sistema penitenciário, é pensar na reconstrução dos indivíduos:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolhas com conhecimento de causa, para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber o eu aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo apenas. (MARC DE MAYER, 2013, p.39).

Depreende-se, do fragmento acima, que não se pode perder de vista que os indivíduos privados de liberdade estão temporariamente nessa condição privada pelo Estado e buscam, durante o encarceramento, cumprir a pena e, após saírem, retomar o convívio social.

A Educação Prisional necessita trabalhar valores e a reinserção social, pois, quando muitos desses alunos são reintegrados à sociedade, sofrem preconceitos e, sem oportunidades, tornam-se reincidentes, cabendo à escola contribuir para a formação desses cidadãos no que diz respeito ao resgate da autoestima e ao respeito às diferenças inerentes a todo ser humano, visto que, se observa aquele espaço como um submundo, no qual nada de relevante é produzido.

A educação pode cumprir substancialmente o processo de ressocialização, para tanto, toda e qualquer medida voltada à ressocialização deve estar pautada nas seguintes legislações: Lei de Execução Penal (LEP) – Lei nº 7.210/1984; Resolução nº03/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça; Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010 – Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; e, Decreto nº7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, por intermédio da resolução nº 3 de março de 2009, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a educação nos estabelecimentos penais:

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve:

I – Atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos;

II – Resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça,

dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;

III – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;

Igualmente, a temática da educação prisional resvala nas questões presentes nos direitos humanos, pois os sujeitos detidos não perdem a condição humana quando adentram o sistema carcerário. O Estado, quando condena um indivíduo que cometeu um crime contra a sociedade e, por consequência, aplica nele uma pena restritiva da liberdade, teoricamente, acredita que, após o cumprimento da sentença expedida, o indivíduo estará pronto para voltar, em harmonia, ao convívio social. O que costuma se chamar de reeducação social, uma espécie de preparação temporária pela qual todo criminoso condenado pela justiça precisa passar.

Ressocialização refere-se à noção de que a socialização possa se repetir e retomar a vida em comunidade. Desse modo, ressocialização diz respeito à reeducação social do detento, durante e após o cumprimento da pena, abrangendo um montante de ações que visam à readaptação do preso no meio social, contribuindo para a sua recuperação em todos os aspectos, sobremaneira na autoestima, que potencializa os outros segmentos da vida diária. Molina (2008, p.383) propõe o entendimento de ressocialização como “uma intervenção positiva no condenado que [...] o habilite para integrar-se e participar da sociedade, de forma digna e ativa, sem traumas, limitações ou condicionamentos especiais”.

A educação é um direito social assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), consagrado na legislação internacional. No entanto, quando se trata da população encarcerada,

tal direito parece não ter o mesmo grau de reconhecimento. No Brasil, em muitas instituições penais, a oferta de serviços educacionais é inexistente, insuficiente ou extremamente precária, o que se soma a regimes disciplinares e legais que não incentivam ou mesmo inviabilizam o engajamento de pessoas presas em processos educacionais.

Discussão

Dentre as inúmeras concepções acerca da condição contemporânea, o debate assume diversos vieses até mesmo sobre qual terminologia se adequa melhor ao momento no qual a espécie humana vive, pois, em cada momento de nossa existência, fomos contemporâneos a tudo o que acontecia ou deixava de acontecer, ou seja, o século XX teve sua contemporaneidade, pois dialogou com as expectativas de seus pares e os repeliu, buscando novos olhares, posto que, como sinaliza Agamben (2009), nosso olhar dirime sempre na perspectiva daquilo avistado, mas, logo em seguida, tinge a visão de coisas destoantes.

Nesse seguimento, o contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEN, 2009), despidendo as máscaras que deram sustentáculo ao pensamento humano durante muito tempo, negligenciado direitos, incitando discursos de violência através de práticas segregacionistas, surrupiando terras e ceifando vidas. Na cena contemporânea, conforme assevera Agamben, faz-se necessário transitar numa atmosfera turva e dela conseguir vislumbrar feixes de luz, que possam nos dar algum direcionamento possível, enxergando este possível como o suprasumo da incerteza:

Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós (AGAMBEN, 2009, p. 65).

E aqui nos cabe, enquanto produtos desta época, mas germinados muito antes do agora, repensar nossas ações diante do cenário que nos abarca. O excesso de individualidade humana tem acirrado a disputa por espaço, alimentos, saúde, saneamento e, sobremaneira, educação. Pensar no outro requer um pensar em si mesmo, fator gestante da alteridade, mas que tem se mostrado bem mais fraturado do que em outros períodos da trajetória de nossa espécie na terra.

E a questão é mais densa, quando se refere aos indivíduos cuja liberdade foi retirada pelo Estado (e não estamos pretendendo justificar práticas delituosas), e são condicionados a uma experiência da qual, em muitos casos, torna-os seres sem identificação com seus pares ou no que diz respeito à qualquer regra de convívio social. Os internos, seguindo a linha de raciocínio de Agamben, também estão postos no contemporâneo, já que seu olhar é margeado pela tônica da exclusão e, indo mais no cerne da problemática, são legados à própria sorte.

Diante disso, podemos nos questionar: o interno, independentemente do crime cometido, perde sua condição de ser humano? Se assim o for, romperemos com pactos internacionais e com a nossa Constituição, segundo a qual a dignidade da pessoa humana constitui princípio e fundamento da República Federativa do Brasil. Ademais, ainda que privado da liberdade, o apenado deve ter mantidos todos os aspectos que definem a pessoa humana:

O que se percebe, em última análise, é que onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação do poder, enfim, onde a liberdade e a autonomia, a igualdade (em direitos e dignidade) e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana e esta (a pessoa), por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças (SARLET, 2001, p.59).

Sarlet (2001) alerta para o que é crucial no âmbito da garantia dos direitos fundamentais, o respeito e o reconhecimento de todos os indivíduos como detentores desses direitos, estendendo tal assertiva aos prisioneiros empilhados nas celas país afora. Por essa razão, o debate em torno da ressocialização, mais do que uma questão jurídica, é uma urgência humanitária, visto que os índices alarmantes de reincidência ao mundo do crime têm demonstrado a precariedade do nosso sistema prisional.

A educação prisional não deve apenas e, tão somente, levar a escola para dentro das prisões, mas problematizar a condição do detento como alguém que está privado de sua liberdade, logo, não é um cidadão livre, mas continua sendo um cidadão, só que na posição de encarcerado. Nesse sentido:

A escola no interior dos presídios deve ter como função o desafio de desconstruir a concepção de que ali é um ambiente de desumanidades e de negação de direitos. A educação no espaço prisional deve ser vista como um precioso mecanismo de valorização das ações que elevam a autoestima do educando jovem, adulto e idoso privado de liberdade. Utilizada como instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora, ela possibilitará a construção da autonomia pessoal, preparando-os para a vida em sociedade. (PEESP, 2011, p. 16).

É justamente nesse debruçar, em todos os aspectos relacionados ao ensino ofertado no presídio, que este trabalho almeja discutir, à luz dos estudos e práticas pedagógicas adotados, melhorias efetivas na vida desses cidadãos a partir do momento em que voltam às ruas.

Segundo o Relatório de Reincidência Criminal no Brasil, publicado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) em 2015, o uso do termo *reincidência criminal* é feito de maneira indiscriminada, portanto, eles preferiram adotar o sentido estritamente expresso por lei, na qual diz se tratar de reincidência, quando o indivíduo é condenado em diferentes ações penais, por fatos diversos, e a diferença entre o cumprimento da pena e a determinação de uma nova sentença não supere cinco anos. Assim sendo, a taxa de reincidência criminal no Brasil gira em torno de 70%, conforme o mesmo relatório supramencionado.

Conclusão

Uma educação que transforme o modo de pensar e altere o *status* das coisas que, *a priori*, parecem intransponíveis é imprescindível. Não cabe mais, na sociedade, uma minoria que vive privilegiadamente, enquanto outra parcela, a maioria, recebe o mínimo para sobreviver.

Do mesmo modo, tratar o apenado como um pária, em nada ajuda a diminuir os índices de violência que assolam a sociedade brasileira, posto que estamos dando mais combustível para a prática delituosa.

Pagar por um crime cometido é condição para que a sociedade se harmonize, mas a maneira como os presos são tratados cria uma barbárie sem fim, e só a educação humanamente ativa pode nos dar uma luz no fim do túnel.

A prisão atinge a todos, posto que, estabelece uma noção dicotômica da justiça, relegando os condenados ao poder do Estado, que usa de todas as prerrogativas para se fazer o suprasumo da ordem. Obviamente, que os direitos vêm junto com os deveres, mas o segundo tem sido a força motriz de uma sociedade desigual, e a prisão é o espectro da fragilidade humana em não saber corrigir infrações sem ceifar vidas.

Referências

Associação Brasileira das Editoras Universitárias: Chapecó, 2009. Disponível em: <<https://www.abeu.org.br/farol/abeu/catalogo-unificado/associados/>>

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCCATO, V. R.C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, v. 18, n.3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**; promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 6. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Senado Federal. **Código Penal de 1940**. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Senado Federal. **Lei n. 7.210/84. Lei de Execução Penal**. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

BRITO, Adriana et al. **Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEspO egresso do sistema prisional**: do estigma à inclusão social/ Comissão de Formação Teórica e Prática do PrEsp. Belo Horizonte: Instituto Elo, 2013.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

SOUZA, Eros de. Comportamento humano numa vila global: uma perspectiva pós-moderna (construtiva) sobre psicologia Comunitária do terceiro Mundo. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 11, n° 1. Porto Alegre, 1998. Disponível: www.scielo.br. Acesso 10/03/2020.

EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADES TERRITORIAIS: REFLEXÕES ENTRE PESQUISAS

Raiane Cordeiro de Araújo

Maria Lúcia de Fátima M. A. Calabria

Ivonete Barreto de Amorim

Considerações Iniciais

A Educação Popular, como práxis social, é compreendida como movimento político e pedagógico que defende uma sociedade justa, democrática e procura dar eco aos saberes e vivências das classes populares, buscando conscientizar a população de que o comprometimento e a participação direcionada às camadas populares deve ser considerado, a fim de possibilitar uma transformação em prol da inclusão social e da valorização das identidades. Assim, para ancorar essas reflexões, traremos: Brandão (2006); Canclini (1998); Freire (2002); Gadotti (2012); Haesbaert (2007); Hall (2006), dentre outros, que evidenciam a necessidade de fortalecer as discussões relacionadas aos saberes diversos que envolvem a Educação Popular, as questões de identidade, pertencimento, a noção de território e dos inúmeros saberes presentes e necessários para a formação do/a cidadão/ã.

De acordo com essa compreensão, Gadotti (2012) comenta que uma das bases da Educação Popular é a possibilidade de criação de uma estrutura epistemológica que apresenta, em seu alicerce, o respeito ao senso comum e às práticas populares, teoria ainda pouco conhecida pelo povo, mas que possibilita incorporar um rigor científico e único. Destarte, é perceptível que essa educação requer a valorização do potencial dialógico dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, tendo como princípio basilar a ética que deve permear a relação de respeito e de reconhecimento dos diferentes saberes. Para isso, é necessário o estabelecimento de uma relação de confiança, que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem entre educador e educandos.

Com esta perspectiva, a Educação Popular torna-se a própria expressão da cultura, da identidade e, até mesmo, do processo de territorialidade de um povo, por isso a necessidade de uma relação dialógica que possibilite o fortalecimento dos laços e do sentimento de pertencimento que une indivíduos, como membros de um coletivo, e que buscam a construção de estratégias de resistência aos processos opressores e excludentes tão presentes nas sociedades atuais.

Por isso a inspiração em compreender como estão se efetivando as produções científicas, envolvendo a educação popular e as identidades territoriais em revistas científicas de renome, como a Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, publicada pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, assim como, os anais dos Seminários Internacionais Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), promovido pelo Grupo EPODS/UNEB, Campus XI.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar os trabalhos já publicados acerca da educação popular e

de identidades territoriais, tendo como base os aspectos revelados na pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. Com efeito, o artigo ficou estruturado em quatro seções. A primeira, consta destas Considerações iniciais; a segunda tratada das Dimensões identitárias e territoriais da educação popular; a terceira consta sobre as Reflexões entre as pesquisas; e, por fim, as Considerações finais, em que foram apresentadas as análises conclusivas.

Dimensões Identitárias e Territoriais da Educação Popular

A Educação Popular e os inúmeros contextos que a compreendem estão vinculados no regime baseado na justiça, na soberania popular e no respeito aos direitos humanos em sua integralidade. Por isso, a necessidade urgente de ampliação e concretização desses direitos, pois eles direcionam os/as cidadãos/ãs ao pleno desenvolvimento humano.

Uma educação com essa finalidade carece de conhecimento e competência para conviver com a diversidade, com as diferentes culturas e, acima de tudo, respeitá-las de forma integral e absoluta, princípios básicos do grande conjunto de teorias e práticas que constituem a Educação Popular.

Dessa forma, é possível ressaltar que a educação, a partir da possibilidade da participação popular, passa a ser âncora de práticas comprometidas, pois consegue estabelecer relações de respeito e diálogo com os educandos/as que apresentam, através de suas realidades, uma perspectiva de transformação social, revelando que a realidade local em que vivem estabelece relação com dimensões globais em diversas perspectivas, sendo elas: social, econômica, cultural, política e territorial, que se interpenetram.

Nesse processo instigante e desafiador que é a educação, Freire (2003) ressaltava a importância da dimensão cultural e de sua influência no que diz respeito aos processos de transformação social, pois, através das discussões sobre cultura, os educandos/as descobrem que “Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de canção popular. Cultura é toda criação humana”. (FREIRE, 2003, p. 109). Desse modo, a educação e a cultura se complementam e agem como práticas libertadoras, sustentadas com o reconhecimento dos direitos humanos e que se efetivam no cotidiano da vida social.

Isso posto, Hall (2006) afirma que o processo de globalização, assim como a variação entre os anos, proporciona diferentes formas de estruturar as questões relacionadas a tempo-espço, e, por isso, as diferentes maneiras de expressões culturais, identitárias e territoriais. Nesse emaranhado de conceitos, é possível afirmar o quanto eles estão entrelaçados, pois, de acordo com Haesbaert (2007, p. 44), “toda relação social, toda identidade cultural é ‘espacial’, na medida em que se realiza no/através do espaço, pelo referente espacial em estratégias de apropriações culturais e políticas, dos grupos sociais”, o que nos explica, nas entrelinhas, que as dimensões identitárias e territoriais envolvem a noção de pertencimento ou não do sujeito em determinado contexto, grupo ou história da qual convive e, conseqüentemente, a qual território pertence.

Coadunando com essa ideia, Canclini (1998) nos assevera que as culturas híbridas estão intimamente ligadas ao processo de globalização, que possibilita um rápido contato e trocas culturais. Assim, por não serem únicas, as identidades permitem, por exemplo, que uma pessoa seja capaz de se identificar como baiana, nordestina e brasileira, partilhando diferentes identidades, dependendo do contexto e da situação vivenciada por ela no momento.

Por fim, é perceptível o quanto a Educação Popular dialoga com questões distintas, desde cultura, práticas pedagógicas, desenvolvimento social e dimensões territoriais e identitárias, nos permitindo constatar o seu caráter interdisciplinar, assim como um campo de condições concretas e de possibilidade de lutas que se embasa em uma educação crítica, dialógica e participativa, fundamentando o envolvimento dos cidadãos que, sem ela, poderiam ser excluídos do processo de presença ativa e permanente pela busca dos seus direitos.

Reflexões entre Pesquisas

Para realização dessa análise, utilizamos um quadro com alguns informes que funcionará como instrumento norteador de investigação para a coleta de dados, que foram pesquisados através dos textos publicados nos endereços eletrônicos da Revista Científica FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, assim como, dos anais dos Seminários Internacionais (I, II e III) Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, em que foram analisados todos os eixos temáticos, que variavam entre 5 e 6. No entanto, foram encontrados textos significativos para a nossa busca apenas entre os eixos: 1 – Educação e Desenvolvimento Social; eixo 3 – História da Educação, Currículo e Prática Docente; e eixo 5 – Novos contextos de Aprendizagem.

O quadro utilizado, para a organização dos dados, apresenta as seguintes informações sobre cada trabalho: a referência bibliográfica, as palavras-chave e a quantidade de pesquisas por grupos de trabalho ou eixos.

A investigação das informações seguiu o modelo proposto por Bardin (2002), que busca identificar as temáticas através da análise de conteúdo, que é basicamente um conjunto de técnicas

com a finalidade de obter informações através de estratégias sistemáticas, que possibilitem conhecer sobre as condições de produção e as variáveis postas para a realização da pesquisa e, posterior, categorização.

Dessa forma, priorizamos o corte temporal de três anos (2017-2019), levando em consideração o período de realização dos Seminários Internacionais do EPODS e observando as novidades sobre as temáticas relacionadas à educação popular e a identidades territoriais publicadas nesse período. Assim, para a escolha dos textos, optamos por incorporar aqueles que apresentaram, em seus títulos, palavras-chave ou resumos, um ou mais dos seguintes descritores textuais: educação popular, cultura popular e identidades territoriais, como pode ser observado no Quadro 1.

TÍTULO	AUTOR (A/ES)	PALAVRAS-CHAVE	REVISTA/EVENTO	ANO
Rimas, xilogravuras e linguagem popular: a literatura de cordel na formação de leitores e escritores	Geronildo Ramos Pereira Ivonete Barreto de Amorim	Literatura de Cordel. Leitores e escritores. Prática Docente.	ANAIS EPODS	2017
Traços culturais feirenses: o desenvolvimento territorial local sustentável e a educação popular.	Erisvaldo S. Souza; Francisca de P. O. Silva; Alfredo E. R. Matta	Desenvolvimento local sustentável; MCP; Educação Popular; DBR.	ANAIS EPODS	2018
Interdisciplinaridade, formação social, educação Popular: questões de gênero e empoderamento nos assentamentos de reforma agrária do território do Sisal na Bahia.	Losângela da Cunha Araújo	Mulheres Agricultoras; Educação Popular; Formação Social; Gênero; Empoderamento.	ANAIS EPODS	2018
Terno de reis: proposta de ação/intervenção numa escola municipal em Genipapo de Saúde – BA	Adão Fernandes Lopes	Cultura popular; Práticas educativo-culturais; projeto políticopedagógico; Reisado; Terno de reis.	ANAIS EPODS	2019
A quem serve a educação?	Carlos Rodrigues Brandão	Educação. Antropologia. Educação popular. Transformação.	Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	2019

Quadro 1 – Relação de artigos e textos encontrados nos endereços eletrônicos das Revistas Científicas e do evento, entre os anos de 2017 a 2019.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras da pesquisa, em 2020, a partir da recolha dos dados eletrônicos da Revista Científica e dos anais dos eventos do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social do EPODS.

Foram encontrados um total de 505 trabalhos, dos quais selecionamos 20, no entanto, apenas 5 foram incorporados às análises, como visto no Quadro 1, o que corresponde a 1,01% do quantitativo geral. Os outros 15 textos, embora apresentassem em seus títulos, palavras-chave ou resumos, os descritores escolhidos para esta pesquisa, não possuíam relação entre seus conteúdos e os objetivos deste estudo.

As buscas nos permitiram encontrar 452 trabalhos nos anais dos Seminários Internacionais do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), dos quais apenas 4 (0,79%) atenderam as perspectivas desta pesquisa; e 53 artigos na Revista Científica da FAEEBA –Educação e Contemporaneidade, desses, apenas 1 (0,19%) trabalho atendeu aos propósitos desta investigação.

Dos descritores textuais como unidades de significação, através da análise temática, identificamos duas categorias, sendo elas: a) *a interdisciplinaridade da Educação Popular* e b) *identidades territoriais na formação popular*.

O que Dizem as Pesquisas?

Os estudos de Brandão (2019); Lopes (2019) e Pereira e Amorim (2017) estão inseridos na categoria *a interdisciplinaridade da Educação Popular*. Esses autores debatem, de maneira geral, sobre a educação popular como uma possibilidade de alargar as opções de transformação dos sujeitos, ancorados em diferentes culturas que servem como fonte de inspiração para repensar as práticas educativas, visto que com a ecologia dos saberes, segundo Santos (2012), as vivências oportunizam que todos aprendam juntos, pois as subjetividades dos saberes e experiências destacam-se como possibilidade de aprendizado, além do

conhecimento acadêmico, pois nos oportuniza saberes que são ofertados pelas relações sociais.

Seguindo essa ideia, Lopes (2019, p. 194) afirma que “trabalhar com a cultura popular do terno de reis no contexto escolar significa dialogar sobre problemáticas relativas à história e valorização da tradição cultural local”. Esse autor nos apresenta uma investigação significativa com relação à inserção dessa prática cultural no contexto escolar que, vincada em canções populares, servem de base para práticas pedagógicas que valorizam a cultura local, além da importância social e identitária para os educadores e educandos, através da proposta de intervenção com a comunidade do entorno escolar.

Coadunando com esse autor, Pereira e Amorim (2017) apresentam a possibilidade de compreender as implicações do Cordel como recurso pedagógico para a formação de leitores e escritores, em uma turma do 5º ano, de uma escola pública do município de Serrinha-BA, demonstrando como essa arte possibilita uma aprendizagem interdisciplinar, elencando situações de humor, contextos históricos e retratando as situações sociais e culturais da sociedade. Pereira e Amorim (2017, p. 186) deixaram evidente como “o Cordel pode ser utilizado como recurso pedagógico para deixar as aulas mais dinâmicas, contribuindo para formação de leitores e escritores, num movimento de ensino e aprendizagem significativo, humano e contextualizado”.

Para finalizar essa categoria, traremos estudo de Brandão (2019), teórico no qual a nossa pesquisa também está embasada, que investigou sobre as diferentes práticas de educação, analisadas e vivenciadas tanto do ponto de vista de quem ensina/aprende de forma técnica, com foco no mercado de trabalho, como de quem ensina/aprende, praticando uma educação integral com vistas a uma transformação social.

Brandão (2019, p. 25) ressalta que a educação popular “[...] buscou encontrar na prática do diálogo [...] o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-a-aprender [...]”. Brandão (2019) nos diz ainda que a educação popular tem como centro a palavra, entendendo que todos os sujeitos são fontes originais de um saber inquestionável, através de sua expertise, o autor supracitado nos motiva a pensar que o processo de aprendizagem acontece através do diálogo, do respeito aos saberes e das vivências interpessoais e culturais.

Em Araújo (2018) e Souza; Silva e Matta (2018), identificamos a categoria *identidades territoriais na formação popular*. Araújo (2018) observa o processo de apropriação da formação social e da educação popular de mulheres agricultoras assentadas do Território do Sisal, ressaltando as lutas e resistências enfrentadas por elas contra as inúmeras desigualdades e discriminações sofridas nos contextos sociais em que vivem. A autora reitera que os saberes populares não devem ser reduzidos apenas à noção do não formal. Nesse ínterim, Araújo (2018, p. 73) salienta que “[...] é importante destacar que esse meio de conhecimento valoriza espaços sociais diversificados de aprendizados, vivências comunitárias e regionais através do incentivo para a população feminina resistir [...]”.

A autora retrata ainda a importância e referência do Território do Sisal para outras regiões, por conta de sua organização social e da estruturação das políticas públicas que possibilitam o desenvolvimento sustentável para os pequenos agricultores/as e assentados/as da região, apresentando um caráter identitário para essa população, como sinônimo de resistência no processo de compromisso com o desenvolvimento local e coletivo.

Ainda falando sobre questões de identidade territorial, Souza; Silva e Matta (2018) seguem essa mesma compreensão, quando tratam do processo de desenvolvimento territorial em

quatro comunidades de Feira de Santana, cidade pertencente ao território do Portal do Sertão.

Os autores buscam identificar os atrativos culturais de cada uma das localidades nos quatro extremos do município, mostrando o potencial de desenvolvimento que é inato aos distritos. De acordo com Souza; Silva e Matta (2018, p. 56), as diferentes representações buscam ilustrar “a ancestralidade diversificada feirense, que reúne aspectos que vão além da tríade étnica formadora do gentílico feirense, o qual se ampara no contato com os diversos transeuntes do maior entroncamento rodoviário do Norte/Nordeste”.

Dessa forma, através dos estudos, é possível perceber que a identidade territorial é construída discursivamente e por meio de relações sociais, que envolvem um sentimento de pertença, uma noção de coletividade e identificação histórico-geográficas, pois, como nos afirma Brandão (2006), as identidades são capazes de fazer surgir sentimentos até então inexistentes.

Considerações Finais

Diante do exposto, constatamos que as abordagens relacionadas à temática da educação popular e das identidades territoriais nos permitiram trilhar caminhos interdisciplinares baseados na cultura popular, na apropriação da formação social, nas lutas e resistências, assim como, no sentimento de pertencimento e na noção de coletividade.

As pesquisas nos permitiram compreender a importância da inserção social dos sujeitos, assumindo posições políticas, de reivindicação de direitos, mas também, de reconhecimento do seu papel enquanto protagonistas de sua própria história, afirmando suas identidades, suas crenças e o reconhecimento sobre seus saberes e fazeres.

Observamos ainda que vivemos um atual cenário político de constante desvalorização e hostilização da cultura, por isso a necessidade de inserir práticas relacionadas à educação popular no contexto escolar, como bem nos demonstrou os estudos de Brandão (2019); Lopes (2019) e Pereira e Amorim (2017), ao tratarem de práticas criativas, dinâmicas e que valorizem a cultura local no ambiente da escola, trazendo para perto a comunidade e todos os saberes e vivências pertencentes a esse povo.

Pensando nesses aspectos, observamos a possibilidade de transformação e até mesmo a necessidade de ressignificação da maneira de fazer educação no Brasil, deixando para segundo plano as histórias contadas pelos olhos europeus e valorizando o potencial intrínseco de conhecimento dos povos das comunidades tradicionais pertencentes à ampla diversidade regional e à pluralidade étnica do Brasil.

Nesse sentido, as pesquisas de Araújo (2018) e Souza; Silva e Matta (2018) nos permitiram fortalecer e validar o papel das identidades, a importância dos processos de mobilização e de resistência diante das inúmeras situações de tentativas de apagamento da nossa diversidade regional.

Diante do exposto, é apropriado ressaltar que essa pesquisa busca abrir espaço para outras investigações, sendo uma temática que pode ser direcionada para outros repositórios de busca, o que nos possibilitará observar a abordagem da temática aqui investigada através do olhar, por exemplo, de outro recorte temporal e/ou territorial.

Referências

ARAÚJO, Losângela da Cunha. Interdisciplinaridade, formação social, educação popular: questões de gênero e empoderamento nos assentamentos de reforma agrária do território do Sisal na Bahia. In: Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 3., Serrinha. **Anais...Serrinha**, BA: UNEB, 2018, p. 73-74.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a educação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019, p. 12-31.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. In: CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas, poderes oblíquos*. EDUSP, São Paulo, 1998, p. 283-350.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez., 2012, p.10-32.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000181&pid=S1692-715X201100010001700011&lng=pt. Acesso em: 23 de ago. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro, 2006.

LOPES, Adão Fernandes. Terno de reis: proposta de ação/intervenção numa escolamunicipal em Genipapo de Saúde – BA. In: Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 3., Serrinha. **Anais...**Serrinha, BA: UNEB, 2018, p. 194-195.

PEREIRA, Geronildo Ramos; AMORIM, Ivonete Barreto de. Rimas, xilogravuras e linguagem popular: a literatura de cordel na formação de leitores e escritores. In: Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 3., Serrinha. **Anais...**Serrinha, BA: UNEB, 2017, p. 186-187.

SOUZA, Erisvaldo S.; SILVA, Francisca de P. O.; MATTA, Alfredo E. R. Traços culturais feirenses: o desenvolvimento territorial local sustentável e a educação popular. In: Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 3., Serrinha. **Anais...**Serrinha, BA: UNEB, 2018, p. 56-57.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 2007, p.3-46.

ESTUDOS DE REVISÃO: MAPEAMENTO DE UM PERIÓDICO EM EDUCAÇÃO (2000 – 2016)

Victória Carneiro Sousa
Elizabete Pereira Barbosa

Introdução

O presente texto enfoca os resultados da pesquisa que mapeia e caracteriza as tendências metodológicas dos estudos de revisão na Revista *Pro-Posições*, no período de 2000 a 2016. É parte integrante do projeto de pesquisa “*Estudos de Revisão em Educação: tipologias e tendências metodológicas (2000-2016)*” que intenta caracterizar os trabalhos que pesquisam a produção acadêmica (estudos de revisão), a partir de um conjunto específico de trabalhos selecionados, a fim de indicar as tendências, as potencialidades e os desafios que se apresentam na área de educação. É necessário entender de que forma esses estudos de revisão estão sendo produzidos e se estes atendem o rigor metodológico exigido em pesquisas dessa natureza.

A consolidação de uma área ou campo de conhecimento requer atenção constante dos pesquisadores sobre sua produção científico-acadêmica. Nesse sentido, estudos de revisão são importantes fontes de informação sobre o estado do conhecimento,

das tendências de pesquisas, de suas contribuições para os avanços da área, como também de suas possíveis fragilidades.

Comumente, na produção científica, os pesquisadores precisam conhecer a produção acadêmica sobre seu objeto de pesquisa, como um recurso para familiarizar-se com ele, para fundamentar sua argumentação e contribuir para o avanço do conhecimento. Esse levantamento, que geralmente chega a ocupar alguns parágrafos de teses, dissertações e artigos, não se trata de um estado da arte, mas de uma consulta de literatura. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta a produção acadêmica do periódico *Pro-Posições* como fonte principal, colocando em evidência e analisando o que foi produzido e intitulado como “estudos de revisão”.

Referencial Teórico

Os estudos de revisão recebem diferentes denominações e encaminhamentos, mas são compreendidos aqui como os estudos que mapeiam campos de conhecimento, bem como avaliam e sintetizam resultados de pesquisas, apontando alguns indicativos metodológicos (VOSGERAU&ROMANOWSKI,2014). Apesar das diferentes nomenclaturas para o mesmo tipo de estudo, é importante destacar que o valor e a credibilidade do estudo dependem fundamentalmente da transparência e do rigor metodológico empreendido pelo pesquisador (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI;ENS,2006; VOSGERAU&ROMANOWSKI, 2014).

Esse tipo de estudo foi, inicialmente, utilizado no campo da saúde e segue contribuindo para sintetizar e mapear as pesquisas clínicas. Galvão e Pereira (2014) citam um trabalho sobre tratamento e prevenção de escorbuto, escrito por Sir James Lind e publicado em 1753, como uma das primeiras obras com essa característica.

Os autores também expõem que essa metodologia se consolidou na década de 1980. Recentemente, o estado da arte vem sendo adotado pelo campo das Ciências da Educação, principalmente, por conta da necessidade advinda da grande quantidade de trabalhos nessa área, ocorrida pelo aumento dos programas de Pós Graduação a partir da década de 1960. Desse período até o ano de 2012, a área de educação já contava com cerca de 60.000 trabalhos, segundo a CAPES (VOSGERAU&ROMANOWSKI,2014)

Em conformidade comVosgerau e Romanowski (2014), um número significativo de pesquisas sobre a produção acadêmica em educação tem sido realizado nos últimos anos, contudo, ainda são poucas as investigações sobre as características dos estudos de revisão nesta área e os modos como eles vêm sendo apropriados ou até mesmo ressignificados. São diversas as denominações atribuídas a esses estudos: estado da arte, estado do conhecimento, revisão bibliográfica, revisão de literatura, levantamento bibliográfico, revisão de produção acadêmica, revisão sistemática etc. Também em relação à abordagem metodológica, os estudos dessa natureza guardam semelhanças e especificidades. Nas palavras de Vosgerau e Romanowski,

na área da educação, os estudos de revisão carecem de maior aprimoramento, e na atualidade, devido ao número elevado de pesquisas empíricas realizadas são necessários e fundamentais para sintetizar, avaliar e apontar tendências, mas principalmente para indicar os pontos de fragilidade de modo a favorecer a análise crítica sobre o acumulado da área. (2014, p. 184).

Estes estudos englobam todo tipo de pesquisa que tem como objeto a produção acadêmica de uma área, um campo de conhecimento ou uma temática específica, dentro de um recorte temporal e espacial. Segundo Ferreira, os estudos de revisão são

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade. (2002, p. 259).

Além das contribuições de Ferreira (2002), a intenção desse tipo de pesquisa é identificar o que já foi produzido num determinado campo do conhecimento, a fim de caracterizar essa produção, indicar tendências e vacuidades e, portanto, promover novos encaminhamentos que ajudam a avançar e organizar a construção do conhecimento e, posteriormente, preencher as principais lacunas. Essa identificação precisa levar em conta quem produz, quando produz, de que forma produz e as condições de produção desse conhecimento. Assim,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI& ENS, 2006, p. 39).

Nesse sentido, tais pesquisassão de grande serventia para a construção do conhecimento, fomentando novas investigações a partir das lacunas identificadas. Por isso, é tão necessário investigar de que forma esses estudos de revisão estão sendo produzidos.

Aspectos Metodológicos

Inicialmente, fez-se o levantamento e identificação das produções da revista no recorte temporal da pesquisa. O periódico encontra-se inteiramente disponível *online*. Nesse processo, a leitura dos resumos foi fundamental para discernir quais textos se adequavam aos estudos e, assim, localizou-se quatro artigos.

A partir disso, fez-se leitura integral desses textos seguida da elaboração de fichas que destacassem os seguintes aspectos: caracterização dos estudos e categorização de autores e temas abordados; o predomínio de autorias na publicação (se individuais ou grupos); foco de interesse em temáticas; localização geográfica e concentração da produção científica por região.

Foi necessário fazer uma avaliação de cada artigo, na íntegra, sem que houvesse muitas categorias ou a necessidade de utilizar gráficos e tabelas. Assim, a análise de cada texto e a perspectiva geral da *Pro-posições* foi feita sob as abordagens dos estudos de revisão.

Resultados e Discussões

Os quatro artigos encontrados foram *“Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993–2007): um estado da arte”*, escrito por Marília Pinto Carvalho e publicado no ano de 2012; *“Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos”*, escrito por Heloísa Andreia de Mato Lins em coautoria com Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, publicado no ano de 2015; *“Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica”*, escrito por Cláudia Vianna, publicado em 2012; e *“Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática”*, es-

crito em coautoria por Tárzia Rita Davoglio, Carla da Conceição Lettnin e Cristina Generali Baldissera, publicado em 2015.

A temática de gênero esteve presente em dois artigos, o que representa 50% do escopo analisado nesse trabalho. Os dois textos foram publicados no ano de 2012, obtiveram financiamento do CNPq e fazem um recorte temporal da década de 1990 até os anos 2000. Enquanto Vianna (2012) discorre acerca do gênero e sua relação com as políticas públicas educacionais no Brasil, Carvalho (2012) é mais específica e trata da relação entre gênero e desempenho escolar. São duas autoras do sexo feminino, pesquisando as discussões sobre gênero em um momento histórico em que as pautas feministas estão ganhando cada vez mais destaque na literatura.

De forma geral, o trabalho de Vianna (2012) faz uma análise contextualizada, mas é insuficiente na sistematização das informações dos artigos, não sendo tão detalhados e precisos os dados coletados. Carvalho (2012) faz o oposto, com uma sistematização eficiente, mas com uma análise que ainda pode ser aprofundada. Esse aspecto indica a falta de metodologia rígida na realização dessas pesquisas, uma vez que há essa flexibilidade do autor em privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros. Contudo, ressalto que a sistematização objetiva, precisa e consistente dos resultados é o primeiro passo para a construção de um estado da arte, de modo que a própria análise feita posteriormente ficará comprometida caso haja evasão na divulgação dos resultados.

O terceiro artigo analisado nesse trabalho é intitulado “*Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos*”, escrito em coautoria por Heloisa Andreia de Matos Lins e Lilian Cristine Ribeiro Nascimento e publicado no ano de 2015. Sem mencionar financiamento da pesquisa (se houve não consta no artigo), as autoras analisaram 73 artigos

publicados em periódicos científicos arbitrados e vinculados ao *ScientificElectronic Library Online* (Scielo), no período de 2009 a 2014, em âmbito nacional, acerca da surdez e educação de surdos. É um artigo que cumpre os objetivos anunciados e vai além deles ao sistematizar e discutir as principais tendências no campo da educação de surdos. Mesmo utilizando apenas os resumos dos textos selecionados, o artigo apresenta uma análise de caráter global sobre as produções, possibilitando, assim, a aproximação com as tendências dos estudos da educação de surdos e surdez, no período de 2009 a 2014 (LINS & NASCIMENTO, 2015).

O último artigo que o presente trabalho analisa foi escrito por três pesquisadoras, Tárzia Rita Davoglio, Carla da Conceição Lettnin e Cristina Generali Baldissera: *“Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática”*. Foi publicado no ano de 2015, Estuda doze (12) artigos que se debruçam sobre a qualidade de vida – QV de docentes, selecionados a partir dos critérios das pesquisadoras nas Bases de Dados eletrônicas *Scielo*, *Lilacs* e *Pepsic*, abarcando o período entre 2000 a 30 de abril de 2014. A revisão sistemática foi feita com maestria, pois é explicado o conceito de QV, os critérios de seleção dos artigos, a metodologia é detalhada e a análise consegue abarcar todos os pormenores dos textos. Assim, o trabalho se caracteriza como estado da arte, preenchendo todos os requisitos desse tipo de estudo (DAVOGLIO; LETTNIN; BALDISSERA, 2015).

Considerações Finais

Mapear e caracterizar as tendências desses trabalhos evidenciou que os textos não apresentam linearidade. Além da ausência de rigidez metodológica, outra característica que chama a atenção é a multiplicidade de nomenclaturas, marcada

pelo pouco uso do termo ‘estado da arte’ ou ‘estudo de revisão’ bem como o uso dessas palavras em estudos que se caracterizam como levantamentos bibliográficos mais simples.

Em relação às temáticas, é pertinente apontar que todos os textos buscam analisar pesquisas que estudam sujeitos que, historicamente, para alcançar seu espaço na sociedade, têm sido agentes de árduas lutas sociais: mulheres, surdos e professores. Assim, como mostra Certeau (2011), ao dizer que todo discurso está inserido em um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, o lugar social de onde parte esses textos flertam com o movimento de autocrítica das produções universitárias e, de forma mais ampla, tenta entender como a Ciência faz uso de seu espaço, ao investigar grupos desfavorecidos pelo machismo, patriarcalismo e homofobia, no caso das pesquisas com a temática de gênero, do preconceito advindo de uma sociedade majoritariamente ouvinte, no caso da comunidade surda e da desvalorização da educação cujos docentes são atingidos.

O presente trabalho ratifica a relevância dos estudos de revisão para ampliar pesquisas com temas lacunares na produção acadêmica e sintetizar o que já foi escrito e publicado. Assim, é fundamental que haja familiarização com a metodologia desse tipo de estudo, a fim de refinar as futuras pesquisas não só para a área da educação, mas para todos os âmbitos do conhecimento.

Referências

- CARVALHO, Marília Pinto. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993–2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 147-161, jan./abr. 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- DAVOGLIO, Tárzia Rita; LETTNIN, Carla da Conceição; BALDISSERA, Cristina Generali. Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 145-166, set./dez. 2015.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184, jan./mar. 2014.

LINS, Heloisa Andreia de Matos; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 3 (78), p. 27-40, set./dez. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, mai./ago. 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p.165-189. jan./abr.2014.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A BNCC¹

Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Sandra Santos de Araújo

Introdução

Refletir sobre a Educação, sobretudo, no contexto atual em que o país sofre com retrocessos históricos de direitos, torna-se cada vez mais urgente e necessário. O momento convida a ampliar o debate e tencionar movimentos de resistência, para superar concepções conservadoras que buscam deslegitimar legados históricos. É nesse viés que os profissionais que escolhem a educação como campo de luta devem estar dispostos a buscar por melhorias e a discussão curricular deve estar nesse campo de reflexão por ser revestida de intenções. A quem serve? Quais os interesses políticos? Para atender a qual sociedade? Busca, de fato, uma formação

1 As reflexões contidas neste resumo expandido foram extraídas do capítulo de livro publicado na obra “A BNCC na prática: propostas de trabalho para o ensino da língua Portuguesa”, organizado por Milena Moretto, Claudia Abreu Feitosa e Luzia Bueno, pela Paco Editorial (2020), intitulado “Educação e Cidadania: a BNCC e a educação socioemocional na formação do sujeito”, p. 131-150.

humana? Estes e tantos outros questionamentos estão em pauta quando se discute sobre as questões curriculares.

O país atravessa um momento delicado e mais do que nunca o debate sobre a educação brasileira e seu currículo deve ser aquecido, sobretudo, na educação básica em que se efetivam, de fato, as ações curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É nesse sentido que a reflexão sobre a educação socioemocional se reveste de sentido, uma vez que carrega em si uma necessidade apresentada pela sociedade atual, que atravessa movimentos de tensões, competições e disputas de poder.

Ao longo dos anos, passamos por um processo de construção identitária, que só é possível através das experiências e conhecimentos que adquirimos em nosso cotidiano e em diversos espaços sociais. A escola é, ou deveria ser, uma instituição que busca formar o sujeito em sua totalidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e abrindo espaço para que o estudante compartilhe e construa o seu aprendizado.

Alguns fatores, encontrados no processo de escolarização e educação, tornam-se desafiadores para a instituição, dessa forma, a participação da família entra em discussão, principalmente, quando se trata de questões ligadas aos primeiros conhecimentos adquiridos pelo sujeito, fazendo a escola se posicionar sobre como buscar possibilidades de articular suas práticas e fortalecer o vínculo com a família enquanto primeira instância formativa.

Esse estudo trata-se de uma exposição descritiva de levantamento teórico/bibliográfico, por meio de pesquisas com autores que contribuem de forma significativa para a discussão em pauta. O objetivo do artigo é analisar, à luz da BNCC, a perspectiva da Educação Socioemocional e sua influência na formação do sujeito, a partir das reflexões de Santos (1997), Candau (2005), Fernandez (1990) e Milton Santos (2000), diante das exigências de um cenário educacional que busca formar cidadãos.

O presente resumo traz uma reflexão com base nas contribuições da educação socioemocional para a formação do sujeito, oportunizando experiências importantes para serem discutidas em sala de aula, bem como fora dela, através da contribuição de autores como Souza (1997) e Santos (2000). Dessa forma, justifica-se a relevância desse estudo, sobretudo, agora marcado por ataques à educação e à democracia brasileira.

Espera-se que as reflexões aqui levantadas possam servir para a ampliação do debate nas instituições escolares e de formação de professores, a fim de que agregue o maior número de professores e profissionais, tomando a discussão em pauta como campo de luta e de reflexão cotidiana em prol da formação de sujeitos na perspectiva da humanização.

Referencial Teórico

Nos últimos anos, a educação emocional vem sendo cada vez mais discutida e ganhou espaço no currículo nacional da educação. Formar o sujeito não é apenas ampliar conteúdos didáticos, mas também mediar conteúdos éticos, valores, entre outros, necessários para a formação de um cidadão participativo, responsável consigo, com o outro e com o ambiente, além de autônomo nas suas decisões frente as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, dentre tantas outras. Nesse sentido, a escola tem a função social de formar o cidadão e expandir conteúdo pedagógico e os educadores precisam estar preparados para lidar com questões que vão além do conteúdo didático, contribuindo de forma qualitativa para a formação do sujeito.

Atualmente, tem se discutido muito sobre cidadania, direitos e deveres do cidadão, mas, e os valores que são ensinados tradicionalmente pela família, como moral, respeito,

honestidade, entre outros, vêm sendo discutidos nas instituições de ensino? Qual o lugar ocupado por estes valores na escola? A cidadania tem espaço no tempo pedagógico das aulas? O que a BNCC defende sobre tais aspectos?

Diante das interrogações levantadas e de tantas outras que poderiam ser evidenciadas, uma questão se coloca necessária para reflexão: o que defende o currículo atual? Antes de problematizar tais questões, é preciso fazer uma análise sobre como se construiu a BNCC e quais os interesses políticos e sociais por trás desse novo currículo, uma vez que a sua construção foi marcada por divergências entre os grupos que participaram desse processo, no qual os representantes mercadológicos se uniram ao Estado para explicitar os seus interesses, gerando conflitos sociais e, até mesmo, a saída de grupos que defendiam a escola pública e de qualidade, visto que o documento traz um caráter conservador, ao observarmos a sua primeira versão que diz que não havia base para discutir o documento, pois se tratava de uma base.

Segundo Arroyo (2013), este deve ser visto como base para o saber, trazendo valores que devem ser produzidos cotidianamente, com dinamismo e possibilidades, para que o aluno se desenvolva, dando sentido ao conhecimento. Currículo é um território em disputa de saberes, práticas, culturas, identidades hegemônicas, diferenças, conteúdos, enfim, da formação de sujeitos como um todo, como afirma Arroyo (2013, p. 17),

[...] o currículo tem sido o espaço de mais constantes diretrizes e políticas, normas e controles. Não apenas pela sua condição de núcleo-síntese da função social e política que se espera da escola, mas também porque é o referente de identidade profissionais do conhecimento.

É necessário compreender os interesses que se fazem presentes na elaboração desse currículo, visto que vem de uma ação de formação política, na qual são traçados objetivos e esse currículo vem a ser uma forma de sustentar essa ação, para que seja ligada à formação com a socialização do conhecimento.

Diante do discurso de globalização, Santos (2000) faz uma reflexão acerca da interação dos aspectos econômico, político e cultural, afirmando que globalização é ligada a diferentes processos e contradições, mas que produz centralidade e narrativas dicotômicas entre o bom e o ruim, o comum e o incomum, o local e o global, o individual e o coletivo.

Candau (2005) destaca a importância de promover processos de educação em Direitos Humanos em que se trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura que contemple tais direitos. Ela evita definir a educação em direitos humanos, mas aponta alguns elementos relevantes que lhe são constitutivos:

- um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa;
- a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade;
- processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa (CANDAU, 2005, p. 8).

Trilhando o mesmo caminho, já que Candau defende uma educação que ultrapasse os conteúdos didáticos, englobando todas as particularidades do sujeito, Alicia Fernandez, em sua obra “A inteligência aprisionada”, defende a educação socioemo-

cional e cita que é fundamental que seja trabalhada no cotidiano escolar, pois, concordando com Candau (2005), compreende a educação como algo que ultrapassa os conteúdos didáticos, uma vez que explora suas potencialidades, bem como a sua interação e formação com o meio a sua volta.

Aspectos Metodológicos

Os caminhos metodológicos foram trilhados por meio de exposição descritiva de levantamento teórico/bibliográfico, tomando como base os referenciais priorizados neste estudo. Esta opção se deu pela necessidade de conhecer e aprofundar conhecimentos e discussões sobre a temática em tela. A intenção não foi coletar dados em campo empírico específico, mas possibilitar um espaço de reflexão/discussão de uma problemática existente. Para Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica dedica-se “[...] a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”.

A pesquisa desta natureza não tem a intenção inicial de intervir na realidade, mas cria condições para intervenção posterior, uma vez que “[...] acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (DEMO, 1994, p. 36). Desta forma, a sua continuidade implicará um longo processo de estudo de campo e intervenção em espaços escolares na tentativa de ampliar o debate e tencionar ações pedagógicas, que qualifiquem a educação socioemocional no processo de formação das crianças e jovens.

Resultados e Discussões

Esse estudo proporcionou uma análise da necessidade de compreender o sujeito em sua totalidade e a influência dos diversos fatores que influenciam o seu desenvolvimento afetivo e social, tornando-o um cidadão crítico, inserido em um contexto social e político, bem como participante de uma comunidade, preparado para viver em sociedade.

Nesse íterim, é preciso pensar no sujeito como um ser biopsicossocial, que está em constante evolução, mas que precisa saber lidar com ela, trazendo para o currículo educacional uma proposta que de fato contemple as particularidades do estudante, promovendo um espaço crítico e dinâmico, para a formação de sujeitos de direitos. Isso só será possível por meio de um processo que contribua com as transformações de injustiças que ainda se fazem presentes em nossa sociedade, educando de forma integral, para que os jovens possam construir formas de convivência que englobem a prática dos direitos humanos, bem como a compreensão do respeito e dos valores democráticos.

No que diz respeito aos temas a serem trabalhados, ficou claro que estes devem ser definidos com enfoque nas características e interesses de cada grupo, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo, relacionando a problemática aos conceitos fundamentais, voltados para a educação e direitos humanos, de forma que seja trabalhada a noção de dignidade humana, devendo ser abordada em vários temas trabalhados, com o propósito de constituir-se num eixo condutor de todo o processo, a fim de mobilizar os diferentes processos de ensino e aprendizagem do sujeito.

No contexto da sala de aula, pode-se observar que quando o educador conhece o meio em que a criança está inserida, torna-se mais fácil promover estratégias, fortalecer vínculos

e direcionar os objetivos em torno das dificuldades e conflitos apresentados em sala. Trilhando os caminhos de Alicia Fernandez (1990), a escola tornou-se parte da formação socioemocional, sendo também responsável por transmitir valores, assim, é mais fácil que haja sucesso nas suas ações e aproveitamento nas atividades propostas para o estudante, para que ele consiga atingir o que lhe foi proposto.

Portanto, por meio dos estudos realizados, foi possível compreender que a contemporaneidade apresenta a necessidade de um paradigma escolar que promova soluções dos problemas existentes de forma colaborativa, fomentando uma educação em que o estudante seja visto em sua totalidade. Desta forma, foi possível reconhecer a necessidade de estudar um pouco mais sobre como as políticas educacionais são formuladas e qual a verdadeira finalidade do poder público em lançar essas políticas, mas, sobretudo, qual a influência dessas medidas na vida do sujeito, trazendo uma reflexão sobre o que realmente precisa ser exigido no currículo escolar e de que maneira deve ser desenvolvido.

Considerações Finais

Com base no estudo, pôde-se constatar que a Educação socioemocional trata-se de uma necessidade dentro do contexto escolar, sobretudo, para atender a um contexto social revestido de conflitos e ameaças constantes. Nesse ínterim, apesar das restrições que temos ao processo de construção da BNCC, bem como as questões que atravessam o referido currículo, a proposta destaca a educação socioemocional e preconiza como objetivo a formação do sujeito autônomo.

Durante as leituras e discussões realizadas acerca do tema, foi possível reconhecer a necessidade de estudar um pouco mais sobre como as políticas educacionais são formuladas e as questões que são revestidas pelas políticas e currículos, mas, sobretudo, qual a influência dessas medidas na vida do sujeito.

Diante das reflexões aqui tecidas, espera-se ter contribuído para a ampliação das reflexões e do debate acerca da importância da educação socioemocional no atual momento, bem como espera-se ter contribuído para aquecer as discussões em torno da BNCC e dos interesses políticos que a atravessam.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 9-19.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. O social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Milton. **Por uma outraglobalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

DELINEANDO CAMINHOS PARA A ALTERIDADE E PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: ANÁLISE DA ÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC

*Laura de Oliveira Miranda
Guilhermina Elisa Bessa da Costa*

Introdução

Nas últimas décadas, a crise ética na sociedade brasileira tem se acentuado e, conseqüentemente, suscitado debates acerca da importância da ética no processo formativo. As discussões, concernentes ao papel da educação escolar nesse processo, dividem opiniões de filósofos, teóricos e educadores.

A educação e a ética estão entrelaçadas desde a Antiguidade Clássica, tendo destaque nas relações sociais da Grécia antiga. Conforme Hermann (2001), a formação ética para os gregos fundamentava-se na educação da vontade, no exercício de continência dos impulsos e paixões individuais, dessa maneira, exaltava-se a apropriação das virtudes e da justiça.

Os gregos almejavam formar um cidadão virtuoso e correto, que agisse sempre em favor da *pólis*. O ideal grego de cidadão engajado pelo bem comum teve repercussões no tempo

e em diferentes espaços sociais. Essa influência grega é evidenciada na sociedade brasileira contemporânea, nas perspectivas desta sobre a democracia e a cidadania, bem como nos sentidos atribuídos à ética.

No mundo moderno, a instituição social escola assume duplo compromisso: elaborar a sistematização, transmissão e reconfiguração dos saberes historicamente produzidos e contribuir para a formação ética dos indivíduos. Essas funções, explicitadas na legislação brasileira em relação à educação, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹, estabelecem que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, o presente artigo tem como intuito discutir a abordagem da BNCC sobre a formação ética, para tanto, analisa-se, sobretudo, as orientações sobre o ensino de história em nível Fundamental II. Discute-se ainda as contribuições do paradigma da Alteridade para essa formação ética.

Referencial Teórico

Para a fundamentação teórica do trabalho, ancoramo-nos nos estudos e pesquisas de Arendt (2011), Brasil (1996; 2018), Hermann (2001), Lévinas (2000), Neves (2017), Souza & Rodrigues (1994), Wonsovicz (2001), dentre outros.

1 Art. 1º, da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ética e Educação: contribuições para a formação cidadã

Nas diversas conotações referentes à ética nota-se que ela está quase sempre vinculada aos valores e às normas e, deste modo, atrelada à ideia de moral. Cabe aqui fazermos uma dissociação entre ética e moral, habitualmente confundidas no cotidiano. Embora esses dois termos possuam raiz etimológica comum, a saber, a palavra grega *éthos* (conjunto de hábitos e costumes), eles diferem quanto à terminologia, enquanto a moral se refere ao conjunto de normas, valores e princípios que orientam o proceder e a vivência dentro de uma determinada organização social e cultural, a ética consiste na reflexão crítica sobre essa moral. Dessa forma, existe uma relação intrínseca entre moral e ética, a primeira corresponde à indagação: “que conduta devo ter no meu modo de viver?”. Já a segunda expressa o questionamento: “por que devo proceder de tal maneira e não de outra?”

Utiliza-se, no presente artigo, o conceito de ética como “reflexão crítica da moral do grupo no contexto social e histórico em que ele se encontra” (WONSOVICZ, 2001, p. 15). Ao discutir sobre as contribuições das Ciências Humanas para que os estudantes desenvolvam a percepção espaço temporal, a crítica sistemática à ação humana e às relações sociais, a BNCC ressalta a função desta área de estimular a formação ética:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma **formação ética**, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: Os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e a própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** votados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. (BRASIL, 2018,p.352).

De acordo com a BNCC, a formação ética escolar consiste na colaboração para a construção dos sentidos pessoais de vida, a partir do despertar do sentido de responsabilidade pelo bem comum. Identificam-se semelhanças entre os discursos dos filósofos gregos, acerca das virtudes do cidadão ideal da *pólis*, e a formação ética proposta pela BNCC, uma vez que ela orienta para a formação de indivíduos responsáveis pelo bem estar social e, principalmente, recomenda que as Ciências Humanas devem promover explorações sociocognitivas, que potencializem as experiências com saberes sobre as pessoas e sobre o contexto espacial e social, desse modo, corroborando para que o aluno se posicione e participe do mundo público, refletindo sobre as questões sociais, éticas e políticas.

As explorações sociocognitivas implicam estabelecer relações interpessoais, sair de si, de sua zona de conforto e ir ao encontro do Outro, reconhecer os demais à sua volta, as opiniões e demandas expressas por eles, por conseguinte, vivenciar o mundo externo ao Eu de forma consciente e responsável corresponde à visão de alteridade, que, ética por sua natureza, possui, como essência, a busca por um relacionamento simétrico entre o Eu e o Outro, relação sensível que se reconheça através do contato e, assim, valorize o Outro como detentor de direitos e de dignidade humana.

Nesse sentido, Lévinas considera a ação de olhar no rosto do Outro como momento excelso da contemplação da humanidade, bem como uma porta para o conhecimento do Outro, pois no rosto identifica-se “o conhecimento, a manifestação do ser ou a verdade envolve-se numa relação ética”. (LÉVINAS, 1997, p. 280). Entende-se, a partir da BNCC, que o processo formativo da ética, no contexto escolar, tem por finalidade auxiliar o desenvolvimento da autonomia do discente, para que este atue de forma crítica e orientada por valores democráticos.

A Ética e a Formação Cidadã na BNCC

A relação entre formação ética e compreensões sobre a democracia e cidadania é apresentada de maneira evidente na BNCC, especialmente nas orientações sobre o Ensino Fundamental II, particularmente no 9º ano e na unidade temática Modernização, ditadura civil militar e redemocratização: O Brasil após 1946. Essa temática possui como alguns dos objetos de conhecimento: O processo de redemocratização; A constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias; Transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. (BRASIL, 2018, p. 428).

Esses objetos delinearão estudos sobre o processo histórico da formulação e implantação da Constituição Brasileira de 1988, que ficou conhecida como a “constituição cidadã”. Esta denominação se deve ao caráter democrático que ela assume, bem como em razão da defesa dos direitos sociais presentes na mesma carta magna.

O referido estudo permite ao discente analisar o papel da mobilização da sociedade brasileira na elaboração da Constituição Federal de 1988 e, assim, identificar os direitos civis, políticos e sociais contemplados por ela. Esses direitos expressam a noção de cidadania e democracia, destarte, regulam as ações sociais e individuais, suscitando valores éticos de responsabilidade social.

O estudo sobre o processo de redemocratização brasileiro propicia o desenvolvimento das seguintes habilidades, segundo a BNCC:

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a constituição de 1988.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-la à noção de cidadania e o pacto da sociedade de combate a diversas formas de preconceitos, como o racismo.

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.(BRASIL, 2018, p. 429).

As habilidades elencadas acima permitem que o estudante, ao conhecer o processo de formação do principal documento legislativo de seu país, compreenda as aspirações e lutas sociais da população brasileira por seus direitos e, dessa maneira, entenda a importância destes para o convívio e a dinâmica social. A investigação sobre o processo de criação de leis e sobre a relação destas com o estabelecimento da democracia e consolidação dos direitos humanos é imprescindível para a formação do pensamento ético.

Aspectos Metodológicos

Esse estudo apresenta metodologia com abordagem de cunho qualitativa. Consiste na análise documental da BNCC, revisão bibliográfica e elaboração conceitual com base na seleção de textos que abordam a temática da ética e da alteridade.

Resultados e Discussões

Após os estudos realizados, é possível ressaltar que os princípios estabelecidos pela Constituição visam garantir a promoção da cidadania, através da consolidação dos direitos e deveres. Nesse sentido, a Constituição impõe normas de convivência social, também chamadas de convenções. As normas de convivência social imprimem um tipo de comportamento normativo, que regulam as ações sociais. Portanto, os fundamentos dessas normas devem ser compreendidos para que haja adesão ou reprovação, a partir da análise crítica desses fundamentos, ou seja, partindo-se de uma postura ética.

Contudo, a postura ética não se constrói somente pelo observar de direitos e deveres, ela se concretiza por meio da reflexão crítica, nesse sentido, exige o desenvolvimento intrínseco do modo como o indivíduo se percebe e percebe o mundo à sua volta, essa percepção remete à relação de eticidade que, por sua vez, traz em seu âmago a relação de Alteridade, vislumbrando o exercício de pensamentos e ações responsáveis para com o Outro que, segundo Lévinas,

O termo respeito pode ser retomado aqui; desde que se sublinhe que a reciprocidade deste respeito não é uma relação indiferente como uma contemplação serena. E que ela não é o resultado, mas a condição da ética. Ela é linguagem, ou seja, responsabilidade. (Lévinas, 2004, p.61)

Com base na concepção levinasiana de Alteridade, compreende-se aqui a noção de alteridade como reconhecimento e a responsabilidade pelo Outro, essenciais para a convivência com a diversidade e para a formação ética em que cada aluno, osujeito Eu, adquira consciência de si e do Outro, enquanto Outro e, nessa

relação de alteridade, reconheça a interdependência e a consequente reciprocidade que a convivência em comunidade exige.

Essa responsabilidade também é inerente ao cumprimento de deveres e exercício de direitos, pois o cumprimento de um dever é primordial para que um direito seja assistido plenamente. Nesse prisma, Neves (2017) explica que existe quem possa responder às necessidades dos outros e que estas podem ser ratificadas como direitos, o que lhes confere realismo e exequibilidade.

O exercício de avaliação crítica das leis federais ou da moral instituída, presentes na Constituição, representa uma possibilidade de desenvolvimento do pensamento ético ativo e autônomo. Segundo Wonsovicz (2001), uma ética crítica e livre existe apenas quando há conhecimento, quando se reconhece as razões e princípios das normas e, dessa maneira, suas finalidades. Somente nessas condições, o indivíduo poderá deliberar sobre os impactos das suas escolhas e, por conseguinte, assumir ou renunciar à responsabilidade social.

A responsabilidade social constitui-se como um dos pilares que sustentam a existência do estado democrático de direito, afirmado e defendido pela Constituição. A sociedade civil brasileira se organiza em torno das normas legais, que não podem ser entendidas como simples convenções, é necessário que se reconheça a sua importância para a organização da estrutura democrática do país.

Essa estrutura tem como objetivo assegurar o desenvolvimento econômico, social e cultural de todos. A garantia do desenvolvimento humano digno é realizada com a colaboração de todos, exige um sentimento ou compreensão da importância da solidariedade. Souza e Rodrigues (1994) ressaltam esta tarefa coletiva:

Ninguém deve viver na miséria. Todos têm direito à vida digna e à cidadania. A sociedade existe para isso. Ou então, ela simplesmente não presta para nada. O Estado só tem sentido se é um instrumento dessas garantias. A política, os partidos, as instituições, as leis só servem para isso. (p. 34)

Compete à educação escolar incentivar a participação do aluno no processo de formação da sociedade democrática, partindo de uma reflexão pessoal acerca das normas instituídas e da dinâmica social presente no país, assim como a BNCC propõe o desenvolvimento da seguinte competência para o Ensino Fundamental:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p.398)

Hannah Arendt (1972), em suas análises sobre a educação, entende a mesma como o âmbito em que podemos demonstrar o nosso apreço tanto para com os jovens quanto para com o mundo. Arendt (2011) ressalta que, por meio da educação, podemos transmitir heranças para as novas gerações, para que estas possam, futuramente, atuar sobre o mundo já constituído, transformando ou conservando da maneira que lhes aprouver.

Diante disso, a Constituição representa uma herança em potencial, que pode ser legada às crianças e jovens para que essas novas gerações possam entrar em contato com as formas que a sociedade brasileira se organiza e com os valores que as leis expressam. Ao receber tudo isso em mãos, através da educação, os estudantes podem imprimir o novo presente neles, reinterpretando, questionando e inferindo uma ética própria, que tenha por base o valor cooperativo.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, verificou-se que a BNCC apresenta posicionamento sobre a relevância da abordagem de valores éticos na formação cidadã, constatou-se também que o sentido de ética, apresentado no referido documento, direciona-se à vivência da empatia, da responsabilidade pelos outros e, nesse sentido, atrela-se às relações de Alteridade. Segundo a BNCC, os valores precisam ser construídos com autonomia individual, evidenciando-se, portanto, a relevância da formação ética no desenvolvimento das relações interpessoais.

O aprofundamento da crise ética e moral no Brasil tem provocado um sentimento de urgência pela revisão dos princípios e valores morais, bem como despertado uma crítica sobre a postura ética dos cidadãos.

Verifica-se que a BNCC apresenta posicionamento sobre a relevância da abordagem de valores éticos na formação cidadã. Segundo esse documento, os valores precisam ser construídos com autonomia individual, nesse sentido, a escola atuaria contribuindo para a ampliação da perspectiva de cada aluno sobre a dinâmica social, sobre o seu lugar e papel na sociedade na qual está inserido. A formação ética, no contexto escolar, consistiria, de acordo com a BNCC, no fornecimento de subsídios para a constituição de um cidadão autônomo, crítico e comprometido com o bem-estar coletivo.

As proposições da BNCC sobre a formação ética revelam a alternativa de construção de uma sociedade mais justa, composta por indivíduos solidários e responsáveis pelo bem comum. Portanto, considero essa iniciativa válida e significativa, pois ela representa um dos passos em direção à consolidação dos direitos humanos no Brasil.

Para tanto, acredito ser relevantes discussões sobre alteridade, especialmente, durante as reflexões sobre cidadania no contexto educacional, pois o processo educativo ultrapassa a assimilação de informação e conhecimentos das disciplinas, mas, para além disso, atua na formação humana e na construção ética do sujeito, que necessita ser direcionado no sentido da responsabilidade coletiva e na perspectiva do respeito às diferenças.

No contexto escolar, primeiro espaço de socialização ampla, em que lidamos com a diversidade cotidianamente, escutamos discursos como: “respeite o colega”, cumpra seu dever” e, até mesmo, “seja bonzinho”. Todavia, por vezes, essas palavras permanecem na superficialidade, como simples recomendações emitidas pelos adultos, não sendo vivenciadas na prática, exercitadas no dia a dia, seja por meio de situações exemplos ou situações concretas em que caberia uma intervenção crítica. Atividades como essa mostram-se proveitosas para incitar, nos educandos, reflexões críticas acerca das relações sociais, da mesma forma que favorecem a tomada de decisões e ações coerentes com a totalidade social, isto é, na assunção de posturas éticas.

Referências

- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.221-247.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.
- HERMANN, Nadjá. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós**. Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.
- NEVES, Maria do Céu Patrão. Alteridade e Deveres fundamentais: uma abordagem ética. **Revista Direito Fundamentais e Alteridade**. Universidade Católica de Salvador – UCSAL. nº. 1, v. 1, jul-dez 2017.

SOUZA, Hebert José. RODRIGUES. Carla. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1996.

WONSOVICZ, Silvio. **Aprendendo a viver juntos**:Investigação sobre a ética. Florianópolis: Sophos, 2001.

O FEMININO E O FEMINISMO NO CONVÍVIO CONJUGAL E FAMILIAR DE MULHERES LÍDERES DE SINDICATO

Prof.^a Dr.^a Telma Regina Batista Nascimento.

Introdução

Em finais da década de 1980, a luta pela filiação das trabalhadoras rurais, no STR/Serrinha, traduziu, localmente, o conflito permanente em torno das disputas pela partilha do poder. Nesse particular, é preciso destacar a relevância dos processos educativos dos quais elas fizeram parte. Fundamentados, de acordo com Franca (2003), na troca horizontalizada de saberes, tais processos, possivelmente, permitiram uma percepção diferenciada das relações de poder entre homens e mulheres, assegurando a problematização dessas relações em nível privado. Do ponto de vista de Léon (2001), o empoderamento levou à conquista da autonomia individual e da organização coletiva. Práticas estas que, de alguma forma, desafiaram a ideologia patriarcal no âmbito da arena pública.

Com base na pesquisa de doutoramento *Trabalhadoras rurais e empoderamento: relações conjugais e convívio familiar de*

mulheres líderes de sindicato, estabelecemos uma analogia com o debate acerca dos conceitos feminino e feminismo, tomando como referência as transformações vividas no âmbito privado pelas agricultoras familiares/trabalhadoras rurais, através dos saberes e empoderamento conquistados na gestão do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Serrinha (SINTRAF). Como forma de realizar um debate acerca do feminino e feminismo, a partir do contexto investigativo em questão, discutiremos as bases conceituais e metodológicas, além dos resultados do estudo.

Fundamentos Teóricos

Orientada pelo Direito Positivo, conforme destacaram Butto e Hora (2008), Fischer e Gehlen (2002), na sociedade agrária brasileira, a figura da mulher foi associada à sua posição na família. Condição que a submeteu à hierarquização patriarcal, subordinando-a ao homem, portador natural do direito ao patrimônio e à terra. Aqui, como diria Patel (2005), despontou o papel do contrato de casamento/conjugalidade nas desiguais relações de poder entre homens e mulheres.

Historicamente, nos finais do século XIX, Patel (2005) apontou que a dominação masculina, operada pela força física, somou-se à dominação psicológica. Associadas à mulher, ou melhor ao feminino, estiveram a indecisão, a falta de pontualidade, a passividade, a impulsividade, as perturbações psicológicas e a mentira – características totalmente negativas.

Para a medicina da época, destacou Patel (2005), o feminino tinha a ver com a infância e com o inacabamento; já o masculino, relacionava-se com a potência e a conquista. Por isso, a mulher era tida como volúvel, caprichosa e inconstante. Daí a necessidade, ressaltou Patel (2005), de o homem dominá-la, a fim de que ela não

apenas assumisse, adequadamente, o papel de mãe, irmã e esposa – atributos próprios da feminilidade patriarcal – como atendesse aos caprichos e necessidades masculinas. Justificou-se, então, conforme Pateman (1993), o fato de o casamento ter sido um contrato pelo qual os homens/esposos/companheiros se apropriaram da força de trabalho das mulheres/esposas/companheiras.

No meio rural, tal apropriação se deu, segundo Melo (2002), por meio do reconhecimento do pai como o vetor central da unidade agrícola familiar. A cultura secular, que elegeu o masculino como responsável pelo exercício das atividades desenvolvidas “fora do espaço da casa”, também determinou que o trabalho no âmbito “da casa” seria feminino. No geral, essa ideologia persistiu mesmo quando a participação da mulher no mundo do trabalho se tornou cada vez mais crescente.

No contexto rural Sisaleiro/serrinhense, invariavelmente, o quadro era o mesmo. A conformidade, evidenciada ou não, pelas mulheres/esposas/agricultoras/trabalhadoras rurais, em face desse processo, salientou Safiotti (*apud* SCOTT et al., 2005), foi entremeada pela dificuldade de alçar autonomia financeira e independência econômica dos patriarcas de patrimônios pequenos.

No entanto, ainda que de forma localizada, o questionamento de tal naturalização e sua possível mitigação mostrou-se viável em razão da participação das trabalhadoras rurais na gestão do então STR – hoje, SINTRAF Serrinha. Tal participação e seu provável desdobramento, no contrato de casamento/conjugalidade, produziram transformações que, localmente, de acordo com Torres (2005) e Patel (2005), repercutiram na desnaturalização da dominação masculina nesse tipo de contrato. Fato que possibilitou, segundo Patel (2005), na abertura de um difícil, mas necessário, caminho para a construção da igualdade no âmbito do direito, do trabalho, da política, da família e da sociedade pelas mulheres – bandeira própria do feminismo.

Na escala local, a participação das trabalhadoras rurais no SINTRAF Serrinha foi um marco nesse embate. Pois, conforme ressaltamos (NASCIMENTO, 2009), desejosas de uma participação política mais efetiva, as trabalhadoras começaram a driblar a resistência dos maridos e, em alguns casos, a dos filhos, como exercício de superação da confinamento doméstica, rumo à ocupação dos espaços públicos. Ao se reconhecerem como agricultoras familiares/trabalhadoras rurais, inseridas no movimento sindical, consolidaram subjetividades norteadas por regras que, de acordo com Salvaro, Lago e Wolf (2013), extrapolaram as marcações, historicamente, prescritas para o feminino pela ótica patriarcal.

Esse processo de autorreconhecimento, em grande parte, só foi possível em razão da consolidação de saberes em meio a vivência da militância. Através desses saberes, o pessoal e o privado tornaram-se políticos. E se a vida privada tornou-se mais política, a vida pública tornou-se ainda mais, isto porque, conforme ressaltamos (NASCIMENTO, 2020), tais saberes permitiram às agricultoras melhor compreensão de si mesmas e das relações de poder em que estavam inseridas no âmbito familiar, impulsionando a luta contra os efeitos do domínio masculino na família e em esferas mais amplas. Desse modo, ao ocuparem o espaço público, as mulheres assumiram a condição de portadoras de direitos, através da exigência de reconhecimento da condição de igualdade. No entanto, o modo como esse processo ressoou em sua vida conjugal e familiar será um aspecto a ser analisado adiante no subitem resultados e discussões.

Aspectos metodológicos

A investigação sustentou este debate na abordagem qualitativa e na pesquisa de campo com inspiração na etnopes-

quisa. O acesso às informações foi mediado pela entrevista, que foi realizada com trabalhadoras/agricultoras, cujas identidades foram preservadas por nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas. Como forma de tematizar, contextualmente, o feminino e o feminismo, nesse particular, selecionamos alguns dos aspectos mais emblemáticos de duas das categorias que emergiram na tese: “Agricultoras/trabalhadoras e afazeres domésticos” e “Participação sindical e tensões familiares”.

Resultados e discussões

A transposição do espaço privado rumo ao espaço público, aliada à ruptura com a rigidez dos ditos “atributos femininos” do cuidado, gerou desdobramentos desagradáveis para as agricultoras familiares/trabalhadoras rurais. Um dos aspectos relacionados a esses desdobramentos foi a aversão de 37,5% dos esposos/companheiros à participação das agricultoras, pautados no argumento de que as agricultoras/trabalhadoras estariam privilegiando as atividades do sindicato em detrimento das “tarefas do lar”:

“[...] Tinha [...] essa reclamação com relação à alimentação, aos fazeres de dentro de casa. [...] Na época ainda tava casada. [...] tinha reunião da cooperativa [...]. [...] às vezes costuma ir até de noite [...]. E, como ele chegava em casa seis e meia/sete horas depois do ‘baba’... Aí queria [...] janta pronta, tudo limpinho [...]. Tudo arrumadinho [...]”¹

Tal situação, conforme Hartmann (*apud* PATEMAN, 1993, p. 192), demonstrou que, embora os companheiros/esposos consumissem parte significativa das reservas de tempo e de trabalho doméstico das agricultoras/trabalhadoras, nunca se davam por

1 HELENA (Pseudônimo). Entrevista concedida a Telma R. B. Nascimento. Serrinha, 9 dez. 2019.

satisfeitos. Qualquer deslize era o suficiente para que insatisfações e cobranças se manifestassem. O feminino aqui resultou de uma condição historicamente imposta.

Nos casos em que os esposos/companheiros apoiavam a participação no movimento sindical, a sobrecarga de algumas agricultoras só minorou quando as filhas e os filhos cresceram e passaram a partilhar as tarefas domésticas:

“[...] então, eu não tenho o que falar do meu esposo. Meus filhos também me apoiava. Porque eu saía e eles ficava por conta da casa cuidando, pra quando eu chegar achar tudo arrumado. Né?”².

Todavia, com ou sem o apoio dos esposos/companheiros, com ou sem auxílio nas tarefas de casa, uma coisa era certa: *“[...] o que a gente não pode é deixar [...] a militância adormecer. Até porque a gente tem que tá viva ali o tempo todo.”*³. A clareza, quanto ao papel na existência da organização, trouxe consigo a exigência de não perder de vista a atuação histórica das agricultoras/trabalhadoras: *“Porque senão a banda passa e a gente fica pra trás! [Rsrs] Né? [...]”*⁴.

O apoio de esposos e filhas/os não impediu que algumas agricultoras trabalhadoras sofressem pressões externas. Algumas vieram de pessoas próximas:

*“[...] eu tenho uma filha que é de menor ainda. [...] uma vez eu saí, vim pra cá pro sindicato. Aí [...] chegaram aqui com ela, porque ela quebrou o braço. [...] Aí ficaram tipo... dizendo ‘Você sai demais! Aí a menina...!’ [...]”*⁵

2 MARIA DOS PRAZERES (Pseudônimo). Entrevista concedida a Telma R. B. Nascimento. Serrinha, 4 dez. 2019.

3 GENOLINA (Pseudônimo). Entrevista concedida a Telma R. B. Nascimento. Serrinha, 9 dez. 2019.

4 GENOLINA (Pseudônimo). Entrevista concedida a Telma R. B. Nascimento. Serrinha, 9 dez. 2019.

5 MARIA JOSÉ (Pseudônimo). Entrevista concedida a Telma R. B. Nascimento. Serrinha, 3 dez. 2019.

Como ficou evidenciado, as críticas e as cobranças responsabilizaram, exclusivamente, a agricultora/trabalhadora. Nenhum questionamento foi dirigido ao pai. Aspecto que revelou a naturalização da ideologia patriarcal, quanto à tarefa feminina dos cuidados com filhas e filhos.

A perspectiva apontada pelas informações reforçou a ideia de Pinto (1992), de que a saída da mulher do espaço privado para a ocupação do espaço público, não se deu sem tensões na família. A experiência das agricultoras/trabalhadoras foi bastante ilustrativa quanto à cobrança de esposos/companheiros, de filhos e até da vizinhança. As cobranças revelaram que as agricultoras/trabalhadoras passaram a imprimir um novo e singular conteúdo a sua feminilidade, entrando em choque direto com a perspectiva patriarcal. Daí o fato de que sua ação esteve implicada a uma perspectiva feminista e engajada.

Considerações

Diante dos fatos relativos à sobrecarga de tarefas e às tensões familiares, decorrentes da militância sindical das agricultoras/trabalhadoras, inferimos que a prevalência de uma feminilidade muito próxima do ideário patriarcal serviu como instrumento de (o)pressão e de exploração da força de trabalho dessas mulheres. Porém, a despeito disto, em nenhum momento elas demonstraram inclinação em abdicar da participação no espaço público do SINTRAF Serrinha.

A determinação das agricultoras/trabalhadoras revelou que, para além da luta institucionalizada nas esferas públicas, havia outras na vida privada ou bem próximos a ela: na comunidade. Isto não apenas surge como forma de questionar o conceito de feminilidade e divisão sexual do trabalho dominante em am-

bas as esferas, mas também de assegurar o direito da ocupação e do desenvolvimento autônomo e empoderado dessas mulheres no espaço público.

Referências

BUTTO, A.; Hora, K. E. Mulheres e Reforma Agrária no Brasil. In: LOPES, A. L.; BUTTO, A. [Org]. **Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008.

FISHER, I. R.; GEHLEN, V. Reforma agrária: chão masculino, pão feminino. In: **Trabalhos para discussão**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, n. 130, fev., 2002. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br>. Acesso: 05.09.2020.

FRANCA, N. Formar para a gestão participativa: métodos em construção. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais/CRA, 2005.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. **LA VENTANA**. n. 13, pp. 94-106, 2001.

MELO A. L. Injustiças de Gênero: o trabalho da mulher na agricultura familiar. **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Ouro Preto – MG. 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: <https://periodicos.furg.br>. Acesso: 28.01.2020.

NACIMENTO, T. R. B. **Dimensão educativa da participação das trabalhadoras rurais na gestão do SINTRAF Serrinha**. 173 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação na Contemporaneidade. Salvador, 2009.

_____. **Trabalhadoras rurais e empoderamento: relações conjugais e convívio familiar de mulheres líderes de sindicato**. 367 f. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Salvador. Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea. Salvador, 2020.

PATEL, M. J. V. M. S. **Família, trabalho e relações conjugais: perspectivas de dominação e de igualdade no feminino e no masculino**. 2005, 247p. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Dissertação (Mestrado em Sociologia: Construção Europeia e Mudança Social em Portugal). Porto, PORT, 2005.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Trad. Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PINTO, C. R. J. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SALVARO, G. I. J.; LAGO, M. C. S.; WOLFF, C. S. “Mulheres agricultoras” e “mulheres camponesas”: lutas de gênero, identidades políticas e subjetividades. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, 2013.

SCOTT, P.; RODRIGUES, A. C.; SARAIVA J. C. Onde mal se ouvem os gritos de socorro: notas sobre a violência contra a mulher em contextos rurais. In: SCOTT, P; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (Orgs.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010.

TORRES, A. C. Casamento: conversa a duas vozes e em três andamentos. **IV Congresso Português de Sociologia**. Disponível em: <https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08>. Acesso: 28.01.2020.

PARTE II
POLÍTICAS PÚBLICAS

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES EXISTENTES

Karine das Neves Paixão Silva

Selma Barros Daltro de Castro

Introdução

O presente trabalho emergiu dos estudos desenvolvidos no Programa do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI – Serrinha, e trouxe em seu escopo a reflexão acerca das políticas públicas e a educação profissional no Brasil.

Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2018), o número total de matrículas da educação profissional, que nos últimos anos vinha apresentando queda, aumentou 3,9% em relação ao ano de 2017. Esse aumento foi influenciado pelo crescimento no número de matrículas da formação técnica, subsequente da educação profissional integrada e da educação profissional concomitante ao ensino médio, que apresentaram um acréscimo de 2,3%, 5,5% e 8,0%, respectivamente.

O quantitativo maior de matrículas no ensino técnico está concentrado, principalmente, na rede privada de ensino, cerca de

40% do total, seguida da rede estadual e federal, respectivamente. O quantitativo de alunos matriculados na educação profissional, em todo o país, foi de 1.903.230, apresentando crescimento em relação ao ano de 2017, cujo quantitativo foi de 1.463.733 alunos. Quando se fala do ensino profissionalizante, é possível notar que ocorreu um aumento de 23% com relação ao ano de 2017. Visto que, no ano de 2016, a quantidade de matrículas realizadas nessa modalidade de ensino foi de 1.917.192.

O ensino profissional sempre esteve ligado ao atendimento das necessidades de se ter mão de obra qualificada e capacitada para suprir a demanda de mercado, por novas atividades de comércio ou serviço ou por determinada profissão. A história do ensino profissional é marcada por legislações que, por sua vez, intencionavam uma política pública para a relação ensino e trabalho e pelo que elas determinam em cada período, levando em consideração o contexto histórico, econômico, cultural e político.

Assim, considerando os fundamentos históricos e teóricos da Educação profissional, esse trabalho objetivou analisar as concepções acerca das categorias “políticas públicas” e “Educação Profissional e Tecnológica”, evidenciadas nos trabalhos de produção científica brasileira, pertencentes ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como marco histórico os anos de 2014 a 2019.

Caminhos Metodológicos

O trabalho inspirou-se na perspectiva do estado da arte do objeto de estudo, que é uma proposta metodológica baseada no levantamento bibliográfico, possibilitando o mapeamento de produções, levantando o que já foi produzido referente a um determinado tema. Segundo Ferreira (2002), essa proposta permite

mapear e analisar o que se produz, levando em consideração área de conhecimento, período cronológico, condições de produção, dentre outros aspectos.

Recorreu-se à BDTD, como banco de dados desse trabalho, por ser um órgão que reúne, em um único portal de busca, todas as pesquisas defendidas por brasileiros, tanto no Brasil como no exterior. Partindo dessa premissa, buscou-se inventariar e analisar os trabalhos que versassem sobre a mesma temática pesquisada, sendo estes trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação *strictosensu* em nível de doutorado.

A presente pesquisa percorreu as seguintes etapas:

- a) Investigação das produções no banco de dados da BDTD – acessando o site bdtd.ibict.br/vufind/;
- b) Definição do descritor: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica;
- c) Levantamento, por meio do campo “busca avançada”, no qual foi escrito o descritor (1º filtro) “políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”. Além disso, a pesquisa restringiu-se aos seguintes aspectos: idioma – português; marco temporal de defesa – 2014 a 2019; tipo de documento – dissertação e tese; sem preferência de ilustração. Ao utilizar esses critérios de exclusão/filtro, foram encontradas 612 produções, que apresentaram tais expressões em seus títulos, palavras-chave e/ou resumos, sendo 466 dissertações e 146 teses.
- d) Aplicou-se, então, o segundo filtro: assunto “Educação profissional”, o qual apresentou 32 produções (17 dissertações e 15 teses). Dessas 32 publicações, foram filtrados e analisados somente os documentos do tipo Tese – a nível de doutorado. Destes, foram identificadas 15 produções;

- e) O quarto e último filtro adotado foi a seleção de “trabalhos pertencentes somente a Universidades Federais de ensino da região Nordeste”. Foram identificados 05 trabalhos. Ao ler o título e resumos das produções, foi excluído o trabalho que versava sobre a investigação da mudança cognitiva de jovem aprendiz da Educação Tecnológica e seu ingresso no mercado de trabalho e da gestão democrática de instituições públicas.
- f) Desse filtro final, ficaram 03 produções, que por estarem diretamente ligadas ao tema da pesquisa, formaram o *corpus* da investigação.

O quadro abaixo apresenta dados que identificam cada uma dessas produções:

Título	Pallavras-chave	Ano de defesa	Objetivos	Autoria
Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das Políticas de Ações Afirmativas	Programa de ação afirmativa. Juventude. Ensino Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.	2016	Estabelecer algumas relações entre juventude, ações afirmativas e educação dentro do espaço escolar, elegendo como campo de observação os estudantes do Ensino Médio do IFBA, campus Salvador; compreender a própria educação profissional vigente na rede federal.	NAIARANIZE PINHEIRO DA SILVA
A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA	Trabalho.Educação profissional. Gerencialismo. Política pública.Institutos federais.	2018	Analisar e avaliar os novos preceitos legais criados a partir do estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, através do marco jurídico posto pela Lei nº 11.892/2008, propagados como referência na política e expansão da educação profissional e tecnológica, ao longo dos governos Lula e Dilma Roussef.	RICARDO TOR- RES RIBEIRO
Políticas públicas para educação profissional no Brasil: uma análise sobre a concepção, execução e gestão do Pronatec no âmbito da Bolsa-Formação (2011-2018)	Trabalho. Políticas Públicas. Educação Profissional. Pronatec/Bolsa-Formação.	2019	Analisar as contradições e implicações existentes na mediação entre o discurso oficial e a materialidade que permeiam a concepção, a execução e a gestão do Pronatec/Bolsa-Formação, sob à luz da defesa de uma Educação Profissional pública, gratuita, politécnica e emancipadora, capaz de garantir ao cidadão sua inserção no mundo do trabalho, numa perspectiva de desenvolvimento e autonomia.	ÁRTEMIS BARRETO DE CARVALHO

Quadro 1: Identificação dos trabalhos acadêmicos analisados

Fonte: Elaborado própria, a partir de dados extraídos do banco de dados da BDTD.

Resultados e Discussões

Das produções investigadas, percebeu-se que não existe nenhum trabalho em nível de doutorado, na BDTD, que apresente as dimensões de intervenção, pois todos foram construídos em programas de doutorado acadêmico. As teses estão concentradas em duas instituições, ambas federais: Universidade Federal de Sergipe, 02 publicações (67%) e Universidade Federal da Bahia, com apenas 01 publicação (33%).

Ao analisar a tese de Silva (2016), identifica-se que o trabalho tem, como foco principal, a análise dos discursos dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFBA, Campus Salvador, e suas concepções acerca das políticas de ações afirmativas. Como contribuição, a autora aponta que, mesmo sendo identificado o processo de expansão dos institutos federais e de políticas voltadas à qualificação profissional, estes ainda são insuficientes quando da continuidade do processo de inclusão, que não garante somente o acesso, mas também a permanência e conclusão do curso por estudantes marginalizados.

Na análise realizada na tese de Ribeiro (2018), percebe-se que o trabalho aborda, enquanto objetivo principal, o estudo da criação dos Institutos Federais como demarcação política da expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, tecendo também uma análise acerca da subordinação das políticas sociais aos interesses estruturais que se alimentam das próprias desigualdades. O autor aponta a expansão mínima da rede federal em detrimento do benefício à rede privada (FIES e Pronatec), pelo orçamento da educação e a estrutura do Estado, explanando a medida exata da conciliação subalterna do trabalho *versus* capital no Brasil, que não emancipa, pelo contrário, reforça e legitima as forças hegemônicas que se perpetuam por longas décadas em nosso país.

A análise feita na tese de Carvalho (2019)¹ identificou que a proposta do trabalho é discutir como a categoria trabalho vem sendo tratada no Brasil, a partir do modelo de desenvolvimento capitalista e do projeto neoliberal imposto pelos organismos internacionais. Para o autor, a diminuição do papel do Estado, sob as pastas de maior impacto socioeconômico proveniente da ideologia política neoliberal, sendo a formação para o trabalho e o ensino profissionalizante um negócio viável, de retorno econômico e lucratividade a curto prazo, favorece a criação de políticas públicas educacionais para o Trabalho. O autor ainda afirma que tal política se trata de um projeto de gabinete, uma vez que, para a sua formulação, foi ausente a pluralidade de pensamentos aberta à sociedade civil, sendo o Pronatec o resultado do que o governo chamou de parceria público-privada, quando da oferta de vagas e cursos de educação profissional. Atualmente, a educação profissional e tecnológica é oferecida para o ensino médio de duas formas, sendo elas: articulada ou subsequente.

Na forma articulada, é oferecida a educação integrada e a concomitante. O que diferencia estas duas é que, na primeira, por meio de uma única matrícula, o aluno tem acesso tanto ao ensino médio como ao técnico e o processo de matrícula é feito em uma única instituição. Já, na segunda, o aluno realiza duas matrículas, ou na mesma instituição de ensino ou em distintas. A forma subsequente é destinada às pessoas que já concluíram o ensino médio. Esta forma normalmente é procurada por indivíduos que buscam por adequação ao mercado de trabalho ou qualificação para inserirem-se nele, por conta do desemprego. (BRASIL, 1996).

1 Tese produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – Doutorado em Educação.

Considerações Finais

A trajetória da educação profissional brasileira perpassa pelo movimento de construção e reconstrução histórica de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. A relação entre trabalho e educação modifica-se, na medida em que as relações sociais se modificam. Segundo Brasil (2018), a educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Os trabalhos analisados são relevantes por contribuírem, efetivamente, para o avanço de pesquisas na área de conhecimento estudada, ao mesmo tempo em que trazem esclarecimentos acerca das ações e intenções político-econômicas, quando da aprovação de políticas públicas e programas educacionais brasileiros, principalmente, no que diz respeito à educação para o mercado.

Todas as pesquisas caminham sobre preceitos legais que legitimam as políticas públicas educacionais voltadas à formação para o trabalho. Como efeitos políticos e sociais, as pesquisas elucidam que uma política, embora tenha sua concepção social, pode instituir-se enquanto política econômica, nos moldes neoliberais e na lógica mercantilista, gerando políticas públicas criadas para viabilizar os objetivos neoliberais.

Somente uma pesquisa, das três analisadas, não reporta, em seu escopo, o programa Pronatec. Da mesma forma, somente uma pesquisa trata da preocupação com a adesão do professor e o corpo técnico à uma educação de qualidade, bem como a necessidade de se implantar programas de assistência estudantil que amenizem as dificuldades econômicas dos estudantes mais pobres e auxiliem em sua permanência na escola.

Por fim, percebe-se a ausência de pesquisas que abordem o percurso socioeconômico dos estudantes e trabalhadores egressos do Pronatec; o impacto financeiro *versus* o retorno econômico desse programa aos cofres públicos; bem como estudos que estejam vinculados a mestrados profissionais com apresentação de propostas interventivas que contribuam com a educação profissional, articulando demandas formativas de estudantes e de cursos com cenários econômicos.

Referências

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CARVALHO, A. B. **Políticas públicas para educação profissional no Brasil**: uma análise sobre a concepção, execução e gestão do Pronatec no âmbito da Bolsa-Formação (2011-2018). Tese de doutorado. São Cristóvão – SE, 2019.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

RIBEIRO, R. T. **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA**. Tese de doutorado. São Cristóvão - SE, 2018.

SILVA, N. P. **Juventude e escola**: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A APAEB SERRINHA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Margarida Vieira Lima Carvalho
Marize Damiana M. B. e Batista*

Introdução

O contexto da pandemia do novo coronavírus acentua a percepção dos problemas sociais brasileiros e deflagra um conjunto de contradições que, embora existentes, se colocavam em ocultação. As políticas públicas para os agricultores familiares ocupam uma dessas dimensões contraditórias, colocando-se no debate do campo pandêmico e ressaltando nele o papel dos sujeitos coletivos do campo, a exemplo de organizações como associações de agricultores, na defesa das políticas.

No texto, as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos serão identificadas como organizações sociopolíticas, cujo trabalho se fundamenta nas conflitualidades e estratégias de luta das organizações e dos agricultores familiares camponeses (BATISTA, 2018). Dessa maneira, a natureza das associações se define pela luta política empreendida sob diferentes condições e circunstâncias da realidade.

Esse estudo tenciona o papel das organizações sociopolíticas do campo, no contexto da pandemia da COVID-19, mediante

sua implicação e incidência junto às políticas públicas. O objeto empírico da pesquisa é a Associação dos Agricultores e Agricultoras Familiares de Serrinha (APAEB Serrinha), na Bahia. Nesse sentido, tais tencionamentos buscam analisar como as políticas públicas têm sido tratadas nesta organização, nesse momento de fragilidade social e econômica e de negligenciamento das políticas públicas, o que tende a aumentar os riscos sobre grupos sociais e territórios vulnerabilizados das medidas de enfrentamento à crise sanitária da COVID-19.

Assim, o estudo contempla a metodologia qualitativa, de base empírica e bibliográfica. Buscou embasamento teórico em autores que procuram construir uma interpretação da realidade, partindo dos problemas concretos para compreender como estes se mantêm firmes, ou mesmo identificar as brechas de sua superação. É o caso de Harvey (2005), Nogueira (2014), Moraes e Costa (1999), Kosik (1976), Santos (2020), Batista (2018), Costa (2020), entre outros.

Nessa perspectiva, o cenário de incertezas sociais, econômicas e sanitárias nos coloca a refletir sobre a promoção de ações e a inserção de políticas públicas baseadas na descentralização e na participação social. Tais políticas exigem dos movimentos sociais do campo e das suas organizações repensar os princípios políticos e filosóficos que orientam seu projeto organizativo, tendo claro também o projeto de campo e de sociedade que os inclua, enquanto sujeitos de direitos à reprodução da vida com dignidade.

Organizados sob esta perspectiva, os movimentos sociais devem tensionar o Estado quanto aos padrões de flexibilidade do sistema governamental, a fim de facilitar as relações sociais e políticas, de modo que inove a capacidade de governança, trazendo como centro o princípio da equidade e justiça social.

Referencial Teórico

O novo coronavírus, COVID-19, foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Síndrome respiratória aguda grave do tipo 2), em 30 de janeiro de 2020, que passou a constituir uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, colocando todos os países e autoridades mundiais em alerta. Logo a seguir, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2020), colocando-se como um dos maiores desafios sanitários do século XXI para todos os países do mundo (WERNECK & CARVALHO, 2020).

A pandemia do novo coronavírus intensificou problemas de natureza social e econômica por todo o mundo, sobretudo, pela sua velocidade de disseminação e capacidade de afetar de modo letal, especialmente, as populações vulneráveis. Tal fenômeno tem demarcado o agravamento das crises sanitária e humanitária, destacando-se, de modo particular, em países com situação econômica e política fragilizada. Isto se justifica, sobretudo, em virtude do modo como os governos aderem às estratégias demandadas pelo neoliberalismo, firmando acordos tácitos com os detentores do poder econômico e financeiro, na escala nacional e internacional.

No Brasil, a realidade produzida com a emergência do novo coronavírus soma-se aos problemas já existentes, revelando o aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, educacionais, identificadas nas relações de classe, raça, etnia e gênero etc., com a presença de grande parcela das “populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração” (WERNECK & CARVALHO, 2020, p.1).

Desse modo, longe de termos a definição de um projeto de nação que construa processos de integração e constituição de unidade nas políticas de caráter nacional, o que se escancara é a omissão e o descaso do governo federal. Esta situação dá-se, especialmente, no que se refere ao tratamento dado aos problemas emergenciais da sociedade, a exemplo da pandemia da COVID-19 e dos desafios impostos ao Estado brasileiro com a propagação do vírus por todo o território nacional.

Desse modo, a crise que afeta o território brasileiro, revelada na pandemia, tem dimensão sanitária, humanitária e governamental, com ameaça direta à democracia e ao desenvolvimento e manutenção das políticas públicas. Esta crise tem um substrato concreto: as relações sociais de produção capitalista em sua fase financeira, marcada pelo extremo processo de acumulação via exploração sem medida da natureza e do trabalho (HARVEY, 2005).

Neste sentido, é possível compreender que a sociedade capitalista exerce relação social de dominação que perpetua os interesses de produção da elite política e econômica. Assim, promover a cultura de pensar o mundo a partir da perspectiva individual é a lógica do capital fundamentada por esta elite. Nela gira a máquina do poder de produção, reprodução e acumulação dos processos materiais e imateriais. Assim, quanto mais produz, mais lucro se obtém. Porém, essa lógica tem sido danosa no sentido da promoção social, visto que, para atender a necessidade de consumo, tem-se a necessidade de utilizar mais e mais recursos.

Mediante este cenário, o contexto da pandemia da COVID-19 ressalta as políticas públicas como um dos grandes desafios a ser assumido no país. Mas como assegurar políticas públicas frente a um Estado agressor para a população trabalhadora do campo e da cidade, visto que sua centralidade se

elabora na política dos privilégios e no reforço à meritocracia? Tal questionamento traz à tona a posição do governo brasileiro em fazer recuar as políticas públicas, situação que demanda aos movimentos sociais a tarefa histórica da luta política, realizada através do trabalho das organizações sociopolíticas, recolocando na agenda das suas ações o caráter democrático do Estado e a manutenção da vida e da garantia de direitos sociais.

Neste aspecto, Santos (2020) afirma o quanto a estrutura das políticas públicas não atende as demandas sociais, que deveriam ser pensadas para atender as necessidades da população trabalhadora do campo e da cidade em sua diversidade. O que vem à tona, nesse momento crítico, é o fato de que essas realidades, que estavam camufladas, revelam as facetas desse sistema perverso que piora ou até tira o direito dos trabalhadores de viverem com dignidade.

Dito isto, retoma-se o papel dos movimentos sociais, materializados em suas organizações de luta política e identificados, enquanto um dos sujeitos coletivos, que conformam a tarefa de mobilizar e demandar ao Estado políticas públicas. No Brasil, a partir dos anos de 1980, tais organizações passam a se fortalecer, integrando ações voltadas à efetivação das políticas públicas, ampliação dos espaços de poder e fortalecimento da democracia.

É no trabalho das associações, assim como de outras entidades desse segmento, que se perpetuam os movimentos sociais nos espaços locais e/ou comunitários da sociedade civil organizada. Estas formações sociais utilizam as estruturas de duplo movimento de internalização e externalização. Segundo Franca Filho (2020), a internalização dos desejos sociais reflete as necessidades e carências que são externadas no campo das ações transformadoras dos espaços locais e materializam ações práticas que atuam no movimento de emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, há o desafio em concretizar esses direitos nos espaços de convivência e ampliá-los na comunidade através da flexibilização, promoção e mobilização dos princípios de igualdade, solidariedade, liberdade, participação e diversidade. A retomada da luta estratégica por políticas públicas, especialmente voltada aos agricultores familiares e camponeses, coloca-se na agenda de trabalho das organizações sociopolíticas, demandando realinhar a luta frente ao seu papel político na correlação de forças e de incidência junto ao Estado.

Aspectos Metodológicos

A análise acerca dos impactos gerados nas políticas públicas e suas repercussões nas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a exemplo das associações rurais, será orientada pelo entendimento de associação como sendo um fenômeno social e que abarca uma coletividade, visando à justiça social (NOGUEIRA, 2014). Trata-se, desse modo, de perceber as associações enquanto instrumentos de ações coletivas que articulam um determinado território, reconhecendo nele relações de poder, disputas e resistências, ancoradas em sua natureza que é, sobretudo, política, movida por distintas circunstâncias da realidade.

A pandemia do novo coronavírus é uma dessas circunstâncias e, ao atingir o Brasil, cujo território conforma intensas desigualdades sociais e econômicas, evidencia o peso histórico das desigualdades sociais, raciais, econômicas e recoloca a importância estratégica das políticas públicas para a agricultura familiar e camponesa, na efetivação de ações voltadas à manutenção da vida e à definição de condições que assegurem a reprodução social das condições materiais da vida.

Diantedo exposto, a realidade estudada deve ser compreendida em suas distintas relações. Assim, sua compreensão se dá na medida do reconhecimento da essência das coisas, objetos e fenômenos (KOSIK, 1976). Trata-se de situar o objeto desse texto na perspectiva de uma abordagem metodológica que reconhece a realidade em seus movimentos de tensão, contradição e temporalidade, interconectando-se, o que diz respeito ao método de interpretação da realidade (MORAES & COSTA, 1999).

Quanto aos procedimentos da pesquisa, optou-se pela seguinte organização metodológica: definição do aporte teórico construído pela leitura de um conjunto de autores que possibilitasse compreender a relação da organização sociopolítica, no tocante ao papel das políticas públicas no contexto da pandemia. 1) Elaboração e aplicação de questionário junto à liderança da OS. 2) Organização dos dados gerados no questionário, compondo a tabulação, identificação de recorrências ou não, para sistematização e análise dos resultados. 3) Identificação de possíveis cenários para orientar encaminhamentos e processos futuros de intervenção junto à realidade estudada.

Resultados e Discussões

Na Bahia, das 55.195 Organizações da Sociedade Civil em atividade, 306 estão no município de Serrinha. Destas, apenas 4 estão no segmento de Associações patronais, profissionais e de produtores rurais. Neste segmento, enquadra-se a Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Serrinha (APAEB Serrinha) (IPEA, 2018).

Mediante o contexto do novo coronavírus, esta e demais associações estão com suas atividades bastante reduzidas, visto que é preciso seguir as medidas de segurança em proteção ao

bem mais importante que é a vida. Com isto, observa-se que a Covid-19 afeta diversos grupos sociais, porém, as consequências aparecem de maneira mais acentuada junto àqueles grupos e territórios mais vulnerabilizados. Quanto a esta questão, Santos (2020) identifica que:

em termos de classificação do grau de vulnerabilidade e de risco associado às populações, aos seus comportamentos, mas, também, à sua composição etária (e de gênero) e estrutura racial, parece existir uma linha de pensamento consistente que aponta para a existência de contextos territoriais e sociais mais vulneráveis e susceptíveis ao risco. São os casos das populações “preta”, “parda” e “indígena” e, também, dos indivíduos que habitam os designados Aglomerados Subnormais (SANTOS, 2020, p.1).

A pandemia do novo coronavírus tem gerado impactos sobre as organizações sociopolíticas e sobre as populações inseridas ou não nestas organizações e que compõe a classe trabalhadora do campo e da cidade, em sua diversidade racial, étnica, de gênero, dentre outras. Fato que se justifica, porque tais populações são afetadas por condições sociais e econômicas de maior vulnerabilidade, sobretudo, em se tratando da população negra, que no Brasil é maioria (54,5%), sendo composta por pretos e pardos (COSTA, 2020).

Segundo Costa (2020), os dados, no recorte raça/cor, escancaram a realidade do impacto da pandemia sobre a população negra no Brasil. Isto evidencia a questão da desigualdade racial correlacionada à desigualdade de classes. Este autor destaca o papel das análises da realidade social a partir das suas assimetrias, como “uma das estratégias para se produzir diagnósticos mais eficazes para a efetivação de políticas públicas” (COSTA, 2020, p.280).

Organizações sociopolíticas, a exemplo da APAEB Serrinha, situam-se no patamar das desigualdades racial, de classe, de gênero etc., visto que os grupos sociais que fazem parte destas organizações apresentam condição socioeconômica similar, ou seja, ocupam os espaços de pobreza no Brasil. Isto as coloca em situação ainda mais vulnerável, mediante a posição estratégica do estado brasileiro, no tocante às ações de destruição das políticas públicas.

Os dados gerados em questionário com a APAEB Serrinha informaram que, na atualidade, esta organização possui 390 associados, sendo estes agricultores familiares e camponeses que apresentam renda média de um salário mínimo e possuem Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP). Estas condições os levam a acessar a política pública do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), muito embora o acesso a esta política ainda seja bastante frágil, no que se refere às condições de reprodução desses agricultores, para assegurar renda e permanência, especialmente, da população jovem no/do campo (BATISTA, 2018).

No que se refere às atividades que a APAEB Serrinha já desenvolve e a sua importância para a melhoria da vida dos associados e das suas comunidades, os dados revelaram a existência de ações voltadas à convivência com o semiárido, a geração de renda, a economia solidária, o combate ao trabalho infantil, entre outras. Outra frente recente assumida pela APAEB Serrinha tem sido o trabalho solidário na distribuição de cestas básicas em combate à fome, além da confecção de máscaras, o que tem oportunizado a geração de renda para agricultoras dos grupos de costura.

Diante deste cenário, a política pública do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) coloca-se como uma das políticas alternativas aos agricultores familiares, no sentido de assegurar

renda, combatendo a insegurança alimentar e nutricional. Segundo Escudero (2020), em nota técnica divulgada pelo IPEA, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) tem o potencial de garantir geração de renda às famílias que moram no campo, promovendo, assim, a alocação de recursos como medidas para reduzir os efeitos negativos decorrentes da pandemia. Porém, esse programa não foi aprovado pelo Presidente Bolsonaro, que vetou todas as medidas de apoio aos pequenos agricultores previstas na PL 735, aprovado por quase unanimidade pelo Congresso Nacional.

Sendo assim, observa-se que decisões políticas verticalizadas e que desconsideram as assimetrias, no que se refere às desigualdades enfrentadas pelas populações que vivem do trabalho no campo no Brasil, impactam negativamente na renda desses familiares, uma vez que deixam de gerar renda para essas famílias e, conseqüentemente, para seus municípios. Segundo análise preliminar dos municípios, nos anos de 2011 e 2012, anos de maior investimento nesse programa, o Produto Interno Bruto (PIB) apresentou crescimento.

Mediante esse contexto, o que se revela é um cenário ainda mais preocupante quanto à dimensão das vulnerabilidades, visto que há uma tendência do governo brasileiro na eliminação por completo das políticas públicas para os agricultores familiares. São muitas lutas a serem assumidas no campo e na cidade. A exemplo desta situação, no final do mês de agosto, os agricultores familiares receberam o veto quase integral do governo brasileiro referente à lei que prevê auxílio financeiro, na pandemia da COVID-19, àqueles que não foram contemplados pelo auxílio emergencial.

O que se projeta é um cenário com ampliação da pobreza, das desigualdades, risco de redução na produção de alimentos e retorno da insegurança alimentar e nutricional. A questão que se

destaca neste campo de contradições é: quanto mais as populações de trabalhadores, especialmente do campo, demanda as políticas públicas, menos estas se apresentam em seu horizonte de ação.

Considerações Finais

O contexto da pandemia do novo coronavírus coloca em destaque todas as mazelas sociais no Brasil, que vem atravessando o processo histórico e se impondo na configuração das desigualdades, materializadas desde a ausência de moradia, alimentos, trabalho, terra, educação, saúde, dentre outros. A pobreza é uma das faces dessas desigualdades, muitas vezes, naturalizada pela sociedade.

A definição de políticas públicas, que possibilitem aos agricultores familiares e camponeses o enfrentamento e a superação das desigualdades, é condição crucial a ser assumida pelos governos, impulsionada nas lutas dos movimentos sociais e suas organizações. No entanto, a atuação dos governos tem sido a de recuar na consecução das políticas, pois estão ancorados em um Estado cujo projeto societário é justamente o de favorecer a elite econômica e política na escala do país e das relações internacionais.

A APAEB Serrinha, enquanto uma associação que atua na defesa e organização dos agricultores familiares e camponeses, tem o compromisso de criar condições para fomentar a incidência política sobre as ações do Estado na agricultura familiar. Esta organização precisa ter claro qual o projeto de agricultura e de campo que orienta o seu trabalho, para assim reproduzir este pensamento e as práticas que o acompanham, junto aos agricultores familiares, para que esses agricultores possam inserir a sua luta, nos princípios que norteiam a luta em defesa do campo e da

agricultura camponesa no Brasil. São desafios que se ampliam no contexto da pandemia, posto que precisamos ampliar a luta no campo e na cidade pela consecução de políticas públicas que assegurem as condições para a vida no campo com diversidade de gente, cultura, organizações, saberes e alimentos.

Diante de tais reflexões, resultantes de diálogos com a APAEB Serrinha, fica como proposta de intervenção a realização de alguns encontros virtuais de formação com os associados. O objetivo é discutir a realidade da agricultura familiar e camponesa na escala local e nacional, para ir se apropriando de conteúdos da realidade no que se refere às políticas públicas e outros conteúdos do interesse das suas lutas. E, com isto, incidir sobre o Estado, reivindicando direitos, projetos e políticas para o campo.

Referências

- BATISTA, Marize D. M. Batista e. **A questão agrária movendo a migração de jovens no/do campo em Irará (BA): uma análise socioespacial**. 2018. 396 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências, Salvador, 2018.
- COSTA, Cleber Lázaro Julião. **Pandemia do coronavírus e o seu impacto na população negra**. In: AUGUSTO, Cristina Brandão e SANTOS, Rogério Dutra dos. *Pandemias e pandemônio no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: TirantloBlanch, 2020.
- ESCUADERO, Camila. **Os impactos da pandemia de COVID-19 nas organizações da sociedade civil: Conjuntura, desafios e perspectivas**, IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200605_nt_diest_67.pdf>. Acesso em 28 de ago. de 2020.
- FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. **Solidariedade e Organização: pensar uma outra organização**, Salvador, EDUFBA, Ateliê da Humanidade, 2020.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- IPEA - **Mapa das Organizações da Sociedade Civil**. Brasil, 2018. Disponível em: <<https://mapaosc.ipea.gov.br/index.html>>. Acesso em 29 de ago. de 2020.
- MORAES, Antonio Carlos Robert e COSTA Wanderley Messias da. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

NOGUEIRA, F. D. A. **Gestão de Membresia**: A relação entre associação e associados em três casos brasileiros. Fundação Getúlio Vargas Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo. 2014.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em 29 de set. de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Grupo Almeida, 2020.

SANTOS, José Gomes dos. **A primeira fase pandêmica da sars-cov-2 no Brasil**: apontamentos para uma análise integrada de desigualdades territoriais associadas aos padrões e ritmos de propagação da doença e seus impactes na população brasileira. 2020. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/916/version/970>>. Acesso em 20 de ago. de 2020.

WERNECK, Guilherme Loureiro e CARVALHO, Marília Sá. **A pandemia de COVID-19 no Brasil**: crônica de uma crise sanitária anunciada. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102=311-2020000500101X&tlng-pt>. Acesso em 29 de set. de 2020.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ECOLOGIA DOS SABERES: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Ana Claudia Valverde Santos

Frederik Moreira dos Santos

Introdução

Neste texto, pretendemos discutir as possíveis aproximações entre os princípios da Educação do Campo e a Ecologia dos Saberes no âmbito do Ensino de Ciências. Para tanto, autores como Caldart (2004), Silva et al. (2012), Molina (2004) e Arroyo (2003) são essenciais, pois debatem a temática da Educação do Campo, bem como a necessidade e importância de um currículo que esteja centrado na realidade do estudante do campo.

É importante citar ainda que, ao longo da escrita, buscamos a aproximação teórica com os pressupostos freirianos de autonomia do educando, bem como as diferentes possibilidades de leitura do mundo. Diante disso, abordamos, no presente texto, parte da problemática que estamos estudando, na qual temos refletido sobre a educação científica e o uso dos conceitos de Alfabetização e letramento científico no ensino de ciências na educação do campo, nos embasando em autores como Soares (2009), Chassot (2003), Cunha (2017; 2018), dentre outros.

Os fatores que contribuíram para a escolha da temática foram as discussões geradas no curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, e no grupo de pesquisa Entendimento, Linguagens e Tradições na mesma universidade, além das discussões tecidas no grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

É válido ressaltar que este trabalho se trata de um recorte da pesquisa a ser realizada no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da UFRB, no qual pretende-se um aprofundamento das questões relacionadas ao ensino de ciência nas escolas do campo e os problemas gerados com a negação do saber tradicional no processo educativo. Longe de trazer respostas, este estudo busca levantar questões e reflexões a serem respondidas no desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, definimos como objetivo geral refletir como o ensino de ciências, no contexto de uma Ecologia de Saberes, pode se aproximar dos pressupostos da Educação do Campo, estabelecendo também os objetivos específicos, dentre os quais, buscaremos discutir a temática da educação científica através dos conceitos de alfabetização e letramento científico, a partir da criticidade teórica que tem se construído na Educação do Campo. Assim, iremos evidenciar de que forma uma Ecologia de Saberes deve emergir dentro deste contexto da pluralidade cultural camponesa na Bahia.

Referencial Teórico

Uma educação, que se pretende eficaz, pressupõe uma formação humana no sentido integral e não somente o desenvolvimento de habilidades voltadas para as exigências de determinados setores sociais, como muitas vezes tem acontecido no âmbito da sociedade capitalista, em que a escola visa atender aos ditames do mercado.

Assim, seria possível notar a necessidade de transformação do processo educativo, a qual só será possível quando estereótipos reforçados pela cultura escolar forem desconstruídos, tais como os: do índio, do negro, do nordestino, dos favelados, do camponês, entre tantos outros. Autores como Silva et al. (2012) afirmam que uma educação contextualizada seria o caminho para tal.

Dessa maneira, a defesa de um currículo que leve em consideração as experiências reais dos educandos, neste caso, os do campo, evidencia uma aproximação com a Ecologia dos Saberes, pois a educação da forma como foi constituída historicamente, obedecendo aos ditames do mercado, não considera a diversidade de seu público. Para Arroyo (2003, p.43),

Quando cada área do currículo lê a história, a ciência, a tecnologia, o espaço, a vida, a produção literária, a cidade ou o campo... desde seu ângulo tende a deixar de fora saberes histórica e legitimamente construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas que agem no social ou na natureza. Protagonistas que também produzem saberes. Outros saberes, outros valores e significados. Sobretudo, outras lógicas não reconhecidas do pensar e do intervir. Lógicas tidas como marginais às lógicas do saber escolar, do pensar científico e do intervir político.

Assim, autores como o supracitado, Caldart (2004), dentre outros, chamam a atenção para a valorização de diferentes saberes, dentre eles, para o chamado saber popular, como forma de conhecimento e como forma de resistência do modo de vida camponês em oposição às contradições capitalistas que emergem no campo.

É válido salientar que a construção do que autores, como Fernandes (2004) e Molina (2004) têm chamado de paradigma da Educação do Campo, emerge com as lutas dos movimentos sociais do campo, mais que isso, é claro nas afirmações dos autores que o movimento social com suas práticas e lutas assume caráter educativo. Arroyo (2003), em seu texto “Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?”, contribui para uma compreensão mais ampla de conhecimento, do que aquela estabelecida em áreas curriculares.

Através das experiências do movimento social, fica evidente o que afirma Caldart (2004, p.23), que “a educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”. O paradigma da Educação do Campo é mais amplo, pois pressupõe uma formação humana vinculada à identidade do sujeito do campo e à construção política desse sujeito.

No entanto, a escola é fator primordial na consolidação do projeto de Educação do Campo, pois é através dela que se perpetua a exclusão e segregação do camponês frente ao projeto capitalista de sociedade. Como diz Caldart (2004, p. 23):

[...] O tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses; a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação de novas gerações; e a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e formação humana.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de uma escola embasada na realidade do educando, pois possibilita a construção de conhecimentos que vão além da sala de aula e, mais que isso, enxergando o educando enquanto sujeito/objeto dessa construção. Para Freire (1996 p. 76-77), somos seres históricos na medida em que nos movemos no mundo.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente

Assim, o estudante não é um depósito de informações, pois ele percebe a si mesmo, enquanto sujeito capaz de intervir no mundo e, de acordo com Freire (1996), cabe ao professor, em sua prática, reforçar a sua curiosidade e capacidade interventora.

Dentre as várias possibilidades de leitura do mundo e de intervenção na realidade objetiva, o conhecimento científico é essencial, na medida em que este está presente nos diferentes espaços da vida do indivíduo contemporâneo. A intensidade com que os novos arranjos e descobertas, no campo científico e tecnológico se alastraram pelo mundo, têm exigido reflexões e mudanças, principalmente no campo da educação, tendo em vista as exigências feitas em relação à formação e ao domínio de conhecimentos ditos científicos.

A referência a atividades que envolvam a formação científica do estudante evoca o pensar em sua dimensão cognitiva, considerando o avanço científico e tecnológico das últimas décadas e a proliferação de descobertas e de informações. Nesta perspectiva, evidenciam-se as exigências do desenvolvimento de habilidades intelectuais necessárias ao domínio de conheci-

mentos, desde as de nível médio às de ponta. Essas exigências, porém, esbarram em dificuldades históricas do sistema de ensino (AMÂNCIO; MENDONÇA & CAZAR, 1996).

Com o crescente uso e expansão da tecnologia, nas diferentes esferas sociais, faz-se necessário um currículo voltado para aprendizagens inter-relacionadas com a nova realidade social, em que as relações são intermediadas pela tecnologia. Pois, observa-se que com a intensificação do processo de globalização a escola não é, hoje, a única detentora de conhecimentos. Amâncio et al. (1996, p. 90) chamam atenção para o fato de que “a escola vem caminhando, progressivamente, no sentido inverso ao avanço científico-tecnológico”.

De tal forma, Chassot (2003), em seu texto “Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social”, chama atenção para a necessidade de se pensar o papel da escola na disseminação do conhecimento frente ao mundo globalizado. O autor defende o aprendizado da ciência como linguagem e que a escola precisa se apropriar dela, na medida em que, através dos conhecimentos científicos, a leitura do mundo seria facilitada.

No entanto, nesta perspectiva, defendida por muitos autores do campo do Ensino de Ciências, os quais preconizam a necessidade de uma alfabetização científica, está a concepção signatária da ideia de que a Ciência seria a única forma válida de ler o mundo, pois, como afirma Cunha (2018, p.34),

A escolha dos pesquisadores de ensino de ciências pelo termo “alfabetização” pressupõe um analfabetismo entre aqueles que não possuem um tipo de conhecimento específico, o científico, o qual é tido, por esses autores, não como mais uma entre tantas formas de compreender o mundo que nos rodeia – sem dúvida, a de maior prestígio –, mas a única.

No que diz respeito à Educação do Campo, o conhecimento científico é relevante e não menos importante do que os demais saberes ligados à classe trabalhadora do campo. Nessa perspectiva, muitos autores têm discutido a necessidade de uma educação científica que dialogue com o contexto dos conhecimentos do campo, como nos mostra Puppo (2018), em seu texto “Por uma ciência popular da vida”, no qual o autor evidencia a importância da agroecologia como ramo do conhecimento científico que se aproxima do contexto dos conhecimentos populares em relação à natureza.

Ao discutir a possibilidade das relações e construções entre conhecimentos científicos e populares, dentro de uma educação científica no contexto do Campo, é necessário abordar a discussão entre o conceito de alfabetização científica e letramento científico. Tais conceitos têm sido foco de estudos e debates de autores como Chassot (2003), Cunha (2018), dentre outros, no que tange às reflexões sobre a importância da ciência e o seu uso na sociedade, bem como sobre as concepções de tais termos e seu uso no ensino de ciências.

Considera-se importante ressaltar que, embora tais conceitos sejam estudados no campo da educação científica com foco principal no Ensino de Ciências, a concepção que embasa esta pesquisa é a das Ciências como abrangendo grandes áreas de conhecimento.

Aspectos Metodológicos

Como visto na seção anterior, este trabalho é parte de um estudo desenvolvido no PPEGECD, trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, pois é uma tentativa de compreensão acerca do ensino de Ciência, da Educação do Campo e das aproxima-

ções com o conceito de Ecologia dos Saberes. Para Bruggemann e Parpinelli (2005, p.564), “em qualquer abordagem metodológica escolhida, o pesquisador deverá deixar transparecer as suas intenções e sua visão de mundo sobre o objeto pesquisado”.

Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica, na medida em que resulta de escritos e reflexões feitas a partir do pensamento de autores como Freire, Santos, Caldart, entre outros que dão embasamento teórico ao trabalho. Na elaboração do artigo, foram realizadas consultas a periódicos especializados no ensino de ciências, a fim de compreender de que forma o assunto vem sendo abordado no meio acadêmico.

Resultados e Discussões

Nos estudos linguísticos, “alfabetização” é a capacidade de ler e escrever, codificação. Como mostra Soares (2009, p.31), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, ou ainda, “alfabetização é a ação de alfabetizar”. Já o letramento, para a autora, “é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘tornar-se letrado’”.

Na defesa da alfabetização científica, Chassot (2003) defende que, ao entenderem as ciências, os estudantes compreendam melhor o universo. Para ele, “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está inscrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”(2003, p.91).

Diante de tal definição e, de acordo com o posicionamento que tem embasado este trabalho, corrobora-se com a crítica a essa definição a feita por Cunha (2017, p.177):

Essa definição que exclui qualquer leitura não científica do universo - e que, consequentemente, ainda que o autor não se dê conta disso, considera o conhecimento tradicional inválido, já que não é “científico”, não foi produzido no meio acadêmico de acordo com os rigorosos métodos de pesquisa e não foi submetido à avaliação dos pares, não tem chancela das publicações em periódicos ou em livros, não passou por nenhum congresso científico, em suma do ponto de vista científico trata-se de um conhecimento produzido por “analfabetos em ciência”.

Tal concepção, ainda de acordo com o autor, cria problemas na relação entre as variadas formas de conhecimento, esses problemas podem ser expressos no ambiente escolar na medida que o conhecimento científico é imposto como único válido e único a ser aprendido.

Nesta perspectiva, corrobora-se com a ideia de letramento científico na medida em que abarca a ideia de conhecimento científico, como uma realização humana, amplamente disseminado na cultura contemporânea técnico-científica, *i.e.*, os estudantes não são “tábulas rasas” quanto as suas experiências subjetivas frente a esta cultura específica, e não basta apenas aprender a ler, mas sim fazer uso social de suas produções, como também questioná-las.

Considerações Finais

Em se tratando do ensino das Ciências, as práticas de letramento científico estariam adequadas, na medida em que englobam a ideia de prática social, porém, de acordo com os pressupostos defendidos nesta pesquisa, para uma educação científica significativa para o Campo temos nos questionado se o letramento científico contempla a concepção dos conhe-

cimentos tradicionais que supere o cientificismo eurocêntrico, no entanto, essas problematizações serão aprofundadas no decorrer da pesquisa.

Referências

AMÂNCIO, Ana M; MENDONÇA, Julieta V. de.; CAZAR, Rosa M. Ciência, educação e ensino de segundo grau: realidades e desafios. IN: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3,n.1, p. 28-49, jan/jun 2003.

BRUGGEMANN, Odaléa Maria & PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2008, 42(3): 563-8.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Inca, MDA, 2008.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 8, n. 22, p. 89-100, 2003.

CUNHA Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*?. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 68, jan.-mar. 2017.

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

HENRIQUES, Margarida Marques. **A formação docente numa perspectiva socio-cultural e interventiva para além dos muros da escola: busca de novas práticas**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” - Faculdade de Ciências e Letras/campus de Araraquara. 2008. Tese. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em 23 de out. de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PUPO, Marcelo de Albuquerque Vaz. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis. v.3, n.3, p. 862-890, set/dez2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos* 79, 2007.

_____.;MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina. CES, 2009.

SILVA, Adelaide P. da; MENEZES, Ana Célia S.; REIS, Edmerson dos S. Educação para convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ROCHA, Maria Isabel A.; MARTINS, Maria de Fátima A.; MARTINS, Aracy A.(Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. – 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A ESCOLA DA TERRA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE SERRINHA

Virginia Gonçalves de Souza Santos

Janeide Bispo dos Santos

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), realizada no período de um ano 2018-2019, no qual o objeto de estudo em questão emerge da necessidade de analisar o trabalho pedagógico realizado pelos professores egressos do Programa Escola da Terra e a pedagogia histórico-crítica, que atuam na rede municipal de ensino de Serrinha, considerando as questões socioespaciais, assim como a dimensão teórico-metodológica que subsidia as atividades de ensino. Este trabalho expressa, portanto, as reverberações do Projeto Escola da Terra para o fortalecimento da Escola do Campo no município de Serrinha.

Sendo assim, este estudo tentou responder à seguinte questão da pesquisa: como o curso de Pedagogia histórico-crítica contribuiu no fortalecimento da Educação do Campo no municí-

pio de Serrinha? O objetivo geral foi analisar a relevância do curso de Pedagogia Histórico-crítica no fortalecimento da Educação do Campo no município de Serrinha. Dessa maneira, as metas da pesquisa foram: identificar o quantitativo de professores que concluíram o curso de Pedagogia histórico-crítica; analisar, em que medida, os professores egressos do curso de Pedagogia Histórico-crítica estão imbricados politicamente no contexto das organizações de lutas populares do Território do Sisal; identificar se há, ou não, participação dos egressos do curso nos espaços da Educação do Campo do município; analisar a política de Educação do Campo do município de Serrinha nos últimos dois anos.

Para tanto, a pesquisa é de abordagem qualitativa, adotou-se como metodologia de pesquisa a análise documental, utilizando materiais coletados junto à Secretaria de Educação do Município de Serrinha e os documentos do curso de Especialização em questão. Essa discussão traz reflexões a respeito da dimensão teórica-metodológica que orientou a formação dos professores e a concepção que guia o trabalho deles nas escolas do município de Serrinha.

Referencial Teórico

Ao longo da história da educação brasileira, o acesso à escola foi privilégio de classe e raça. A escola foi pensada pela elite branca para si, como espaço de socialização do saber que foi historicamente sistematizado, tendo a função de ensinar os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos para a classe dominante ter acesso ao capital cultural, tendo em vista que esta continue sendo controladora de todas as estruturas de poder.

Quando a escola foi popularizada, os sistemas de ensino se dividiram a partir do critério de classe: a rede pública e a rede

privada. Esta divisão, em duas redes, expressa uma relação social desigual, tal como a sociedade está organizada. A rede privada é um mercado em expansão, mas também é espaço de segregação da classe mais abastada, do ponto de vista econômico e cultural, tornando-se espaço privilegiado para a aprendizagem do conhecimento científico, mas também espaço de aperfeiçoamento dos conhecimentos filosóficos, artísticos e culturais já dominados pelas famílias que possuem o capital cultural.

Assim, a escola controla o grau de desenvolvimento das funções psíquicas a partir do critério de classe. De acordo com Leontiev (2005), nenhum ser humano nasce com os sistemas funcionais cerebrais preparados para cumprir as funções exigidas pela vida social, “estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais”(LEONTIEV, 2005, p. 100). Os sistemas funcionais cerebrais são: os sistemas motores funcionais, os sistemas de regulação da linguagem e os sistemas da própria linguagem.

O desenvolvimento destes sistemas está atrelado ao grau de complexidade das relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade. Nestas relações sociais, a escola tem importância primordial. Cabe à educação escolar “propiciar aquisição dos instrumentos que possibilite acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p.13). Isto implica em realizar trabalho pedagógico a partir de conceitos e métodos, cuja intenção é intervir nas estruturas psíquicas de cada estudante, para que estas se tornem funções psíquicas superiores em relação aos elementares (VIGOTSKI, 2007). Isto influencia na leitura de mundo e na forma como o indivíduo se relaciona com o mundo.

Para Martins (2013), o psiquismo é resultado da imagem da realidade objetiva que o indivíduo tem projetada no cérebro.

Esta imagem é capturada pelos órgãos do sentido a partir das experiências intersubjetivas. Neste movimento, o que é processado pelo cérebro forma a ideia que o indivíduo tem sobre a mencionada realidade, ou seja, a consciência. Desse modo, o que era externo, tornou-se interno por meio da apropriação. O que foi apropriado retroage na existência concreta deste ser e o orienta na relação que é estabelecida consigo mesmo e com o mundo. Quanto menos desenvolvidas são as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção/sentimento), mais obscura será a imagem da realidade.

Em vista desta questão, a Educação do Campo surge dos movimentos sociais que lutam na/pela terra, a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação, por meio de uma relação tensa, num contexto de dimensão política e de classe social, como mobilização/pressão por uma política educacional para comunidades camponesas, que garanta escolas no campo, ensino socialmente útil, para colocar os sujeitos do campo em condições de igualdade cognitiva e de confronto ao projeto de campo do capitalismo (CALDART, 2012).

Para tanto, considera-se a pedagogia histórica como uma das teorias pedagógicas que apresenta a relação entre teoria, método e proposições superadoras mais avançada para a formação docente e para a prática, tendo em vista os objetivos de enfrentamento à ordem hegemônica que deu a tônica do que ficou definido como Educação do Campo. Contudo, compreende-se que o resultado da formação docente para uma prática pedagógica emancipadora depende de formação política, consciência de classe, da compreensão das disputas de projeto de sociedade no âmago da educação e de uma posição subversiva do trabalho docente. Para Saviani (2009, p. 51), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os domina-

dos dominam. Então, do minar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

De acordo com Saviani (2009), para a pedagogia histórico-crítica, a prática social dos estudantes e do professor, pautada na materialidade concreta, está em condições diferentes. O professor precisa ser o par mais desenvolvido. Enquanto os estudantes estão numa perspectiva sincrética, o professor precisa estar numa perspectiva sintética. Partindo desta condição, o professor provoca os estudantes para problematização, tendo em vista o levantamento das questões sociais da realidade objetiva e a identificação dos conhecimentos necessários para superar aquela realidade. Isto exige apropriação de instrumentos teóricos e práticos para equacionar os problemas detectados na prática social. A apropriação destes pelos alunos depende da intervenção pedagógica do trabalho docente. Trata-se da apropriação das ferramentas necessárias às lutas sociais, tendo em vista a consciência em si e para si e a inserção na construção de outro projeto de sociedade.

Aspectos Metodológicos

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, que teve como metodologia a análise documental, desenvolvida a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos (*slides*, livros utilizados na formação, vídeos, entre outros), do curso de Especialização em Pedagogia Histórico-crítica, elaborado pela UFBA, para a formação de docentes no Programa Escola da Terra no município de Serrinha.

Além disso, coletou-se dados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação referentes aos egressos do curso e à educação escolar do campo no município, fazendo um comparativo

com os últimos 5 anos. Por fim, buscou-se informações junto ao Conselho Territorial acerca do trabalho pedagógico que estes docentes realizam, tendo em vista observar em que medida os princípios teóricos-metodológicos da pedagogia histórico-crítica se fazem presentes na prática pedagógica, objetivando o retorno à prática social.

Resultados e Discussões

No total, dos 139 professores participantes do curso de Especialização em Pedagogia Histórico-crítica, apenas 39 deles concluíram. Buscou-se entender o porquê de tantos docentes não concluírem o curso: as repostas foram no sentido de que a maioria deles entrou no curso, mas não sabia que teria que escrever um artigo como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Como a estrutura da UFBA não oferecia orientação de TCC, os docentes/estudantes não se comprometeram com a tarefa. Outra questão é que cerca de 60% deles já eram especialistas e já tinham avançado na carreira com este título, fato que colaborou com o desinteresse. A estrutura do curso dava a opção de ter título de especialista em Pedagogia Histórico-Crítica ou certificado de atualização de 200 horas em Pedagogia Histórico-Crítica, a segunda opção foi a mais escolhida.

Assim, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Serrinha, dos 39 professores que concluíram o curso, 20 eram professores contratados provisoriamente e, com a mudança da gestão, estão fora da rede. Dos 19, nove não estão trabalhando em escolas do campo. Localizamos a lotação dos 10 docentes e, com autorização do setor pedagógico, analisamos nos portfólios, as atividades de ensino, os planos de curso e os planos de aula.

Na leitura minuciosa destes documentos, a pedagogia histórico-crítica não aparece nem como citação. Todo o trabalho pedagógico que faz menção ao campo é orientado a partir de duas perspectivas: a do Projeto Baú de Leituras, do Movimento de Organização Comunitária (MOC) ou na perspectiva do Programa Despertar, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica não passou de mais um curso. Os dados revelam que não contribuiu no fortalecimento de um ensino, portanto, o ensino pautado não permite aos sujeitos do campo compreender as contradições socioespaciais e entender a questão agrária como uma dimensão social construída no processo de territorialização do município de Serrinha. Sendo assim, o curso não cumpriu o seu propósito.

Considerações Finais

Tendo em vista as reflexões tecidas a respeito da “Escola da Terra”, na UFBA, com o Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em “Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo”, pôde-se verificar alguns avanços, mesmo que a passos lentos, pois eles não dependem apenas dos professores egressos do curso em questão, mas envolve diversos aspectos, tais como políticas públicas e envolvimento do município em desenvolver uma educação no campo para o campo. Visto isso, identificou-se que, para um olhar mais aprofundado sobre a educação do campo no município, é preciso ir além do estudo documental, ou seja, estudar e analisar as diferentes realidades do campo.

As análises levam à conclusão de que os egressos do curso a “Escola da Terra”, embora imbricados nos limites da execução de uma proposta pedagógica frente as determinações que podem ser impostas, colocam-se em movimento rumo a um novo projeto

de educação e sociedade do campo, ou seja, uma formação que vise à emancipação humana.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica não passou de mais um curso. Os dados revelam que não contribuiu no fortalecimento de um ensino histórico-crítico, portanto, o ensino pautado não permite aos sujeitos do campo compreender as contradições socioespaciais e entender a questão agrária como uma dimensão social construída no processo de territorialização do município de Serrinha.

Sendo assim, o curso não cumpriu o seu propósito. Tendo em vista as reflexões tecidas a respeito da “Escola da Terra”, na UFBA, com o Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em “Pedagogia Histórico Crítica para as Escolas do Campo”, pôde-se verificar que o curso tinha um objetivo diferente do dos docentes que foram fazer o curso e da política educacional do município, visto que, de acordo com os princípios da Educação do Campo, não há conciliação com os princípios do capital, presente no Projeto Despertar.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza DalmazoaFonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Portaria n. 86 de 01 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acessado em 11 mar. 2019.

CALDART, Roseli Salet; (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEONTIEV, A. N. et al. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

OS IMPACTOS DO AVANÇO AO CAPITAL IMOBILIÁRIO SOBRE OS TERRITÓRIOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS SITUADAS NO BAIRRO SIM, EM FEIRADESANTANA (BA)

Janeide Bispo dos Santos

Ana Paula Araújo Lopes

Diego Calçada Rigaud Félix

Introdução

O processo de urbanização e o avanço do capital imobiliário no Bairro SIM, na cidade de Feira de Santana-BA, inserido no contexto nacional brasileiro, tem gerado pressão imobiliária sobre as comunidades tradicionais que lá residem, acarretando a desterritorialização desses sujeitos.

Nesse contexto, o trabalho em questão apresenta resultados preliminares de ações de extensão propostas pelo grupo de pesquisa Laboratório de Ensino Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE). da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com o Colégio Estadual Professora Tecla Mello, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal

do Recôncavo da Bahia (UFRB), por meio de grupos de pesquisa que vêm, ao longo de suas histórias, se dedicando a estudar os impactos do capital sobre as comunidades tradicionais, bem como fazer estudos que possam dar retorno a estes grupos sociais no que se refere ao enfrentamento às questões socioterritoriais.

A atividade de extensão se debruça sobre a realidade do Bairro SIM, buscando compreender os impactos do capital imobiliário e construir, de forma coletiva, ações de enfrentamento, articulação e protagonismo dos moradores que lá residem. O projeto de extensão parte da necessidade de compreender a seguinte questão: como a população do bairro SIM está vivendo em meio ao processo de desterritorialização? Quais foram os grandes impactos socioespaciais?

O referido Projeto de Extensão tem como finalidade articular universidades públicas, escola estadual de Educação Básica e a comunidade local com o intuito de analisar os impactos promovidos pelo capital imobiliário sobre o território das comunidades tradicionais, situadas no espaço que constitui o atual bairro SIM, em Feira de Santana (BA), bem como levantar possibilidades de enfrentamento às condições socioespaciais vividas pelas comunidades. Além disso, pretende-se garantir os parâmetros da extensão, a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, numa relação entre a universidade e outros setores da sociedade.

Mantendo os princípios de fortalecimento do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, entendendo extensão como comunicação e não invasão (FREIRE, 2006) e apostando em processos de ecologia dos saberes (SANTOS, 2006), prima-se que as ações sejam desenvolvidas em diálogo com os parceiros, a partir da participação dos sujeitos e levando em consideração a problemática e a realidade local.

O Processo de Urbanização e o Capital Imobiliário: o caso do bairro SIM na cidade de Feira de Santana-BA

A crescente integração do capital financeiro com o setor imobiliário tem, por consequência, a fragmentação do espaço, a segregação e a exclusão socioespacial dos sujeitos (CORRÊA, 2002). Ao longo do processo de urbanização do Brasil, como se sabe, os interesses dessa coalizão foram sempre hegemônicos e dominantes. O crescimento urbano ocorreu à margem de planos que privilegiaram a elite branca. O discurso desenvolvimentista cumpre o papel eminentemente ideológico e ajuda a encobrir a perversidade do capital no processo de acentuação da questão social e de privilégio dos grupos dominantes (MARICATO, 2002).

Em se tratando do caso do bairro SIM, na cidade de Feira de Santana-BA, constata-se que, até a década de 1980, o espaço que deu origem ao atual bairro era área rural pertencente ao distrito de Jaíba. No final da década de 1960, com o processo de implementação do Centro Industrial do Subaé (CIS), em Feira de Santana, muitas pessoas se deslocaram para a mencionada cidade em busca do sonhado emprego na indústria. Contudo, conforme a lógica do capital, nem todas foram inseridas no mercado de trabalho. Em função disso, a cidade passou a ter alto índice de moradores de rua.

Com base neste contexto, em 1968, um pastor ligado à Igreja Presbiteriana criou uma Organização Não-Governamental (ONG) para acolher as pessoas que estavam em situação de rua. A casa de acolhimento foi denominada de Serviço de Integração de Migrantes (SIM), instalada numa chácara situada no distrito de Jaíba. Dentro desta ONG, foi instalada uma escola, cujo objetivo era cuidar da escolarização das crianças acolhidas neste serviço.

No que se refere ao processo de urbanização do espaço do bairro, que hoje é denominado de SIM, toma-se como ponto

de partida a década de 1980, período em que um fazendeiro que tinha terras no entorno da chácara, onde ficava o Serviço de Integração de Migrantes, as loteou e também denominou o loteamento de SIM. Assim, o nome do lugar foi alterado pelos sujeitos de fora para o nome do serviço que era oferecido pela ONG. Surgindo, assim, a ideia de bairro do SIM.

O aglomerado urbano era bem pequeno, mas muitas das terras das comunidades tradicionais foram, ao longo do tempo, sendo griladas e vendidas para as empresas da construção civil. No final da primeira década do século XXI, muitas destas empresas passaram a vender não só casas em condomínio, neste suposto bairro, mas também a ideia de que comprando uma casa, naquele bairro, as pessoas passariam a viver no que se tem de mais elitizado na cidade de Feira de Santana.

Estima-se que hoje existem mais de cem condomínios na região. Todos localizados nos territórios de inúmeras comunidades tradicionais. Nessa dimensão, compreende-se a questão agrária como estrutural. A terra não é só o lastro, mas também é a fonte da produção e da sociabilidade dos sujeitos. Retirando-a, retira-se também inúmeras outras dimensões da vida (MARTINS, 1997).

Os Povos e as Comunidades Tradicionais se constituem grupos culturalmente diferenciados, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição (BRASIL, 2007).

Os arranjos do tecido urbano proliferam e corroem os resíduos de vida agrária e o domínio edificado nas cidades, geram a predominância da cidade sobre o campo. Essa imposição dos grupos hegemônicos e dominantes para as massas exige uma

análise criteriosa e atenta acerca das mudanças que estão ocorrendo nas comunidades tradicionais (LEFEBRE, 1991).

A classe dominante segrega, na medida em que controla o mercado de terras, as construções e direciona de forma sutil a direção da localização das demais classes sociais. A segregação residencial significa não apenas um meio de privilégio para a classe dominante, mas também uma forma de segregação social para o futuro (CORRÊA, 2002).

Todavia, em muitos casos, até mesmo o Estado contribui e reforça a manutenção de espaços mais caros, estimulando a especulação e fomentando a produção de espaços vazios dentro das cidades, o que contribui para que o capital, através da força do setor imobiliário, intensifique a pressão das comunidades tradicionais para que estes sujeitos vendam as suas casas e migrem para áreas mais afastadas (SANTOS, 2008).

Aspectos Metodológicos

As ações do Projeto baseiam-se em processos e dinâmicas de imersão, processos de diálogos permanentes e, logo inspiram-se na metodologia da pesquisa-ação que insere-se na concepção de educação libertadora, defendida por Paulo Freire, na concepção de Dione (2007) e Baldissera (2011), que compreendem a pesquisa-ação como uma forma de democratização do saber, que leva em consideração a participação e emancipação dos sujeitos, que se constituem protagonistas no processo de transformação do contexto local.

O projeto de extensão está sendo realizado pelos professores pesquisadores das universidades parceiras, professores do Colégio Tecla Mello, estudantes extensionistas da Graduação e da Pós-graduação *stricto sensu* das universidades parceiras e estudantes do colégio mencionado.

O Projeto é dividido em duas etapas: Diagnóstico; Planejamento; Execução e Avaliação. A primeira etapa, o Diagnóstico (RUAS, 2006), foi realizada no ano de 2019. Não foi possível avançar nas demais etapas, pois elas exigem a participação dos sujeitos e ainda estão sendo readequadas ao contexto da pandemia. O diagnóstico se constituiu no ponto de partida do Projeto e tratou-se de um momento essencial para delimitar os caminhos a serem trilhados pelo estudo.

Nessa dimensão, a metodologia será orientada por atividades que estarão voltadas para a realidade dos dados coletados, ações de intervenção, pesquisa e elaboração de material didático, bem como de artigos científicos e seminários temáticos. As próximas etapas se constituirão no planejamento coletivo das ações, execução e avaliação delas. A fim de alcançar os resultados esperados, serão utilizadas ferramentas de metodologia participativa (ECOAR, 2008), construídas coletivamente.

Todavia, acredita-se que as comunidades precisarão ainda de: orientação jurídica para analisar a questão das perdas do território; formação nos princípios da agroecologia; formação para organização de cooperativas; formação para construção de tecnologias sociais, conforme as demandas locais; formação para educação e mundo do trabalho: incubação e feiras livres como espaço de organização popular.

Resultados e Discussões

Neste tópico, apresentamos os resultados esperados e os resultados alcançados a partir da realização da primeira etapa da proposta do projeto de extensão. Os resultados esperados contemplam: fortalecimento político da comunidade; maior articulação entre a universidade e a educação básica; elaboração

da cartografia social das comunidades; produção de material didático sobre os impactos do capital imobiliário sobre as comunidades tradicionais e os impactos da incompatibilidade entre os projetos de desenvolvimento dos trabalhadores em relação ao do capital.

Como resultado preliminar, foi possível diagnosticar, a partir das rodas de conversas realizadas durante o ano letivo de 2019, nas narrativas dos estudantes do Colégio Estadual Professora Tecla Mello e nas dos moradores das comunidades atingidas pelo avanço do capital, várias questões socioterritoriais vividas. No conjunto das narrativas, algumas questões surgiram de forma recorrente, a saber: expropriação da terra; avaliação vultosa dos imóveis em relação ao preço da terra em outras comunidades e construção de muros na frente das casas, impedindo a integração entre as comunidades.

Outros elementos que se evidenciaram nas narrativas foi: a perda do território coletivo (lagoas, espaço das plantações, campos de futebol, casas de farinha e outros); desemprego; limitação do acesso aos benefícios sociais voltados para trabalhadores rurais, em razão do espaço ter sido regulamentado como área urbana; perda de terrenos por dívidas de tributos municipais, uma vez que o valor do metro quadrado é o mais valorizado do município, desproporcional às condições de vida dos moradores; impossibilidade de continuar com atividades tradicionais de torração de farinha e microfábricas de beijus, pois são denunciados pelos novos moradores junto aos órgãos de meio ambiente por conta da poluição ambiental; morte de moradores atropelados nas grandes avenidas que foram abertas; perseguição dos moradores da comunidade por seguranças dos condomínios; os moradores da comunidade passaram a ser vistos pelos novos moradores como o estranho naquele território; dentre outras questões.

De modo geral, os resultados obtidos até aqui revelaram que a expansão do capital imobiliário sobre as comunidades tradicionais tem sido marcada por táticas que forçam a saída dos moradores de forma direta e indireta. Direta, quando eles são forçados a vender as propriedades, em circunstância do preço do imposto predial territorial urbano (IPTU). Já as ações indiretas estão relacionadas às perseguições dos seguranças e dos novos moradores ao considerá-los perigosos à ordem pública, por serem negros e mais pobres, bem como quando são impedidos de continuarem exercendo a atividade econômica tradicional.

A segunda ação realizada foi a formação da comunidade nos princípios da economia solidária. Foi realizada com o objetivo de organizá-la frente aos processos de exclusão aos quais está sendo submetida. A etapa da organização das atividades econômicas não foi concluída em circunstância da pandemia.

Considerações Preliminares

Em termos gerais, as primeiras ações do projeto de extensão surtiram efeito e possibilitaram contribuições importantes para as comunidades tradicionais do Bairro SIM, na cidade de Feira de Santana-BA. Houve aceitação e mobilização coletiva referente ao desejo de enfrentamento do contexto e da problemática que se coloca frente aos sujeitos, que ocupam este espaço, e disputam, cotidianamente, o território com o setor imobiliário.

Nesse sentido, a partir da escuta e da análise das narrativas dos sujeitos, torna-se evidente que a discussão sobre o projeto de desenvolvimento perpassa pela questão do direito de permanecer residindo no lugar de vida, produção e reprodução das vidas, crenças, saberes e valores. Todavia, os arranjos urbanos não devem cercear e nem retirar o direito das comunidades tradicionais de permanecer em seus lugares de origem.

O avanço do capital imobiliário no Bairro SIM trouxe problemas e conflitos de todos os vieses sociais, econômicos e culturais. A partir disso, justifica-se a necessidade de retomar as próximas etapas do projeto de extensão, a fim de construir ações interventivas e pensar soluções eficazes, pautadas na perspectiva Freiriana de ação-reflexão-ação, de forma coletiva e participativa, fomentando um processo de emancipação e protagonismo dos sujeitos.

Referências

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**. Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001;

BRASIL. **Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2002.

DIONE, Hungues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Conflitualidade e Desenvolvimento Territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio. **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Campinas (SP): Unicamp, 2008.

GERMANI, Guiomar Inez. Questão Agrária e Movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, Agripino Souza; SANTOS, Ednúsia Moreira Carneiro; SILVA, Onildo Araujo da. (Orgs.) **(GEO)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana: UEFS, 2010.

LEFEBVRE, Henry. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A Produção do Espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*). 4e éd. Paris: Anthropos, 2000.

MARICATO, Ermínia. As idéias fora do lugar e o lugar fora das idéias. Planejamento urbano no Brasil. In: ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único**. 3.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, José de Souza. **A luta pela terra**. São Paulo: Paulus, 1997.

RUAS, Elma Dias et al. **Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável –MEXPAR**. Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SINGER Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, Bo-aventura Souza (org). **Produzir para viver**: Os caminhos da produção não capitalista. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. pp. 81-129

UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: PESQUISAS E REFLEXÕES

Izabel Cristina Lima Dias Alves

Marcia Torres Neri Soares

Introdução

O presente texto objetiva refletir sobre o papel das Políticas Públicas em Educação no âmbito da educação superior. O interesse pelo tema articula-se ao desenvolvimento da pesquisa intitulada “Aproximações e Tensões entre a Educação Básica e o Ensino Superior: uma proposta de intervenção no Complexo Integrado de Educação de Ipiaú- Ba” e de uma atividade realizada no Componente Curricular Políticas de Desenvolvimento Humano e Social, do Programa do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XI – Serrinha*, cujo foco foi a construção de estudo acerca do tema Políticas Públicas, tendo como base a inspiração metodológica do Estado da Arte (FERREIRA, 2002).

Os níveis de ensino brasileiros, educação básica e superior, são organizados de modo a atender o direito à escolarização por

diferentes parcelas da população (BRASIL,1996). Se consideradas as dificuldades históricas na garantia do direito à educação de todas as pessoas, especialmente pela influência de nossa base colonial e escravocrata (PERONI, 2003), é possível depreender as dificuldades de acesso dos estudantes da educação básica ao ensino superior, ainda muito restrito.

A constituição de um processo de quase universalização da matrícula na educação, nas últimas décadas, tem sido veiculada, contudo, ainda distamos desta realidade, haja vista muitos não conseguirem terminar o ciclo da educação básica. Acresça-se, ainda, o fato de os concluintes do ensino médio terem uma tímida entrada nas universidades, conforme dados apresentados no seguimento.

Segundo resumo técnico, versão preliminar do Censo da Educação Básica (INEP, 2019), as matrículas, em relação ao ano de 2018, sofreram diminuição de 1,2%. Foram aproximadamente 582 mil matrículas a menos do total de 47,9 milhões. A rede estadual foi responsável por 32% e a rede federal por menos de 1%, a rede municipal por 48,1% e a rede privada por 19,1%. Em relação à matrícula no ensino médio, a rede estadual é quem detém o maior percentual 83,9%, seguida de 12,5% da rede privada e de 3% da rede federal. Ainda em relação ao ensino médio, no ano de 2019, foram registradas 7,5 milhões de matrículas, estas nos últimos anos vêm caindo, fruto da redução de 8,3% dos alunos do ensino fundamental de 2014 a 2018.

No ano de 2018, o total de estudantes a adentrar no ensino superior, no Brasil, foi de 3.445.935, destes 2.864.999 ocuparam vagas na rede privada e apenas 580.936 conseguiram vagas nas universidades públicas. Na região Nordeste, foram 664.549, sendo 147.336 na instância pública e 517.213 na privada. Desse modo, infere-se acerca do quantitativo de estudantes a adentrarem no ensino superior ser ainda muito pequeno, tornando-se

necessária a maior democratização do acesso desses estudantes nas universidades.

Com a finalidade de identificar o engendramento de políticas públicas em educação, a pesquisa aqui compartilhada toma por base o levantamento de produções científicas brasileiras, oriundas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como ano de defesa 2018. Este levantamento oportuniza dialogar sobre o interesse acadêmico em teses de doutorado, no decurso de um ano, acerca do ensino superior em articulação com as condições de acesso a este importante nível de ensino. Desse modo, constitui-se oportunidade ímpar ao questionamento de uma proposta educacional mais condizente com as condições de participação de todos, como preceituam documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 1988; 1996).

Referencial Teórico

Como mote do trabalho realizado, o entendimento de políticas públicas como responsabilidade do estado, “quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” (HÖFLING, 2001, p. 98), norteou as discussões realizadas. Ou seja, políticas públicas não devem perpassar a concepção reduzida de uma política estatal. Desse entendimento, resulta nossa imbricação com o objeto de estudo, pela docência nos dois níveis de ensino e a realização de uma pesquisa, em andamento, de intervenção.

O distanciamento entre a educação básica e superior torna-se perceptível tanto na dimensão física como na ideológica.

Na dimensão física, observa-se o quanto ainda é difícil para o estudante do ensino médio ter acesso ao ambiente universitário, afinal, as oportunidades desse estudante são muito restritas. Em relação aos estudantes universitários, percebe-se que existe participação destes no ambiente escolar, contudo, não se configura como uma atividade efetiva de intercâmbio, pois ocorre esporadicamente em momentos de estágios e/ou de desenvolvimento de projetos de extensão aplicados pelas universidades nestes momentos pontuais.

Em relação à dimensão ideológica, segundo Diniz-Pereira (2011), existe uma visão sustentada por um discurso prescritivo, fundado em uma dimensão aplicacionista, responsável pelo fortalecimento equivocado de que os profissionais que atuam na educação superior são mais conhecedores dos que os que atuam na educação básica.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a universidade vem, ao longo dos séculos, perdendo a característica de instituição social, uma vez que a concepção de unidade gestora voltada para gerenciamento de recursos fortalece a concepção de entidade administrativa competitiva. A redução a uma unidade administrativa, por seguir normas e regras distantes das especificidades sociais, torna-se um fator impeditivo de ações mais colaborativas entre a educação básica e a educação superior, tendo nos debruçado, neste último aspecto, sob o prisma de uma pesquisa intervencionista.

Aspectos Metodológicos

A proposta metodológica utilizada para desenvolver o trabalho, ora apresentado, foi inspirada no “estado da arte”, também chamado de “estado do conhecimento” (FERREIRA,

2002). Para efetivar o estudo, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico pautado no mapeamento de pesquisas envolvendo a temática políticas públicas em educação, no banco de dados e períodos anteriormente especificados.

A proposta metodológica, baseada no levantamento bibliográfico, possibilita o mapeamento de produções e do que já se tem produzido referente a um determinado tema. Essa proposta, conforme Ferreira (2002), permite a análise e o mapeamento de uma produção, considerando diversos aspectos, dentre estes, as condições de produção, a área de conhecimento e o período cronológico.

O banco de dados utilizado foi o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nesse portal estão agrupadas as dissertações de mestrado e teses de doutorados defendidas por pesquisadores do Brasil em programas de pós-graduação ocorridos dentro e fora do país. Já como forma de filtrar o universo de trabalhos, buscou-se pesquisar trabalhos de pós-graduação em nível de doutorado, envolvendo a temática de políticas públicas em educação.

O processo percorrido, para o desenvolvimento da pesquisa, pautou-se nas seguintes etapas:

- i) Acesso ao site bdtd.ibict.br/vufind, buscando investigar as produções no repositório do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- ii) Estabelecimento do descritor políticas públicas em educação para proceder com o início da pesquisa;
- iii) Levantamento inicial, utilizando o primeiro filtro com o descritor “políticas públicas em educação”. Para este filtro, foram encontrados um total de 14.919 resultados, no tempo de busca 0.54s;

- iv) Ao aplicar os filtros, somente teses em idioma português foram encontrados 3.796 resultados em 3,654s, respectivamente. Ao restringir o filtro à política pública, obteve-se o universo de 317 e, ao restringir 2018 como ano de defesa, resultou no levantamento de apenas 61 teses, envolvendo a temática pesquisada;
- v) Aplicou-se o filtro instituições do Nordeste, com isso foram encontrados dois trabalhos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), dois na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e um na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), perfazendo um total de cinco pesquisas;
- vi) Dos cinco trabalhos, retirou-se um por não apresentar relação direta com a educação básica e por ser muito focado na permanência do estudante que já está inserido no ambiente universitário; outro por estar relacionado à política de educação do campo, voltado para a articulação com os movimentos sociais; outro por estar relacionado à política de educação profissional e contextos sociais; e outro por se relacionar exclusivamente à expansão universitária;
- vii) Das cinco produções, quatro foram descartadas, restando apenas uma e, neste caso, embora não contemple a temática escolhida em sua plenitude traz uma reflexão importante sobre o ensino superior.

O desenvolvimento metodológico, caracterizado pela evidência no uso dos descritores e no olhar atento ao objeto de estudo “políticas públicas de ensino superior para democratização do acesso”, além de evidenciar um importante referencial ou lacuna teórica sobre o tema, oportunizou constatar a relevância do banco de dados escolhido, bem como a possibilidade de as-

segurar maior alcance e sustentabilidade científica aos trabalhos de cunho acadêmico.

Resultados e Discussões

As pesquisas analisadas, no repositório do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não trazem características de trabalhos intervencionistas, embora levantem a problemática, são frutos de programas acadêmicos sem aparente finalidade de desenvolver uma intervenção.

Os cinco trabalhos escolhidos, antes da leitura do resumo, pertenciam, em sua totalidade, a Universidades Federais do Nordeste, sendo dois da UFBA; dois da UFPB, correspondendo a 40% cada; e um da UFRN, correspondendo a 20% do universo pesquisado. A prevalência na região brasileira desperta atenção e pode, caso seja investigado, indicar proeminência do tema face às condições sociais de dificuldades no acesso à educação superior no Nordeste. A análise, conquanto, evidenciou a ausência de discussão com foco no diálogo entre o ensino superior e a educação básica.

A tese “Políticas públicas e educação: uma avaliação do programa universidade para todos (PROUNI) em Natal – RN” (PASCOAL, 2017) apresenta como objetivo avaliar a efetividade do ProUni, enquanto política pública na área de educação superior em Natal-RN, contudo, embora não esteja diretamente ligada ao assunto, tornou-se interessante, pois apresenta discussão sobre a educação superior no Brasil nas suas diferentes fases, bem como as políticas públicas na área da educação superior. O quadro a seguir sintetiza suas principais informações.

Título	Palavras-chave	Ano de defesa	Objetivos	Autoria
Políticas públicas e educação: uma avaliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em Natal – RN.	Políticas Públicas, Avaliação de políticas públicas, ProUni, Educação superior.	2017	Avaliar a efetividade do ProUni enquanto uma política pública na área de educação superior em Natal- RN.	MICHELLE PASCOAL MAIA

Quadro 1: Identificação do trabalho acadêmico analisado

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao Prouni como política, é importante visualizá-lo como vetor de acesso ao ensino superior, pois permite o acesso do estudante da escola pública a essa modalidade de ensino.

Considerações Finais

Segundo o estudo realizado, as políticas relacionadas ao fortalecimento da educação básica, por meio da articulação com a educação superior, foram delimitadas apenas por políticas públicas de acesso, sendo então importante desenvolver ações em que as universidades possam conjuntamente fortalecer a gestão e o ensino na educação básica.

Observou-se, ainda, dada a ausência identificada, indícios de um provável distanciamento entre a educação básica e o ensino superior. Muitas ações são desenvolvidas pelas universidades nas escolas da educação básica, entretanto, ainda podem ser vistas como ações a serem revisitadas para promover a articulação de forma satisfatória.

Referências

- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. República Federativa do Brasil, Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 10 fev. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico Versão Preliminar: Censo da Educação Básica 2019 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020.
- _____. **Sinopse da educação Superior 2018**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>. Acesso em: 04.01.2020.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A Pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 42, v.14, p. 456-468, 2009.
- MAIA, Michelle Pascoal. **Políticas públicas e educação: uma avaliação de programa universidade para todos (Prouni) em Natal – RN**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. –5 ed. – São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” Em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, setembro dezembro, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em : 26.12.2019.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ENTRE A INDIGNAÇÃO E A INDIFERENÇA

Camila Pereira da Siqueira Prendim
Jaci de Fátima Souza Candiottto

Introdução

Um dos temas que muito têm despertado pesquisas acadêmicas no Brasil é a violência contra a mulher. São elaboradas especialmente por mulheres, nas diferentes áreas do conhecimento, e buscadas não apenas para entender o que sustenta essa violência, mas para propor ações afirmativas que contribuam para o processo de mudança de mentalidade, em que a mulher viva, respeitada em sua dignidade enquanto pessoa, em um ambiente sem violência.

Em situações normais, nosso cotidiano apresenta diversas e pesadas dificuldades que acentuam o sofrimento das mulheres. Mas gostaríamos de pontuar que a necessidade do isolamento social, decorrente da pandemia do COVID-19, está tornando a vida das mulheres insustentável. Estas têm sentido muito mais os efeitos negativos, dado o aumento drástico da violência doméstica e familiar.

O sofrimento das mulheres causado pela violência é reflexo de uma mentalidade que mostra indiferença e insensibilidade para com elas. A indignação diante disso é um dos caminhos possíveis à desconstrução.

O fato de se ter acentuado a violência doméstica, durante a pandemia, é sintoma de uma cultura estruturalmente pensada de forma a estabelecer diferenciação entre homens e mulheres, que justifica toda e qualquer violência cometida contra elas. Diante disso, em nosso estudo, queremos destacar dois fatores que consideramos fundamentais para a naturalização da violência contra as mulheres: a *mentalidade patriarcal* e a *divisão das esferas pública e privada*.

Objetiva-se, com a pesquisa, analisar o fenômeno da violência de gênero pela ótica social e perquirir as razões que influenciam na construção do tratamento desigual entre homens e mulheres.

O estudo do tema é necessário e a pesquisa se justifica diante da permanência expressiva de violações aos direitos das mulheres, mesmo após a tipificação de condutas por meio de legislações específicas, como a Lei Maria da Penha, o que indica que a criminalização da conduta via legislação gênero-específica pode não ser o caminho mais adequado em busca da diminuição da violência contra a mulher. Posto isso, propõe-se uma pesquisa qualitativa na busca de respostas capazes de auxiliar no estudo desse fenômeno e no enfrentamento da violência contra a mulher.

Referencial Teórico

Na atualidade, tem aumentado a preocupação com o fenômeno da agressão contra mulheres, aperfeiçoando-se meios de proteção, sobretudo, pela elaboração de legislação que crimi-

nalize a violência, não apenas pelas normas e leis, senão via consolidação de aparelhos mobilizadores que protejam as vítimas e punam os agressores.

Nesse aspecto, é necessário considerar que essa questão possui vertentes antigas; está enraizada em conceitos predeterminados e reafirmados por um padrão machista e opressor. Dessa forma, discutir a violência de gênero significa, acima de tudo, discutir o seu substrato – a cultura patriarcal e suas implicações em relação à vida das mulheres.

Tais implicações têm resultado em sofrimento para as mulheres, expressadas nas mais diferentes formas de violência pelo fato de serem mulheres.

Violência, em seu significado mais frequente, quer dizer uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não está com vontade; é constranger, é tolher a liberdade, é incomodar, é impedir a outra pessoa de manifestar o seu desejo e sua vontade, sob pena de viver gravemente ameaçada ou até mesmo ser espancada, lesionada ou morta. É um meio de coagir, de submeter outrem ao seu domínio, é uma violação dos direitos essenciais do ser humano. (TELES; MELO, 2003, p. 15).

Assim, destaca-se que a violência contra a mulher pode ser abordada como a *ultima ratio* da dominação, como a forma extrema de se externar o poder que o homem acredita ter sobre a mulher.

Ao descrever essa violência impetrada à mulher, a Conferência de Pequim de 1995 assevera que essa “é um obstáculo para alcançar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz.[...] viola, obstrui ou nega seu acesso aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (DECLARAÇÃO DE PEQUIM, 1995, s/p).

A Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres, adotada pela ONU em 1993, propõe entender a violência contra a mulher como:

[...] qualquer ato de violência de gênero que cause ou possa causar danos ou sofrimento físico, sexual ou psicológico [...], incluindo a ameaça de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade, quer ocorram em vida pública ou privada. (DECLARAÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, 1993, art. 1º).

Nessa definição, há, portanto, o reconhecimento de que a violência contra as mulheres pode assumir muitas formas, não se limitando a um pequeno número de atos considerados como crimes.

É fato: a dominação do masculino sobre o feminino é fenômeno antigo e se perpetua em diversos ambientes e estruturas sociais, sendo decisivo para estabelecer os papéis desenvolvidos por homens e mulheres. Nesse sentido, é preciso compreender que as diferenças vão além das condições biológicas e se apresentam como resultado da construção de efetivas desigualdades no âmbito social.

Na visão de José D'Assunção Barros (2006), para melhor descrever o campo em que se concentra essa discussão, é apropriado considerar que existem duas perspectivas quando se trata da diferenciação entre os sexos. A primeira diz respeito à *igualdade/diferença*, que remete à ordem das essências, ou seja, os indivíduos podem ser iguais ou diferentes com relação ao aspecto sexual, ao aspecto profissional, ao aspecto étnico, e assim por diante. Porém, quando se trata da análise entre *igualdade/desigualdade*, refere-se quase sempre não a um aspecto essencial, mas a uma circunstância associada a uma forma de tratamento, àquilo que é periférico.

À vista disso, verifica-se que o masculino e o feminino sempre serão diferentes no que tange a sua essência sexual. E isso não é um problema, já que o óbice reside no segundo aspecto pontuado, qual seja, a desigualdade, pois esta é resultado de uma construção cultural que remete à hierarquização e à subjugação da condição feminina.

No que se refere à *desigualdade de gênero*, o elemento que nos traz indignação é a violência contra a mulher, podendo se apresentar de forma física, psicológica e patrimonial, entre as variadas formas de violências que são cometidas contra a mulher, como visto anteriormente. O próprio conceito de gênero reflete as condições estabelecidas para que efetivamente se acometa, e se justifique, sobre as mulheres toda forma de violência. Conforme conceitua Marta Ferreira S. Farah:

Gênero é um recurso utilizado para se referir à construção social desigual baseada na existência de hierarquia entre os sexos e as consequências que daí se originam. Essa diferença não é só conceitual, tem efeitos políticos, sociais e culturais. (FARAH, 2004, p.48).

O gênero é, assim, estruturante da sociedade, da mesma forma como a classe social, a raça/etnia e a sexualidade. Dessa forma, pode-se considerar a agressão como fenômeno resultante da desigualdade de gênero: ela não é só um produto social, mas também encontra raízes na sociedade patriarcal, que se sustenta em relações de subordinação e dominação.

Assim, não podemos limitar a agressão à violência física, pois aquela é também a ruptura de qualquer forma de integridade da mulher: física, psíquica, sexual e moral, independente do ambiente em que ocorra, seja este privado ou público.

A violência de gênero só se sustenta em um quadro de desigualdades de gênero. Estas integram o conjunto das desigualdades sociais estruturais, que se expressam no marco do processo de produção e reprodução das relações fundamentais – as de classe, étnico-raciais e de gênero. (ALMEIDA, 2007, p. 28).

A violência contra a mulher, em seu contexto geral, foi construída e naturalizada por um sistema de dominação masculina, que se sustenta no patriarcalismo e ressalta a hierarquização entre os sexos.

Inicialmente, o patriarcado surge para designar um regime familiar em que o pai possui poder irrestrito sobre os membros da família. Também foi utilizado para nominar o poder que os donos de vastas extensões de terras tinham sobre as pessoas que residiam em sua propriedade.

No interior da teoria feminista, tal conceito surge para denominar as relações desiguais de dominação do sexo masculino sobre o feminino. Refere-se à caracterização de um sistema de organização das relações sociais baseadas em critérios de divisões desiguais de tarefas entre homens e mulheres e de atribuição de espaços e funções específicas de forma naturalizada.

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. (CASTELLS, 2010).

A visão imposta pelo patriarcado nos permite identificar que a dominação não está presente somente no âmbito familiar, profissional, político ou midiático. O patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo, enquanto categoriais sociais. (MORGANTE & NADER, 2014).

Os variados padrões de comportamento impostos entre os sexos remontam a regras preestabelecidas. Ao macho é atribuído um papel paternalista, colocando a fêmea em uma situação de submissão. Diante disso, há diferença quanto à educação das mulheres, moldadas para serem controladas e terem seus desejos suprimidos. Por essa razão, a condenação da sexualidade e a consagração da maternidade. Ambos os universos, distantes, mas dependentes entre si, buscam manter suas contradições, reafirmando o modelo de submissão alicerçado no autoritarismo. (FONSECA, 2018).

A sociedade impõe mecanismos para estabelecer as formas pelas quais seus participantes devem aprender as ações e expectativas consideradas adequadas para cada um dos sexos, sendo esse processo denominado socialização de gênero.

Dessa forma, a violência contra a mulher, em seu contexto geral, surge de uma diferença biológica entre os sexos, construindo socialmente um sistema de dominação masculino (BOURDIEU, 1999). A unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível, justamente por ser herdeira de pensamentos patriarcais que sustentam que o ambiente doméstico é de controle privado, não devendo sofrer intervenções externas.

Diante desse cenário, verifica-se que a busca pela erradicação da violência de gênero supera as alternativas judiciais, que estão sendo criadas pelo Estado. Esta se mostra como verdadeiro fenômeno social, enraizado em todos os ambientes de convívio, que somente poderá ser superado, na busca pela igualdade entre os gêneros, com a desconstrução de ideais patriarcais e opressores.

Aspectos Metodológicos

A abordagem metodológica que se propõe a esta pesquisa é qualitativa, baseada na análise bibliográfica e consulta em base de dados estatísticos apresentados por órgãos oficiais do governo. Para análise dos resultados da pesquisa, propomos trabalhar alguns conceitos que são fundamentais para o tema apresentado, tais como: violência contra a mulher, patriarcado, gênero público/privado.

A proposta, que se formula com base nesse método, é interpretar as narrativas sociais sobre as agressões de mulheres, para, dessa forma, desenvolver, com base nos dados colhidos, conclusões acerca de como está sendo formulado, no cenário social, o debate em torno da violência contra a mulher.

Resultados e Discussões

O *patriarcado*, na perspectiva feminista¹, é entendido como: relações desiguais de dominação dos homens sobre as mulheres, caracterizando-se como um sistema de organização das relações sociais, baseado em critérios de divisão desiguais das tarefas entre eles e de atribuição de espaços e atividades específicas a cada um de forma naturalizada. Por meio dessas atividades, papéis sociais formam enquadramento de funções e posições na sociedade. Essa naturalização tem invisibilizado o fenômeno, de forma que esses ideais patriarcais continuam presentes, mas não são contestados.

A mentalidade patriarcal, portanto, está disseminada, impregnando de forma natural todos os âmbitos: familiar, pro-

1 Estamos nos referindo aqui à corrente feminista radical, sendo uma das expoentes, a escritora Kate Miller (1934-2017).

fissional, político ou midiático; e compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive inculcada no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo, enquanto categorias sociais (MORGANTE & NADER, 2014).

Quanto à definição das categorias *público* e *privado*, estas estão na base da exclusão das mulheres de todas esferas de sua possível atuação, sobretudo, a do poder. Em nome de uma “natureza” feminina incompatível com o reino da razão e do “interesse geral”, resta-lhes o espaço “privado”. O lugar da invisibilidade e da pseudo proteção. Por isso, questionar essa dicotomia é essencial para compreender a forma como as arbitrariedades na ação pública consolidam ou modificam as relações sociais de gênero.

Considerações Finais

A violência contra a mulher não é uma simples abstração capaz de alimentar as reflexões teóricas de acadêmicos e pesquisadores. É uma realidade concreta e horrível, tragicamente banal e cotidiana em todo o mundo. Independentemente da idade, etnia, sexualidade ou condição social, milhares de mulheres são vítimas de violência. E todas as mulheres, vítimas ou não, continuam assombradas, senão marcadas, por essa realidade.

Herança de uma sociedade baseada em ideias machistas e opressores, de modo que é reservada às mulheres a subordinação aos ideais masculinos, a violência sofrida pelas mulheres é, portanto, a materialização de uma série de violações dos direitos humanos.

São inegáveis alguns avanços, na contemporaneidade, no processo de transpor as barreiras impostas pelo sistema de exclusão do patriarcado cultural, que fere as relações homem-mulher

e outras formas de relação. É notório, cada vez mais, o crescente envolvimento de grupos de mulheres conscientes dos desafios presentes na busca pela igualdade entre homens e mulheres. É ainda um começo. Os avanços ainda são tímidos.

As mulheres têm conquistado direitos e espaços em diferentes âmbitos, ocupando posições sociais e econômicas, tradicionalmente, reservadas aos homens, porém, a influência do patriarcalismo ainda se mostra evidente. Apesar da tenacidade da violência masculina, a resistência feminista é uma das grandes histórias de sucesso do movimento de mulheres contemporâneas.

Dessa forma, é essencial, para a libertação e emancipação definitiva das mulheres, a mudança radical em todos os âmbitos da sociedade pelo processo de despatriarcalização das instituições: familiares, estatais, religiosas, culturais etc.

A perpetuação de discursos desiguais contribui para a banalização e naturalização da violência. O silenciamento das vozes femininas nos impede de enxergar não só os sofrimentos enfrentados, mas também problemas que atingem a sociedade de forma generalizada (HORST, 2019).

Assim, conclui-se que os ideais opressores estão subentendidos nas relações sociais; a maioria das mulheres ainda não se deu conta de que, em algum momento da vida, reproduziram discursos machistas e desarrazoados. A reversão do quadro de violência a que somos submetidas diariamente somente será possível com a desconstrução de discursos, de conceitos, de valores. A sociedade precisa ser submetida à desintoxicação dos parâmetros patriarcais.

Referências

- ALMEIDA, Suely Souza de (org.). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, n. 39, p. 199-218, abr. 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- DECLARAÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. 1993. Disponível em: [file:///C:/Users/Marcelo8285/Desktop/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Sobre%22A%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20Da%20Viol%C3%Ancia%20Contra%22As%20Mulheres%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marcelo8285/Desktop/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Sobre%22A%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20Da%20Viol%C3%Ancia%20Contra%22As%20Mulheres%20(1).pdf). Acesso em: 28 set. 2020.
- DECLARAÇÃO E PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER. Pequim, 1995. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim1.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr. 2004.
- FONSECA, Maria Fernanda Soares *et al.* O feminicídio como uma manifestação das relações de poder entre os gêneros. **Juris**. Rio Grande, v. 28, n. 1, p. 49-65, 2018.
- HORST, Juliana de Oliveira. **Feminicídio como fenômeno social complexo**: entre a nomeação feminista e a criminologia crítica. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Setor de Ciências Jurídicas, Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, 16., 28 de julho a 1º de agosto de 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Disponível em: http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.
- TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 15.

PENSANDO AS MARGENS: NARRATIVAS DE BIXAS

*Arilson Ferreira Rodrigues
Aline Daiana Pereira Oliveira
Ana Hulle de Oliveira Cruz*

Introdução

Em meados dos anos 70, o antropólogo Peter Fry(1985) constatou, em nosso país, a existência de uma estrutura hierárquica de homens/bofes e bixas, estas consideradas inferiores por não responderem à virilidade dita masculina. O gay viril ou homem/bofe é, então, aquele que, em função da sua performance de gênero muito próxima daquelas ditas “normas heterossexuais”, consegue transitar nos mais diversos ambientes e em ciclos sociais, devido ao fato de a sua sexualidade passar despercebida (ZAGO, 2013).

Em um *survey* aplicado pela Datafolhiana Parada Gay, de São Paulo, em 2005, 76% dos entrevistados relataram considerar que muitos homossexuais “exageram nos trejeitos” e que isso reforça o preconceito contra o grupo. Em outra pesquisa, na Parada Gay carioca do mesmo ano, 46,6% dos homens gays entrevistados afirmaram ter preferência por homens “mais masculinos”, con-

tra 1,9% que revelaram preferir os “mais femininos”. Pesquisas mais recentes demonstram a existência do machismo, misoginia e homofobia vindas de pessoas LGBTs que demonizam, estigmatizam e excluem os homens gays afeminados, considerando-os anormais e devassos.

O objetivo da pesquisa, portanto, foi ouvir a experiência de homens gays, bissexuais e pansexuais afeminados que se auto-denominam bixas, a fim de apreender os sentidos que atribuem às suas existências e resistências enquanto bixas, pois, é uma observação importante para a análise do processo de formação dessa identidade. Quais as angústias, os anseios, os medos e tantos outros sentimentos que esses indivíduos experienciam ao longo das suas histórias de vida?

Ter contato com essas falas, com esses corpos, com essas margens, visava também adentrar nas falhas do binarismo masculino-feminino, dos estilos de vidas hétero centrados, bem como estudar os danos causados pela masculinidade hegemônica. Propomo-nos, neste trabalho, a apresentar os resultados do processo de captura das narrativas provindas das histórias de homens afeminados no Vale do São Francisco. É importante salientar que o processo de escolha dos entrevistados esteve vinculado ao fato de essas pessoas se considerarem ‘bixas’ (GARCIA, 2000) e de reconhecerem todo cunho político que o termo carrega consigo.

A utilização do termo ‘margens’, no título, visa destacar a situação de marginalidade dessas pessoas que não cumprem o papel que o Estado heteronormativo propõe aos seus cidadãos: o homem como bruto/“bicho” e a mulher como feminina e acolhedora. Uma vez que o homem, em seu lugar, descumpra seu papel de bicho, torna-se a “bixa”, um homem com traços femininos, tornando-se um problema para a sociedade patriarcal, machista e homofóbica, devido ao seu emblema da masculinidade/virilidade (GARCIA, 2000). Ainda de acordo com

Garcia (2000, p.21), “a bicha é um problema para o homofóbico, o homossexual, o gay ou qualquer outra nomenclatura que classifique esse grupo, porque como anti-requinte a bicha é o que é: um macho afeminado”.

Referencial Teórico

Michel Foucault (1979) e Judith Butler (1987) afirmam que as sexualidades humanas e o gênero não podem ser compreendidos em termos puramente biológicos, uma vez que, por não antecederem a vida social, não são responsáveis pela organização cultural e formação de instituições sociais. Tanto o gênero como a sexualidade são estruturados a partir de relações de poder, que modelam e enquadram os indivíduos a partir de controles formais e informais punitivos, legitimados a partir de discursos médicos, religiosos, jurídicos, terapêuticos e políticos (Foucault, 1979).

Como o gênero e a sexualidade são produtos históricos-sociais, não podem ser tomados em categorias fechadas e imutáveis, porém, na nossa civilização ocidental, a heteronormatividade é instituída como reguladora das relações sociais em termos de masculino/penetrador/dominador e feminino/penetrado/dominado (SIMÕES JR, 2008). Segundo Butler (2003), o gênero sempre é pensado em relação à sexualidade, pois a matriz heterossexual é definida como “um modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero”, que prevê uma hierarquia sexual para que os corpos se encaixem na heterossexualidade compulsória e no que seria expresso como modelo de masculinidade ou feminilidade, para que possam ser aceitos na sociedade, ou seja, o modelo que define o que é ser homem ou mulher perpassa pela heterossexualidade.

Segundo Butler (2003), por meio da masculinidade, a heterossexualidade constitui-se como um papel assumido/aceito socialmente, cuja performance se dá pela negação daquilo que é vinculado ao feminino; sua virilidade deve ser constantemente expressa a partir de atos e atitudes de dominação. Em concordância com Badinter (1993 *apud* SIMÕES, 2008, p. 5), a expressão da masculinidade se dá em “não ser dócil, dependente ou submisso; não ser efeminado na aparência física ou nos gestos; não ter relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; não ser impotente com as mulheres”.

O “problema” com as bixas aparece dentro das disputas políticas e dentro do Movimento LGBTTTI+. Segundo Miskolci (2007), a antipatia do movimento LGBTQI+ com os não-heterossexuais afeminados, isto é, com as bixas, é senão uma resposta envergonhada do movimento ao Estado, cujos direitos só poderiam ser conquistados através da normalização dos seus corpos e de seus relacionamentos afetivos/sexuais, uma vez que isso demonstra o quanto essa população pode ser considerada saudável, responsável e possível de constituir uma família muito parecida com a do molde heterossexual.

Já a bixa, pelo contrário, não pode ter acesso ao Estado, não é dócil nem útil; o seu corpo, suas expressões, suas falas não fazem nada mais do que desestruturar um estilo de vida binário, as hierarquias impostas pelas normas de gênero afetam as relações monogâmicas e a capacidade de reprodução e a intensificação das forças que o capitalismo necessita para se manter (MISKOLCI, 2007).

Considerações Metodológicas

O tipo metodológico utilizado dentro da pesquisa qualitativa foi a entrevista narrativa, uma tipologia escolhida pelo grupo

devido ao fato de dar vazão à fala aberta e ao destrinchamento das emoções do entrevistado (MUYLAERT et al., 2014). Optamos pelo mínimo de intervenção, com o objetivo de fazer com que a fala pudesse fluir e, por intermédio do entrevistado, alcançar *insights* e momentos que em uma entrevista mais interativa não seria possível.

A busca da construção da linguagem é, preponderantemente, o que se procura quando se opta pelo modelo de entrevista narrativa e, por intermédio desta, tivemos a oportunidade de captar, nos entrevistados, o espaço além do dito e, se tratando de pessoas, o corpo é o espaço marcado por suas histórias (MUYLAERT et al., 2014).

A princípio, nos propomos a estudar a transição desses indivíduos para a vida adulta, porém, devido à idade dos entrevistados, esse momento ainda não foi delimitado, levando-nos a manter o foco na passagem da infância para a adolescência.

Resultados e Discussões

Baseado nas narrativas colhidas para a realização da presente pesquisa, podemos afirmar que a infância destas crianças, que transitam entre as performances de gênero masculino e feminino, são marcadas por violências verbais e físicas dentro da família, na comunidade escolar e no bairro/rua onde moram. O que deveria ser um período de aprendizado e de brincadeiras, transforma-se em uma fase de repressões, agressões e inseguranças. Ao relatar a sua infância, Tassio – um dos entrevistados – fala sobre a violência que sofreu:

“Sofri muito quando era guri, era muita piada mesmo, eu não lembro de nenhum dia que eu voltei para casa plena sem receber nenhum nada. [...] eu acho que é tam-

bém era difícil porque rolava piada dentro de casa, na verdade até hoje rola piada dentro de casa só que, sabe aquela piada disfarçada? Desde criança que eu venho escutando.” (SIC).

Tassio também nos confidencia um momento traumático em sua infância, no qual ele sofreu abuso sexual e foi culpabilizado pelo ato:

“Eu já fui abusado quando era criança eu e um amigo [...] desde que eu me entendo por gente eu fui viado, fui não, sou né?! Só que parece que depois que rolou esse abuso, foi aí que o povo achava que eu era viado, que a culpa do ato ter acontecido era minha só que por favor, né?! não foi [...] Como é que eu, uma criança fui induzir um cara a querer me comer? Aí eu vou ser viado, eles vão me taxar de viado, sendo que desde cedo eu tinha trejeitos de viado, entendeu?!” (SIC).

O seu relato traz à tona pontos muito importantes a serem debatidos, como o caso da culpabilização da vítima de violência sexual que, em muitos casos, é utilizado como argumento para afirmar que a vítima é a culpada pela violência sofrida, por provavelmente ter provocado/seduzido o seu agressor.

Nota-se que, embora adolescentes homossexuais passem conflitos e transformações semelhantes a qualquer adolescente heterossexual, a pressão interna e externa sobre aqueles adolescentes que rompem com os padrões de gênero e sexualidade, torna essa fase de vida ainda mais difícil. A partir do momento em que não se é aquilo que a sociedade idealiza, o afeto quelhe-deveria ser direcionado é modificado, sendo ofertado de maneira violenta, como afirma Lucas:

“[...] você vai perder aquilo que as pessoas chamam de afeto, então esse amor incondicional que dizem que provém dessa família, você vê que não é assim, a partir

do momento que você começa a se distanciar desse padrão normativo, você passa a não receber esse tipo de amor, pelo contrário, violência, e muitas vezes essa violência ela é encoberta por algum discurso que se diz discursos de que “a gente está fazendo o melhor pra você”. (SIC).

Isso ocorre, porque os ideais culturais aos quais o indivíduo pertence ditam as normas de comportamento que são colocados como aceitáveis ou não. Ainda descrevendo sua vivência na adolescência, o mesmo entrevistado relata como é difícil não atender toda expectativa que é gerada pela família e pela sociedade, fazendo com ele busque tentar se enquadrar nessa normatização:

“[...] A questão principal não era necessariamente o meu desejo em si, mas as violências que eu sofria. Como é que minha família vai encarar isso? Como é que eu vou contar isso? Como é que eu vou viver isso? [...]”. (SIC)

É importante destacar que a ausência de afeto e orientação da família é extremamente perigoso, pois, além de ferir esses adolescentes de maneira física e psicológica, pode direcioná-los a armadilhas, colocando em risco, não apenas a sua liberdade, saúde física e mental, como a sua vida. Wellington, outro entrevistado, relata como a ausência do afeto familiar o colocou em uma situação complicada ainda aos quatorze anos, quando se envolveu em um namoro virtual com um homem mais velho:

“Eu sempre disse aqui que meu pai me abandonou quando eu tinha 4/5 anos e minha mãe foi ausente porque se envolveu com um parceiro e ele não gostava de mim. Em algum momento me separei dela e me envolvi com um rapaz, com quatorze anos, a distância e era um cara bem mais velho que eu, que tinha uns 29/30 anos. E começamos a conversar, e foi muito doido porque eu não tinha maturidade suficiente pra nada. Como assim? Eu

nunca tive carinho, nunca tive amor de verdade, nunca entendi e idealizava muito, um homem que iria chegar e solucionar meus problemas que iria me ajudar a me aceitar. [...] eu não me aceitava de jeito nenhum, e quando apareceu alguém que disse um “eu te amo” eu comecei a acreditar, e achar que essa é a solução de meus problemas. [...] eu me envolvi com esse cara e eu não tinha resolvido meus problemas pessoais e eu fui embarcar nessa história, coloquei no colo dele a responsabilidade de me fazer feliz e era uma coisa que ele me disse muito, acabava que ele era meio que meu pai. E esse parceiro me dizia: olha você não pode rebolar, pode ser gay, mas não pode dar “pinta” se você quer ficar comigo você tem que ser mais padrão, mais comportado porque eu sinto ciúmes e hoje eu consigo olhar. Ele não gostava de mim, não me amava.” (SIC).

Nesta fase, o descobrimento pelo eu-bixa/corpo-bixapoderá atuar de duas formas: reproduzindo aquilo que combate como forma de evitar as repressões ou de forma a afirmar incisivamente a homossexualidade afeminada, pois a adolescência é conhecida como um período de rebeldia, em que a afirmação da identidade gay também exerce um papel como instrumento político na luta contra a homofobia (BENITEZ, 2006).

Quando adultos, os problemas psicológicos, causados pela trajetória de vida difícil do gay afeminado, provocam os mais variados graus de sofrimento (MISKOLCI, 2008), ressaltados pelos entrevistados que, por muitas vezes, se veem com baixa autoestima, ansiedade e depressão, em que a insegurança e a exclusão no mercado afetivo-sexual reforçam a inferioridade de homens afeminados na sociedade, pois, se antes era difícil encontrar um amigo que lhe apoiasse, encontrar um parceiro afetivo-sexual parece algo surreal e indigno; visto que somente pessoas que seguem o padrão da heteronormatividade conseguem o privilégio de serem amados-desejados.

Isso pode ser constatado na fala de Tassio, quando ele diz:

“como o gay afeminado chama atenção, acho que ainda hoje eu não consegui namorar por conta disso [...] as gays aqui têm um negócio de querer o gay cabra macho, ela meio que vai excluindo as afeminada, o foco dela é só em macho que é troncado, essas coisas [...]”

Ao notarmos a rejeição da feminilidade dentro da própria comunidade LGBTQI+, o que se entende é que há um esforço em contornar o preconceito, para que seja possível passar despercebido em relação à orientação sexual e, conseqüentemente, não perder os privilégios que os que se encaixam nos padrões estabelecidos da heteronormatividade têm, provocando um conflito interno entre o seu verdadeiro eu e o dever-ser, conforme as normas heteronormativas impostas pela sociedade.

Considerações Finais

Ao analisarmos as narrativas, percebemos que depois de uma longa trajetória de vida (da infância até o início da fase adulta), marcada pela violência física, verbal e sexual, os interlocutores da pesquisa viram-se mergulhados na solidão e, como existe o preconceito, até mesmo dentro da comunidade LBTQI+, eles tendem a se aproximar mais dos afeminados por compartilharem da mesma dor e das muitas experiências de vida.

O contato com essas bixas possibilitou-nos repensar não só os nossos problemas e táticas, mas também toda nossa construção de identidade, uma vez que o grupo de pesquisadores é composto, majoritariamente, por mulheres e, também, por uma bixa.

Consideramos que não há como ignorar que as vivências em comum e em conjunto desses meninos acabam por produzir uma identidade única e exclusivamente deles, a identidade bixa

é o que possibilita a quebra de toda estrutura binária e a legitimidade da inteligibilidade social heterossexista. É uma construção identitária que se veste, literalmente, de resistência.

Referências

- BICALHO, R. A; DINIZ, A. P. R. Violência simbólica e homossexualidade: um estudo em capitais brasileiras. In: **Anais... ENANPAD**. São Paulo, 19 a 23 de setembro de 2009.
- BUTLER, Judith. “Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault” In: BENHABIB, Seyla & CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- BUTLER. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DÍAZ BENÍTEZ, María Elvira. **Além de preto, veado! Etiketando experiências e sujeitos nos mundos homossexuais**. Rio de Janeiro: Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero / Centro Latinoamericano em Sexualidade e Direitos Humanos, 2006 (Boletim Sexualidade, Gênero e Sociedade. Ano XIII, Nº 26).
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1 – A Vontade de Saber**. Graal, 1979.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.
- GARCIA, Wilton. **A forma estranha: ensaios sobre cultura e homoerotismo**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000. (Coleção outras palavras, outras linguagens).
- MISKOLCI, Richard. “Pânicos Morais e Controle Social: Reflexões sobre o Casamento Gay”. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), v. 28, p. 101-128, 2007.
- _____. **Desejo e Solidão**. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. 2008. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=5015HYPERLINK>>. Acesso em: 06 de março 2019.
- _____. Não somos, queremos – reflexões *queer* sobre a política sexual brasileira contemporânea. In: COLLING, Leandro. **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 37-56.
- MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. p. 193-199, 2014.
- SIMÕES JUNIOR, A. S. **Representações gays contemporâneas – da imprensa nanica à mídia de grande circulação**. Rio de Janeiro: ALCAR, 2008.

Souza, E. M.; Pereira, S. J. N.(Re) Produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: A discriminação de homossexuais por homossexuais.**Revista de Administração Mackenzie**. 2013. 14(4),76-105. doi:10.1590/S1678-69712013000400004.

ZAGO, Luiz Felipe. “Armários de vidro” e “corpos-sem-cabeça” na biossociabilidade gay online.**Interface**. Botucatu, v.17, n. 45, p. 419-431, abril/junho de 2013.

A COLONIALIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NÃO É UMA ABRSTRAÇÃO: COTIDIANO E HISTÓRIAS REAIS

*Elisangela Hahn dos Santos
Jaci de Fátima Souza Candiotto*

Introdução

Mulheres, historicamente, sofrem com as desigualdades de gênero, enfrentando a violência em suas diversas faces. Importante fator a ser considerado é que a violência contra as mulheres é considerada uma violação dos Direitos Humanos, que se expressa de diferentes formas: ao negar o direito de ser, de ocupar espaços públicos, bem como a violência física por si só, dentre outras expressões desta violência.

A violência contra a mulher continua a fazer parte do cotidiano da sociedade, que mesmo diante de ações e medidas de enfrentamento, segue aumentando o número de casos e mulheres seguem morrendo. Analisar a violência contra a mulher apenas sob a ótica dela mesma, como um fenômeno social isolado, seria fragmentar um problema que é mais complexo do que parece.

A violência contra a mulher tem uma de suas raízes na forma como, histórica e socialmente, foram construídas as relações entre homens e mulheres. Deste modo, a violência dos homens contra as mulheres não deve ser entendida apenas como um comportamento individual, mas como o resultado de uma cultura engendrada na sociedade.

Associado a isso, há que se considerar o aspecto colonial enraizado, que vem carregado de violência na dominação dos povos que foram colonizados. Ressaltando-se o fato de que os colonizadores, de maneira geral, eram homens e brancos, portanto, nessa relação, as mulheres, sobretudo, negras e pobres, que além de violentadas, eram subalternizadas e, social e culturalmente, invisibilizadas.

Todos os elementos supracitados estão diretamente relacionados a uma cultura predominante que se associa ao pensamento colonial. Colonial no que se refere à forma como a história é contada e por quem a história dos “colonizados/as” foi contada, ou seja, pelos próprios colonizadores.

Este trabalho é resultado parcial da pesquisa, em andamento, intitulada “Pelo direito de contarmos a nossa história: A educação em direitos humanos como alternativa para construção de narrativas decoloniais sobre a vida das mulheres”, que tem por objetivo analisar como a Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de narrativas decoloniais sobre a vida das mulheres.

Este trabalho, portanto, tem como ponto de partida uma ideia de educação que, segundo a Diretriz Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013),

é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos” (BRASIL, 2013, p.26).

Para tanto, esta pesquisa busca investigar e responder ao longo dela: Como a Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de narrativas decoloniais sobre a vida das mulheres? Questionamento este possível a partir da breve análise do processo histórico colonial que perpassa a vida das mulheres.

A consideração da relevância desta pesquisa parte da constatação de que há poucos estudos que façam o diálogo diretamente entre decolonidade, educação em direitos humanos e desigualdades de gênero. Nesta mesma direção, cabe ressaltar que este trabalho possui grande relevância social no que se refere à percepção da opressão que as mulheres vivenciam. Não só em compreendê-las (as violências) na factualidade do cotidiano, mas em identificar o cerne dessas violências, presentes nas relações sociais produzidas e reproduzidas, e que, portanto, pode encontrar, na educação em direitos humanos, uma estratégia para seu enfrentamento.

Tendo por base os objetivos identificados, bem como a problemática em questão, cabe destacar que a metodologia adotada será, em primeiro momento, a de pesquisa bibliográfica; seguida de coleta de dados, por meio de entrevistas, com técnica de história de vida, tendo como perfil de participantes mulheres que participaram e/ou participam de espaços que proporcionam discussões sobre a Educação em Direitos Humanos. Desse modo, este trabalho faz uso dessa metodologia, para desconstruir narrativas decoloniais e, principalmente, buscar que as mulheres se percebam, nesse processo, como essenciais na desconstrução e construção de sua própria autonomia.

Referencial Teórico

Este trabalho assume a perspectiva decolonial em seu desenvolvimento e, portanto, na aproximação com o objeto pesquisado.

Nesse sentido, a pesquisa busca sustentação em produções teóricas que dialoguem com o objetivo da pesquisa e com os referenciais do pensamento decolonial. No âmbito da pesquisa bibliográfica, elencam-se os eixos temáticos abaixo, os quais permitiram fundamentar o trabalho, tendo por referência, mas, não como aspecto limitantes, algumas obras previamente selecionadas.

Em primeiro momento, foram identificadas obras que auxiliaram na compreensão das diferentes formas da expressão da desigualdade de gênero, buscando identificar aspectos sociais, históricos e culturais e, para tanto, foram encontrados alguns autores principais. Ainda no que se refere à questão do papel da mulher, outro fator a ser considerado trata-se da, historicamente, estabelecida divisão sexual do trabalho que, segundo Flavia Biroli (2018),

é tocar no que vem sendo definido, historicamente, como trabalho de mulher, competência de mulher, lugar de mulher. E, claro, nas consequências dessas classificações. As hierarquias de gênero, classe e raça não são explicáveis sem que se leve em conta essa divisão, que produz, ao mesmo tempo, identidades, vantagens e desvantagens. Muitas das percepções sobre quem somos no mundo, na sociedade estão relacionadas à divisão sexual do trabalho. Nela se definem, também, dificuldades cotidianas que vão conformando trajetórias, possibilidades diferenciadas na vida de mulheres e homens. (BIROLI, 2018, p.21).

Compreender que existe um papel, previamente, determinado para as mulheres, é ponto de partida para qualquer problematização e desconstrução de padrões de comportamento socialmente impostos. Nesse sentido, o segundo momento desta pesquisa é buscar compreender como o processo de colonização impactou, no decorrer da história, a vida das mulheres. Sendo

necessário compreender que a colonização afetou mulheres de modo geral, mas, especialmente, as mulheres negras e indígenas, conforme Adriane Raquel de Lima (2019) afirma:

A condição histórica das mulheres na maioria das civilizações do ocidente é marcada por uma condição de subalternidade, é o que queremos enfatizar. As mulheres europeias tinham uma condição inferior diante dos homens europeus. E, se essas mulheres europeias e brancas eram inferiores aos homens de sua cultura e sociedade, é fácil imaginar que o impacto da exclusão tenha sido muito maior entre as mulheres negras, indígenas e mestiças da América Latina, que, por sua dupla negação (do gênero e de raça), tiveram seus corpos invadidos, suas culturas negadas e histórias apagadas. (LIMA, 2019, p. 29).

Por esse motivo, como passo seguinte, foram identificados autores que apresentam críticas ao colonialismo e buscam apresentar a decolonidade como um modo de superar as narrativas coloniais.

Visando avançar na perspectiva de construção de narrativas decoloniais, que assume centralidade nesta pesquisa, foram identificados autores/as que apresentam discussão crítica sobre Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, bem como obras auxiliares para compreensão dos diferentes projetos societários em disputa. Processo pelo qual as mulheres necessitam estar inseridas, quando o cenário é a busca pela construção de sua autonomia.

Construir uma cultura fundamentada no protagonismo dos(as) subalternizados(as), é a base da construção para uma outra sociedade. Para a transformação do sistema hegemônico vigente, faz-se necessário o auxílio de uma ideologia que incorpore nela a possibilidade de superar as desigualdades de gênero, bem como realize a desconstrução do ideal criado do papel da

mulher na sociedade, que em parte pode e deve ser realizado por mulheres, mas também é necessário que todos estejam engajados nessa luta. Segundo Saffioti e Almeida (1992),

As autoras sustentam a importância de forjar novos contextos para a reprodução de subjetividades das gerações futuras e dos educadores, bem como o oferecimento de programação de formação política em relações de gênero, classe e raça/etnia para os formuladores e executores de políticas públicas, como o intuito de tornar a questão das desigualdades de gênero, de fato um objeto de tais políticas. Trazer à baila a discussão das relações de gênero, tanto no âmbito das políticas públicas como no da sociedade em geral, é de fundamental importância para a luta pelo fim das desigualdades. É urgente a construção de instrumentos pedagógicos a partir de um olhar feminista, bem como a utilização de uma pedagogia, que partindo da fala das mulheres, ultrapasse sua realidade imediata e encontre nexos com as determinações gerais. (SAFFIOTI & ALMEIDA, 1992, p.6 *apud* BEZERRA & VELOSO, 2015, p. 107).

Haja vista a colocação das autoras, é possível compreender que é fundamental trazer para discussão as relações de gênero, que perpassam todo esse trabalho, bem como pensar em novas formas educativas nos mais diversos espaços. Desse modo, a perspectiva crítica dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos também serão consideradas de maneira central nessa pesquisa.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa em questão está organizada, num primeiro momento, em levantamento bibliográfico, para identificação dos autores de referência, conforme supramencionado no referencial

teórico; em um segundo momento, foi realizada a pesquisa bibliográfica, ou seja, a utilização, leitura do material levantado, buscando a apreensão da teoria para aliar à prática.

Levando em consideração a necessidade de uma relação dialética entre teoria e prática, será realizada coleta de dados por meio de entrevistas com a técnica de história de vida. A técnica de História de Vida, adotada para a coleta de dados, será aplicada a 06 mulheres, tendo por objetivo dar visibilidade às narrativas das participantes e às suas experiências, em espaços de educação não-formal e em contextos de educação em direitos humanos.

Após a realização das entrevistas, será realizada a sistematização dos dados e utilizada a técnica de análise interpretativa, adotada como mais adequada para dar visibilidade às falas das participantes, sempre correlacionando essa pesquisa ao conteúdo teórico.

Resultados e Discussões

O presente trabalho encontra-se na fase de pesquisa bibliográfica, ou seja, de verificação e leitura de obras importantes para a devida apreensão teórica sobre a temática. Como resultados preliminares, foi identificada, a partir de alguns/algumas autores/as de referência, a convergência com o objetivo que essa pesquisa, em andamento, se propôs a discutir.

Uma primeira identificação está relacionada à opressão de gênero, não isoladamente, mas da relação entre ela e outras opressões, conforme afirma Cisne:

Foi no processo histórico da exploração do homem/mulher sobre o homem/mulher, desde sua formação a sua formação embrionária expressa na origem da propriedade privada associada à construção

de sociedades escravistas e feudais, que o racismo e o patriarcado que fundaram a exploração, mas, ao contrário, foi à exploração do trabalho que deu fundamento à existência desses sistemas. Assim, embora anterior à sociedade de classes no capitalismo, o patriarcado e o racismo têm sua determinação fundante na exploração do trabalho que, por sua vez, determina particularidades em relação à existência das classes no capitalismo e permanece demandando a existência de relações racistas e patriarcais, associadas à exploração da classe trabalhadora. (CISNE& SANTOS,2018, p.77-78).

Outro elemento essencial identificado, no que diz respeito ao pensamento decolonial e à crítica à colonialidade, é a relação comum entre os diversos “mundos” sobre a dominação colonial/imperial:

A humanidade atual em seu conjunto constitui o primeiro sistema-mundo global historicamente conhecido, não somente um mundo como o que talvez tenham sido o chinês, o hindu, o egípcio, o helênico-romano, o maia-asteca ou o tauntinsuiano. Nenhum desses possíveis mundos teve nada em comum exceto um dominador colonial/imperial e, apesar de que assim se propõe da vida colonial eurocêntrica, não se sabe se todos os povos incorporados a um daqueles mundos não tinham condições, nem provavelmente o interesse, de homogeneizar as formas básicas de existência social de todas as populações de seus domínios. Por outro lado, o atual, o que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005,p.100)

Ambas referências, uma na discussão de gênero e outra na crítica à colonialidade, apresentam um importante resultado preli-

minar, indicando que essas categorias se relacionam e perpassam o sistema econômico vigente, ou seja, o capitalismo, sendo necessário compreendê-lo, mesmo que brevemente, para correlacionar aos fatos históricos, ainda vigentes, de opressão às mulheres.

Portanto, diante dos resultados preliminares, foi possível perceber que, no cenário atual, o estudo devidamente aprofundado poderá contribuir para uma discussão importantíssima na sociedade, mas, de modo especial, para as mulheres, rompendo conceitos já estabelecidos e pensando possibilidades de construir novas narrativas sob a perspectiva decolonial.

Considerações Finais

Considerando o objetivo da pesquisa em questão, é possível perceber a relevância da continuidade desta, tendo em vista o contexto apresentado de opressão na vida das mulheres, de maneira histórica, concreta; ao mesmo tempo em que a pesquisa propõe a busca de respostas na educação em direitos humanos, para o enfrentamento dessa problemática.

Concluindo, cabe destacar que, além da fase em que se encontra a pesquisa, a continuidade é fundamental, considerando a relevância das participantes na fase de coleta de dados, que contribuirão de maneira imensurável com suas histórias de vida, o que irá possibilitar identificar se a educação em direitos humanos contribuiu para essas mulheres construírem narrativas decoloniais ou não.

Referências

BEZERRA, V.; VELOSO, R. **Gênero e Serviço Social**: desafios a uma abordagem crítica. São Paulo: Saraiva, 2015.

BIROLI, F. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013, 76p.

CISNE, M.; SANTOS, S. M. M. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, A. R. S. **Educação Para Mulheres na América Latina**: um olhar decolonial sobre o pensamento de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Sampier. Curitiba: Appris, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 227-278. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

O MACHISMO E UM BREVE HISTÓRICO DA (NÃO) ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES

Mariana Nickel Britto Alves Pereira

Introdução

As reflexões retratadas neste trabalho são resultado, em sua maioria, das dúvidas e inquietações recorrentes do meu percurso, durante o estágio de prática docente, realizado no sétimo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este trabalho justifica-se ao evidenciar que, como construção social, a posição de subordinação da mulher na sociedade acaba por impactar negativamente na relação destas com o âmbito educacional. Por décadas, alguns progressos, através de muita luta, foram conquistados pelas mulheres. Entretanto, há muitas permanências e retrocessos.

A violência contra a mulher é um aspecto que se destaca. Existem práticas enraizadas na sociedade que persistem em colocar a mulher em posição de submissão. Todos esses pontos, juntamente com a precarização do ambiente escolar, dificultam, de forma direta, o acesso e a permanência das mulheres na escola.

No decorrer do século XX, os estudos sobre mulheres têm aumentado progressivamente, assim como os estudos sobre a sexualidade e o corpo. Estes estudos são marcados por questionamentos no âmbito social e cultural. Como resultado, alterações no âmbito político e de trabalho vêm acontecendo.

A participação feminina nesses espaços vem aumentando e “tabus” sobre sexualidade e moralidade passam a ser quebrados. O movimento feminista vem questionando a conduta esperada por parte das mulheres, buscando entender as relações de poder entre os sexos e fazendo emergir o debate sobre o gênero. Por isso, proponho neste trabalho a análise bibliográfica sobre o histórico de escolarização das mulheres, para isso, tracei objetivos específicos:

- Entender os distintos discursos que vêm sendo enraizados na sociedade, em várias esferas e períodos, que estabelecem desigualdades entre os sexos e relações de poder do homem sobre a mulher, além de consumir uma imagem negativa da mulher perante a sociedade;
- Analisar a interferência dos aspectos socioculturais no acesso e na permanência das mulheres na escola.

Para alcançar estes objetivos, visitei documentos e abordei elementos históricos, socioculturais, econômicos e políticos do cotidiano das mulheres em uma sociedade patriarcal.

Referencial Teórico

O patriarcado é um fenômeno histórico, antigo, enraizado na sociedade, banalizado e, por muitas vezes, visto como natural. Como qualquer fenômeno histórico, o tempo para sua consolida-

ção varia de acordo com os mais diversos fatores socioculturais específicos de cada sociedade e caminha junto às novas condições sociais que se manifestam.

Definido por Saffioti (2004, p.44) como “regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens”, visto que o patriarcado não se refere apenas a um sistema de dominação idealizado pelas convicções machistas, mas também a uma estrutura de exploração. Ao passo que a dominação, para finalidades de análise, encontra-se fundamentalmente nos campos político e ideológico, a exploração refere-se justamente ao campo econômico (SAFFIOTI, 1987). Apoiar-se em pressupostos biológicos,

Traz a noção, portanto, de que, nas sociedades patriarcais, o homem, a partir do falo, é construído socialmente como homem, sendo constantemente educado para prover, comandar, atingir seus objetivos, trabalhar e conviver no espaço público. Enquanto que a mulher, a partir da vagina, é tornada socialmente mulher, sendo educada para cuidar dos outros, da casa e da família, devendo ceder, obedecer e se preservar, permanecendo no espaço privado (CUNHA, 2014, p.151).

Com resquícios do período colonial, a transição do Brasil rural para o urbano/capitalista acarretou a construção social de um modelo de família patriarcal tendo, em sua configuração, o homem como centro. Existe um trecho da Coleção Novo Século que retrata bem a realidade dos homens e das mulheres naquela época:

Homem que se prezasse era bem-falante. A oratória compunha a personalidade masculina do mesmo modo que o fraque, o chapéu coco, o cravo na lapela e o soberbo bigode - tudo isso acompanhado, naturalmente, de um título de doutor. “Seu Doutor” integrava o restrito exército de bacharéis formados

pelas faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Todas elas, e não só as de Direito (como geralmente se supõe), são terreno assolado pela retórica, a arte de bem falar. Isto é fácil de entender, já que o persuadir, o convencer e o dissuadir representavam as chaves mestras da política, do mando, do governo, do controle. E eram os bacharéis que assumiam as posições de controle no Estado, nos negócios e na família. (COLEÇÃO NOVO SÉCULO, 1980,p. 100)

Através dessa visão, instalou-se a “verdade” da supremacia masculina que foi fortalecida,por meio de muitos autores, desde a Antiguidade. Um exemplo é Aristóteles que, na Grécia Antiga, já sustentava a visão de que o homem era superior. Por ser vista como mais fraca e menos capaz intelectualmente, as mulheres eram apontadas como frágeis e inferiores, devendo ser submissas. O homem era concebido como progenitor, que devia orientar, resguardar e conduzir sua mulher.

Visitando o processo histórico, no período pós Independência, em 1827, surge a primeira legislação específica sobre o ensino primário; em 15 de outubro de 1827, cria-se a conhecida Lei Geral, originando as escolas de primeiras letras, tendo matérias como artes do lar e prendas domésticas destinadas às mulheres. Os meninos estudavam geometria e outras matérias.

Desde o início da colonização, a educação formal destinava-se somente aos meninos [...] Existiam mestres que ensinavam as primeiras letras aos meninos, como se pode constatar pelas recomendações dos juízes dos órfãos, desde o final do século XVI, para que os tutores fizessem as meninas aprender a costurar e outras prendas domésticas e os meninos a ler, escrever e contar (SILVA, 2004, p.125).

Paralelamente à regulamentação do magistério, as escolas mistas foram pensadas e concebidas somente no final do século

XIX. De acordo com Louro (1997), é também no século XIX, que as mulheres começam a ser vistas como “mentoras” no âmbito familiar. Baseada na crença social de que as mulheres estavam determinadas a exercer amparo e acolhimento, enfermagem e magistério passam a ser profissões reconhecidas como pertencentes ao gênero feminino.

Ainda de acordo com a autora, “esses ofícios novos abertos às mulheres carregavam a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna:dedicação-disponibilidade-submissão-abnegação sacrifício”(LOURO,1997, p. 454). Não é necessário um olhar muito atento, para perceber que as mulheres eram colocadas em lugar de subordinação, não podendo ocupar altos cargos da área científica, política, entre outros.

No século XX, o Brasil foi edificado com sólida colaboração por parte das mulheres trabalhadoras. Os cargos preenchidos denotavam, além da discriminação de gênero, pois, de acordo com o pensamento da época,reforçado pelos homens de ciência, as mulheres eram incapazes biologicamente de ocupar-se de política e posições públicas; também evidenciavam discriminação de cor e raça.

Enquanto as mulheres brancas desempenhavam profissões como governantas e ocupavam espaços em escolas e hospitais, as mulheres negras desempenhavam os papeis de lavadeiras, cozinheiras, domésticas etc. Para além disso, essa discriminação de cor e raça era acompanhada dediscriminação de classe, pois as mulheres da classe média (portanto, brancas) também podiam exercer a prática docente (RAGO, 1997).

Mesmo com o acesso à escola legalizado, não se destinando mais exclusivamente aos meninos como já o foi, distintos impeditivos apresentavam-se na vida das mulheres como, por exemplo, a necessidade de trabalharem ainda quando crianças, de cuidarem de irmãos mais novos, de fazerem companhia para

familiares adoecidos, dentre outros, o que dificultava sua relação com a educação formal e acabava por afastá-las deste espaço.

De acordo com Goldani (1999), boa parte das idosas brasileiras, nascidas na primeira metade do século XX, não aprenderam a ler e escrever durante suas vidas, além de exercerem atividades de trabalho não remuneradas. Muitas destas mulheres desempenharam atividades domésticas e destinaram sua atenção à família. Para a autora, a iniciativa de retornar à escola é importante, pois, assim, essas mulheres encontram possibilidades de se integrar e participar de forma mais ativa na sociedade.

Por meio dos diálogos apresentados neste trabalho, torna-se viável fazer diversas associações entre histórias de vida de mulheres que viveram no passado (século XIX) e mulheres nascidas no século XX, quando se trata do âmbito educacional. Estes parâmetros biográficos explicitam perspectivas sociais que se modificaram ao longo do tempo, mas não as circunstâncias de opressão e agressão que continuam a acontecer.

Aspectos Metodológicos

Deixo transparecer, por meio da escrita, meus anseios e inquietações quanto à problemática da escolarização das mulheres. Reconheço a necessidade de me distanciar e conseguir analisar, com óculos de pesquisadora, a história da (não) escolarização das mulheres. Direcionar-me-ei para o desenvolvimento da metodologia desta análise, em que me torno, também, sujeito de análise dos meus próprios estudos (PINHEIRO, 1984)

Para alcançar os objetivos, a pesquisa bibliográfica é o percurso teórico-metodológico utilizado.

Resultados

A compreensão deste processo poderá promover enormes avanços na caminhada da conscientização quer de mulheres, quer de homens, a fim de que se possa desmistificar o pretenso caráter natural das discriminações praticadas contra os elementos femininos. Do exposto, pode-se facilmente concluir que a inferioridade feminina é exclusivamente social. (SAFFIOTI, 1987, p.15).

Neste trabalho, dialogamos sobre os efeitos do machismo e do patriarcado na escolarização e na vida das mulheres. A pesquisa indicou que o machismo está enraizado na sociedade e, portanto, evidencia-se a urgência e relevância de debate sobre o assunto.

A partir da leitura, apresento as seguintes conclusões:

- O entendimento sobre conceito de gênero foi concebido para opor-se à visão unilateralmente biológica das relações entre os sexos, entendendo-se como característica principal a questão social;
- As interpretações feitas pela sociedade sobre gênero, pressupondo a dominação do masculino sobre o feminino reforçam a desigualdade social, política e econômica;
- A má interpretação sobre o conceito de gênero serve como fundamento para a sustentação de uma sociedade patriarcal;
- Partindo do gênero, é possível analisar a sociedade, portanto, a análise deste trabalho auxiliou a compreensão acerca das relações humanas;
- Ainda se encontra fortemente enraizada, na concepção social, a divisão sexual do trabalho, entendimentos e comportamentos do gênero feminino e masculino.

Considerações Finais

Por fim, penso que esse é um estudo que possibilita novas pesquisas sobre as mulheres. Como expectativa para futuras análises, encontra-se a proposta da formulação de novos levantamentos bibliográficos, bem como pesquisas qualitativas para ampliar o campo de entendimento acerca do tema. Confio na relevância de que as mulheres tenham consciência sobre seus direitos e deveres para que possam viver de forma autônoma, livre e feliz.

Referências

- CUNHA, Barbara Madruga. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero**. Paraná, 2014.
- GOLDANI, Ana Maria. Mulheres e envelhecimento: desafios para os novos contratos geracionais e de gêneros. In: CAMARANO, Ana Amélia (org). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p. 74-114.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.
- PINHEIRO, Ana Alice Costa. **A mulher na sociedade Brasileira**. Salvador: Associação Comercial na Bahia, 1984.
- RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- _____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SILVA, Maria Beatriz da. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes: 2004.

EMPREENDEDORISMO FEMININO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS SEBRAE EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

Mariana Amado Alvarez Coelho

Paulo César Borges Martins

Introdução

Esse tema é um recorte do trabalho de pesquisa dentro do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES, na linha de pesquisa “novos contextos de aprendizagem” a qual busca investigar o potencial dos novos contextos de aprendizagem, que emerge do desenvolvimento social. Num mundo no qual homens e mulheres vivem culturas assimétricas, marcado pelo machismo e aliado a predominância do espírito de competição acirrado pelo capitalismo, percebe-se que mesmo diante das dificuldades, a iniciativa do gênero feminino no processo de empreendedorismo é um fato, e precisa ser levada em consideração a fim de se fortalecer.

Nesse sentido, o resumo proposto visa analisar o empreendedorismo feminino no Brasil durante o período da pandemia da COVID-19, contextualizado por pesquisa realizada pelo

SEBRAE. Com o advento da crise pandêmica que afetou o país, constantes mudanças econômicas e sociais têm posto os seres humanos à prova, no sentido da promoção de ações diferenciadas para uma atuação que viabilizem práticas empreendedoras.

No Brasil, emerge uma crise econômica em meio a COVID-19, com o fechamento de pequenas e grandes empresas, o que conduz ao crescimento do número de desempregados formais. Neste ínterim, o empreendedorismo feminino tem ganhado ainda mais força nos campos sociais e econômicos. Novas relações no mundo do trabalho se estabelecem, e o emprego formal entra em decréscimo diante desse contexto.

Aspectos metodológicos

A feitura desse trabalho foi metodizada por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, através da revisão de literatura dos autores DORNELAS (2005), OLIVEIRA; MELO; MUYLDER (2016) e pesquisa documental fundamentada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) no período da pandemia da COVID-19. Organiza-se, em duas seções intituladas: a) Empreendedorismo no Brasil: aspectos e reflexões e b) Empreendedorismo feminino no Brasil em meio à crise da COVID-19. Com base nos dados compartilhados foi possível tecer considerações finais sobre o empreendedorismo feminino no Brasil fase a crise pandêmica da COVID-19.

Empreendedorismo no Brasil: aspectos e reflexões

O empreendedorismo tem crescido nos últimos tempos impulsionado pelo desemprego, bem como pela escassez de oportunidades para vários grupos de pessoas. A prática do ser

empreendedor consiste na definição “daquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, [...] pela exploração de novos recursos e materiais” (SCHUMPETER 1949 apud DORNELAS, 2005, p. 39).

O empreendedorismo significa fazer algo novo, mudar a situação atual e buscar novas oportunidades de negócio, tendo como foco, a inovação e a criação de valor. Sendo assim, conclui-se que o empreendedorismo é um ato comportamental e humano, baseado na criatividade. Drucker (1986 apud Oliveira; Melo; Muylder, 2016, p. 5) afirma que a inovação é “um instrumento específico dos empreendedores”.

O Brasil é um dos países mais empreendedores do mundo. De acordo com a pesquisa sobre empreendedorismo no Brasil realizada pelo SEBRAE em parceria com a *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) e o Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP) que avalia o comportamento das variáveis relacionadas ao empreendedorismo no Brasil, as motivações que levam o brasileiro a empreender algum tipo de negócio se dá por: oportunidade ou por necessidade no cenário capitalista (SEBRAE/GEM/IBQP, 2019).

O Brasil apresenta a 4ª maior Taxa de Empreendedorismo Inicial (TEA) de negócios com até 3,5 anos de existência (TEA=23,3%), sendo considerados empreendedores iniciais os indivíduos que estão à frente de empreendimentos com menos de 42 meses de existência. Essa marca é superior às registradas nos países do BRICS (agrupamento de países emergentes em relação ao seu desenvolvimento econômico: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Considerando a Taxa de Empreendedores Estabelecidos (TEE), negócios com mais de 3,5 anos de existência (TEE=16,3%), o Brasil apresenta a 2ª maior marca global (SEBRAE/GEM/IBQP, 2019).

Ao se verificar os números é possível perceber que os empreendedores têm uma grande importância social mesmo diante das suas próprias limitações, como a escassez de capital de giro e por vezes a ausência de qualificação profissional para empreender, como por exemplo: a falta de planejamento estratégico e má gestão financeira. Percebe-se, como resultado, uma baixa competitividade.

A maioria dos empreendimentos que surgem no Brasil contam, na maior parte das vezes, com empreendedores mal preparados para enfrentar todas as dificuldades e desafios mercadológicos que surgem ao longo do processo. A vocação empreendedora do brasileiro nos momentos de crise torna-se ainda mais evidente.

A análise da série histórica da pesquisa (SEBRAE/GEM/IBQP, 2019) aponta aumento do empreendedorismo em períodos de recessão, como os que ocorreram entre os anos 2008-2009 e entre os anos 2014-2016. Segundo especialistas, o percentual de 73,8% dos “fatores limitantes” está relacionado a - políticas governamentais, seguido de apoio financeiro (42,9%), educação e capacitação (40,5%).

Observa-se que no Brasil ainda existem limitações impostas na sua maioria por fatores relacionados a ausência de políticas públicas que incentivem a prática empreendedora. Durante o ano de 2020, a pandemia da COVID-19 vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também impactos econômicos sem precedentes na história recente das epidemias. David (2020, p. 20) pontua que “as economias capitalistas contemporâneas são 70 ou mesmo 80% impulsionadas pelo consumismo”, e a COVID-19 acentua uma queda generalizada do consumo, por meio do isolamento social, o que conduz a uma crise econômica que impacta também o Brasil.

Empreendedorismo feminino no Brasil em meio à crise da COVID-19

De acordo com o SEBRAE (2019), o Brasil, nos últimos anos, aparece em destaque pela sua capacidade de empreender, contudo, esse fato não é tão positivo pois, a maior parte desses empreendimentos surge pela necessidade do empreendedor de possuir uma renda, fragilizando, dessa forma, a competitividade do negócio e aumentando as chances da mortalidade precoce do empreendimento.

As mulheres respondem por 34% dos 27,4 milhões de donos de negócio existentes no Brasil, e a proporção de empreendimentos por necessidade é maior no grupo das mulheres, chamadas de “donas de negócio”, elas tem um perfil mais jovem e apresentam-se como empreendedoras com 35 a 45 anos (43,8 anos x 45,3 anos no caso dos homens). As mulheres têm maior escolaridade (16% maior do que os homens), são 67% com ensino médio e superior completo, e são cada vez mais “chefes de domicílio”. Mais de 2/3 trabalha sem CNPJ (DATA SEBRAE, 2018).

Esses dados configuram o predomínio de empreendedoras informais, e é menor a proporção de mulheres que são empregadoras (87% trabalham por conta própria). As mulheres tomam menos empréstimo nos bancos (40% mulheres e 43% homens), e têm nível de informatização próximo ao dos homens. Quase metade dos MEI (Micro empreendedor individual) são mulheres e estão envolvidas em atividades relacionadas à beleza, moda e alimentação. Entre as mulheres, a necessidade de uma fonte de renda é o principal motivo que levou a abertura do MEI (DATA SEBRAE, 2018).

Devido a pandemia mundial da COVID-19 - doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) descoberta no final do

ano 2019, na China, e que se espalhou por diversos países no mundo, atualmente sem vacina preventiva, houve um aumento significativo do empreendedorismo feminino no Brasil. De acordo com o SEBRAE (2020), a pandemia do novo coronavírus, aumentará o grupo dos empreendedores iniciais e será liderado pelas mulheres e pelas pessoas negras - grupos mais afetados pelo crescimento do desemprego, devido à crise da COVID-19.

Ao analisar a pesquisa intitulada “Impacto da pandemia de coronavírus nos Pequenos Negócios – 3ª edição, resultados por sexo” (DATA SEBRAE, 2020), as mulheres foram mais afetadas pela crise (52% fecharam “temporariamente” ou “de vez” contra 47% nos homens). O gênero feminino busca mais soluções digitais que os homens para continuar funcionando (34% contra 31%); as mulheres caminharam mais (que os homens) para vendas *on-line*, e somente 34% das mulheres, de fato, já buscaram empréstimos (contra 41% dos homens). Contudo, tanto homens quanto mulheres sentiram impacto semelhante em termos de redução de faturamento com a Covid-19 (89% sentiram diminuição).

Entre as mulheres, há proporcionalmente mais MEI (63% contra 51% nos homens) e maior participação no comércio (51% contra 41% nos homens). As mulheres estão ligeiramente mais otimistas que os homens sobre quanto tempo vai demorar para a economia voltar ao normal (10 meses contra 11 meses no caso dos homens). Comparadas aos homens dessa pesquisa, as mulheres são mais novas, têm mais escolaridade, maior proporção de MEI e de comércio e têm o negócio a menos tempo que os homens (DATA BASE SEBRAE, 2020).

Esses números reforçam a importância de políticas públicas voltadas ao apoio do empreendedorismo em geral, e mais especificamente ao gênero feminino, suficientemente importantes e abrangentes de modo a abarcar os mais diversos perfis de

empreendedores, incluindo mulheres, camada mais vulnerável à crise e suas consequências.

Resultados e discussões

Em relação ao empreendedorismo no Brasil, é possível visualizar que ao final de 2020, o país deverá ter um aumento significativo da população envolvida com seu próprio negócio. Acentuado pela crise causada pelo avanço da pandemia, o número de pessoas que busca o empreendedorismo como uma alternativa de renda aumenta e a motivação para empreender ganha mais relevância, segundo dados da pesquisa SEBRAE (2020).

Outro fator identificado, foi mais da metade dos pesquisados acreditar que “contribuir para um mundo melhor” foi um dos motivos que os levou a empreender, concomitante a essa informação, as categorias “por necessidade” e “por oportunidade” passam a ser acompanhadas da categoria “novas possibilidades”, o que leva os empreendedores brasileiros a concordarem que a “escassez de emprego” constitui uma das razões para empreender (DATA SEBRAE, 2020). Apesar de ser uma prática historicamente masculina, o empreendedorismo feminino tem crescido ao longo dos anos. Mesmo com dificuldades específicas do gênero, as mulheres possuem motivação para empreender.

Considerações finais

A pandemia da COVID-19 não é apenas um problema de saúde, é um choque profundo para as sociedades e economias, o que alterou drasticamente a vida cotidiana dos brasileiros, e mais especificamente das mulheres brasileiras. Mesmo diante

de um cenário de crise, existe um crescimento significativo da participação do gênero feminino em ações empreendedoras por motivos de escassez de emprego.

Nesse momento, o Brasil, principalmente por ser um país extremamente empreendedor, necessita de ações conjuntas entre Estado e a sociedade para dar suporte no processo de consolidação das mulheres empreendedoras, principalmente durante e após a COVID-19. A crise econômica estabelecida pela pandemia conduz a emergência de mulheres empreendedoras, surgindo portanto, a necessidade de políticas públicas que possam dar suporte para o gênero e ampliar a sua capacidade para empreender como apoio financeiro e investimentos em educação e capacitação.

Referências

DAVIS, Mike, et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: Transformando ideias em Negócios**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

GEM-BRASIL. **Global Entrepreneurship Monitor. Relatório Executivo Brasil – 2018**. Disponível em: < <https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Relat%C3%B3rio-Executivo-Brasil-2018-v3-web.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2019.

OLIVEIRA, Anna Gabriela Miranda de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. MUYLDER, Cristiana Fernandes de. **Educação Empreendedora: o Desenvolvimento do Empreendedorismo e Inovação Social em Instituições de Ensino Superior**. Revista Administração em Diálogo. São Paulo. Vol. 18, nº 1, Jan/ Fev/Mar/Abr, 2016.

SEBRAE, **Empreendedorismo no Brasil – Relatório Executivo**, 2019, Sebrae/GEM/IBQP. Disponível em; <<http://ibqp.org.br/PDF%20GEM/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20Empreendedorismo%20no%20Brasil%202019.pdf>> Acesso em 29 ago 2020.

SEBRAE, **Painel do empreendedorismo no Brasil Data Sebrae**, 2018. Disponível em: <<https://datasebrae.com.br/painel-empreendedorismo-feminino/>> Acesso em 29 Ago 2020.

SEBRAE, **O impacto da pandemia de coronavírus nos Pequenos Negócios** – 3ª edição Resultados por Sexo Pesquisa Online – de 30/04 a 05/05/2020. Disponível em: https://datasebrae.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Impacto-do-coronav%C3%ADrus-nas-MPE-3%C2%AAedicao_SEXO-2.pdf Acesso em 29 Ago 2020.

SEBRAE, PORTAL. Disponível em: <<http://www.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/brasil-deve-atingir-marca-historica-de-empreendedorismo-em-2020,d9c76d-10f3e92710VgnVCM1000004c00210aRCRD>> Acesso em 24 Ago 2020.

A RELEVÂNCIA DO PAPEL DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gisélia Lima da Silva

Luciana Oliveira Simões Pereira

Ivonete Barreto de Amorim

Introdução

A coordenação pedagógica, no âmbito escolar, é tema central das políticas educacionais, na contemporaneidade, principalmente, na Rede Estadual de Ensino da Bahia. No entanto, em diferentes contextos e momentos históricos, o debate sobre o papel do coordenador e sobre a relação destes com a comunidade escolar implica pautar as suas ações políticas e sociais no cotidiano escolar. Visto como parte da gestão escolar, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa, antes de coordenar o pedagógico, instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo e prudente sobre todas as ações da escola, objetivando transformações nas práticas cotidianas.

Qual é o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na gestão do processo de formação continuada de professores e professoras em serviço na Educação Básica? Na tentativa de buscar respostas para esta questão de pesquisa, é que este trabalho foi embrionado, visto que, por vezes, podemos notar certa confusão na função profissional por parte de outros atores escolares, atribuindo-lhe tarefas técnicas e burocráticas, alheias a sua função, que repercutem na qualidade da atuação docente, por não conseguir dar conta do acompanhamento pedagógico.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar a importância do papel do/a coordenador/a pedagógico/a como gestor do processo de formação continuada de professores e professoras em serviço na Educação Básica, a partir de uma compreensão de como tem sido concebida a ideia de formação continuada em serviço, o impacto dessa visão no itinerário pedagógico, no espaço educativo e como o/a coordenador/a pedagógico/a pode intervir para que esse tempo/espaço seja propulsor de transformações sociais, por meio da qualificação do exercício da profissão e das relações com o outro e com o conhecimento.

Para tanto, discutir-se-á com base em teóricos, como: Franco (2002), Nóvoa (1995), Freitas (2008), entre outros, a fim de entender a base legal para a atuação desse profissional, dando-nos novos sentidos ao exercício pedagógico da autonomia, como nos falava Paulo Freire, visto que é tarefa hercúlea identificar como os processos de formação continuada em serviço estão contribuindo para que os docentes transformem suas práticas, de modo a valorizar mais os próprios saberes e as possibilidades de reflexão e aprendizagem, que o meio sócio-histórico-cultural em que atuam lhes proporciona.

Referencial teórico

A partir de uma trilha histórica, no contexto português, sobre a formação de professores e professoras, Nóvoa (1995) aborda questões importantes desde o período de transição da responsabilidade pelo ensino, por parte da Igreja, à administração estatal, detalhando melhor essa última passagem, como um marco de progresso no processo de escolarização em larga escala, mas também de controle social. Nessa perspectiva, a figura daquele profissional da educação precisava se alinhar aos novos interesses.

Assim, a formação de professores passa a ocupar posição de destaque, por meio do ensino normal, a partir de meados do século XIX, com base em duas vertentes: saber e poder, tornando-se também um espaço promissor para pensar sobre a prática e produzir novos saberes (NÓVOA, 1995). Nesse viés, faz-se alusão aos paradigmas que se levantavam no período do Estado Novo, acerca da formação desse profissional sob a égide do autoritarismo e da funcionarização docente: “[...] há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor” (NÓVOA, 1995, p. 4). Chega-se à década de 90 com mudanças substanciais no Estatuto da Carreira Docente, porém, com a profissionalização distorcida numa proletarização que, submetida aos ditames do sistema educativo, velada em programas e políticas educativas, comprometia sua autonomia intelectual aliada às necessidades do seu contexto profissional (NÓVOA, 1995).

Essa breve abordagem sobre a trajetória educativa portuguesa, sob o prisma da formação docente, nos reporta ao contexto brasileiro, que, aliás, traz aspectos convergentes, como a influência ideológica do Estado em programas educacionais ver-

ticalizados, concebidos pelos sistemas e, por conseguinte, pelas escolas, que pouco traduzem e respondem às reais necessidades desses espaços educativos, inibindo, muitas vezes, a autonomia docente. Há um distanciamento entre a concepção desses programas, de sua formatação curricular e de sua concretização no interior da escola.

A LDB 9.394/1996 apresenta a formação inicial e continuada de nível superior dos/das professores/as como exigência, nos Arts. 62 e 63 (BRASIL, 2017). Todavia, o que deveria se configurar numa preparação docente fecunda e progressiva, em vista da necessidade emergente de muitos docentes que precisavam se adequar a essa exigência legal, astuciosamente, transformou-se em oportunidade de enriquecimento para muitas instituições privadas ofertantes de cursos de nível superior, como é explicado por Freitas:

A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. (FREITAS, 2002, p. 148).

Para dar conta das prescrições de tantas pastas demandadas pelo sistema, esses profissionais submetem-se a investir financeiramente em capacitações ministradas por especialistas externos, sem tempo-espço adequado para reflexão sobre sua prática e maior aprofundamento científico em pesquisas acerca dos problemas identificados. Esclarecemos que não se trata aqui de rejeitar ou acolher saberes especializados contidos nesses

programas ou eventos, mas do exercício intelectual de interpretá-los e inferir sobre eles à luz de teorias, das características e necessidades locais, articulado pela coordenação pedagógica, que também é parte integrante do corpo de trabalho da escola, o qual, com sua especificidade acadêmica e técnica, possui o ônus para conduzir esse processo formativo. Nóvoa corrobora ainda com a afirmação:

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 um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 12).

O exercício crítico, como mola propulsora da autonomia, não pode ser suprimido pelas demandas de atividades que assolam o terreno docente e tendem a mecanizar suas ações, mas deve ser garantido em espaços privilegiados de estudo e reflexão individual (que vão desde seu pensar, agir e redimensionar sua prática até sua progressão acadêmica), entrelaçada com seus pares, sob a gestão do/a coordenador/a pedagógico/a. Este profissional tem suas atribuições regidas pela Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002¹, em seu Art. 8º, dentre elas destacamos algumas pertinentes ao que se discute neste trabalho:

V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço; [...]

1 Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>.

XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;

Munido desse aparato legal, é imprescindível salientarmos que promover, articular e envolver as pessoas na proposição da coordenação escolar não é tarefa fácil, pois estas trazem consigo um emaranhado de interesses, sentimentos e valores diversos. Diante disso, é preciso fortalecer os espaços de discussão com os docentes, possibilitando, assim, o trabalho com ideias divergentes para a construção de um projeto educativo que leve em consideração a diversidade existente. Nesse sentido, é importante mencionarmos que esse trabalho é árduo, advém de um processo participativo, sendo uma construção permanente que deve ser fortalecida gradativamente no contexto escolar, por meio da criação de estratégias de mobilização de pessoas e de setores da sociedade, visando integrá-los, revelando, assim, novas possibilidades de participação democrática.

Como afirma Franco,

A análise contextual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicou, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas. (2008, p. 119).

Desse modo, é necessário abalizar que uma autonomia pedagógica é um processo construído por todos que fazem parte da comunidade escolar.

Fontes acredita que:

Seja fundamental a esse profissional perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. (FONTES, 2008, p. 4).

É salutar que sublinhemos o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na participação, no coletivo, uma vez que a gestão democrática participativa é aquela em que os cidadãos se sentem fazendo e tomando parte do cotidiano da escola, contribuindo, assim, para a construção de uma nova sociedade, sendo essas representações garantidas pelos conselhos representativos (em nível nacional, estadual, municipal e institucional – em cada unidade de ensino ou escola).

Não obstante, no intuito de vivenciar a práxis pedagógica, o/a coordenador/a pedagógico/a tem que ir além do conhecimento teórico, assumindo o papel de elo entre os agentes que formam a identidade escolar, fortalecendo a sua inclusão na organização e no funcionamento da escola, pois, para acompanhar o trabalho pedagógico e instigar os professores, é preciso percepção e sensibilidade, sob este aspecto, o/a coordenador/a pedagógico/a constitui-se como sujeito que assume a função de articulador de ações voltadas para fins, coletivamente, estabelecidos. Nesse trajeto, é possível construir um percurso educativo dinâmico, sólido, sistematizado, significativo, produzindo novos saberes e gerando transformação social.

Aspectos metodológicos

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008), conforme a proposta inicial, optou-se, neste resumo expandido, pela análise de caráter qualitativo.

O estudo baseou-se na análise da bibliografia proposta, no sentido de selecionar conceitos que trouxessem, ao texto, argumentos mais elucidativos no que se refere à relevância do papel do/a coordenador/a pedagógico/a na formação continuada em serviço de professores/as da educação básica.

Buscamos aporte em documentos oficiais (LDB 9.394/96 e Lei nº 8.261 de 29/05/2002) e em produções teóricas, tais como: *Coordenação Pedagógica: Uma Práxis na Busca de sua Identidade*, de Maria Amélia Santoro Franco; *Formação de Professores e Profissão Docente*, de António Nóvoa, dentre outros.

Resultados e discussões

A formação docente não se resume à mera instrumentalização ou à exportação de modelos prontos para atender, muitas vezes, ditames de esferas econômicas mundiais, em que a educação torna-se campo favorável para alcançar finalidades do mercado, favorecendo interesses privados, como vimos no país, nos últimos tempos, a expansão acirrada de Instituições de Ensino Superior de Educação (IES) e a corrida desenfreada por diplomação, como já foi mencionado, por intermédio de cursos rasos e abreviados, aquém da formação desenvolvida nas universidades públicas. Freitas adverte que

a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela polí-

tica educacional em nosso país em cumprimento a lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISE têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (FREITAS, 2002, p. 143).

É possível verificarmos, no cotidiano escolar, muitas lacunas, desde a formação inicial precária de alguns desses profissionais até dificuldades em construir, no local de atuação, uma rede de crescimento mútuo, que suscite a necessidade de melhorar a qualificação para o exercício da profissão, da valorização das experiências pedagógicas e do investimento científico nesse campo, contraditoriamente, o que temos visto com mais frequência é a aterrissagem de pacotes de programas prontos para remodelagem pedagógica.

Portanto, faz-se necessária a formação continuada em serviço de professores/as sob o direcionamento do/a coordenador/a pedagógico/a, profissional vinculado ao contexto educativo, diretamente envolvido no cotidiano escolar, conhecedor dessa realidade e habilitado para o acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações pedagógicas.

A eficiência e a eficácia do trabalho da coordenação pedagógica com o coletivo docente favorecem a emancipação profissional e a autonomia intelectual, ambas tão determinantes para desvencilhá-lo das amarras tecnocratas e autoritárias e para a almejada intervenção social e educativa, que pode influenciar na implantação de políticas públicas que reverberem no interior da escola e no seu entorno.

Considerações

Muitos olhares são lançados sobre a identidade, historicamente, construída acerca da atuação do Coordenador Pedagógico, tanto por agentes internos (gestores, professores, alunos e demais funcionários da escola) como por agentes externos (pais, comunidades, parceiros etc.), caricaturando esse profissional com uma única atuação: na e da escola. A relevância disso tudo é, talvez, explicado por Durkheim (1985, p. 82), ao descrever “(...) quando a tradição não basta e a ciência ainda não compareceu ao encontro, trata-se de gerir a crise da educação com um pouco de ciência e muita consciência”.

Por outro lado, é possível verificarmos, em conversas informais de professores, desabafo sobre momentos de ansiedade e angústia, quando enfrentam problemas que emergem no exercício de sua profissão, sobre os quais não sentem segurança em resolver com autonomia, mas que exigem destes uma tomada de decisão assertiva. A quem recorrer diante das dificuldades que enfrentam senão a seus pares e àquele que, por excelência da própria formação, tem ou deveria ter a destreza em administrar os desafios pedagógicos por meio da articulação das ações?

O ato de pensar e de tomar decisões pressupõe a fundamentação aliada às experiências cotidianas, ao engajamento coletivo, ao sentimento de pertencimento e ao comprometimento profissional e social. Os saberes teóricos e práticos se fazem necessários, como práticas que se transformam constantemente. Nesse caso, destaca-se a importância da formação continuada não apenas dos docentes, mas também do coordenador pedagógico, por se entender que a continuidade da formação é indispensável para a profissionalização no atual contexto educacional, uma vez que sua ação está diretamente ligada à educação e aos aspectos pedagógicos do ambiente escolar.

Outrossim, a formação continuada, em serviço dos professores e professoras sob o prisma individual e coletivo, requer a maestria da coordenação pedagógica na articulação do planejamento docente com o projeto político pedagógico, a identidade e a autonomia da escola, considerando suas demandas e características próprias, para dar conta das especificidades e necessidades dos indivíduos a que se destina esse serviço e ao entorno social.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. **Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia: Lei nº 8.261, de 29/05/2002**. Salvador: SEC, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. (LDB)**. Brasília: Senado Federal. *Coordenação de Edições Técnicas*, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008

FREITAS, Helena C. L. de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de Embate entre Projetos de Formação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-137, set. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia/Publicações Dom Quixote, 1995.

SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PARTE III
RELIGIÃO

RELIGIÃO E LAICIDADE NO BRASIL: A LINHA TÊNUE QUE SEPARA DECISÕES PURAMENTE POLÍTICAS PARA UMA NAÇÃO MAJORITARIAMENTE CRISTÃ

Perivaldo do Rosário Neris

Jessica de Oliveira Couto

Ricardo Manoel do Couto Junior

Introdução

A laicidade do Estado, em um país de maioria cristã, é um dilema que se discute há muito tempo. Razão pela qual assuntos discutidos no âmbito político se confundem com assuntos de cunho e âmbito religioso. Atualmente, tem se falado bastante sobre a questão da liberdade de expressão, em situações, nas quais conteúdos televisivos fazem abordagens de cunho religioso, considerados como ofensivos às convicções religiosas daqueles que se professam ser cristãos.

Temas complicados, como o aborto e o casamento gay, por hora, entram na pauta das discussões sociais como assuntos de políticas de Estado, mas, ao mesmo tempo, implicam em convicções religiosas de uma das maiores nações cristãs do mundo e as coisas ficam ainda mais complexas, quando os representantes

do povo no parlamento possuem as mesmas convicções da população que eles representam.

O debate costuma ganhar contornos mais acirrados, quando as comunidades identitárias argumentam que, por serem minorias, deve haver políticas públicas inclusivas, a fim de contemplar seus anseios. No entanto, os de convicções divergentes argumentam que as leis devem ser iguais para todos e não para uma classe especial da sociedade.

O Desafio de Manter a Laicidade do Estado em uma Nação de Maioria Cristã

O Brasil é, atualmente, a maior nação católica do mundo e segue para se tornara maior nação protestante do planeta, dado o vertiginoso crescimento de evangélicos no país que, segundo dados do IBGE, de acordo com o censo de 2010, constatou-se que esse segmento cresce 22% ao ano, e tem, nesse momento, 24% da população professando a fé evangélica.

Considerando o período de 2000 a 2010, observou-se, ainda, o aumento expressivo do segmento da população que apenas respondeu ser evangélica, não se declarando, portanto, como de missão ou de origem pentecostal. Confirmou-se a tendência de crescimento do segmento de evangélicos pentecostais, o que ocorreu em todas as Grandes Regiões do País. (IBGE, 2012, p. 91).

Tão grande é a importância dessa parcela da sociedade, no que tange a sua capacidade de organização no âmbito político, que já existe, há alguns anos, um núcleo importantíssimo na Câmara Federal conhecido como Bancada Evangélica. Essa bancada vem aumentando de tamanho a cada eleição, pois, somente

em 2018, foram eleitos para a Câmara Federal um total de 90 parlamentares desse segmento, representando quase um quinto do parlamento brasileiro, aumentando, significativamente, o protagonismo dessa representação social. Isso sem mencionar o número de congressistas que professam ser católicos e preservam firmemente seus valores e ideais religiosos, o que pode ser constatado na forma como lidam com temas sensíveis, tais como: aborto, descriminalização de drogas, ideologia de gênero em escolas públicas, casamento homoafetivo e outros.

Conforme a Constituição de 1988, o Brasil definiu-se como um Estado laico, ou Estado secular. Ou seja, a carta magna dá aos seus cidadãos o direito à livre escolha de uma orientação religiosa, bem como a livre expressão e manifestação de culto. Mas o Estado, propriamente falando, não pode possuir uma religião oficial ou confessional como estabelecido em seu Artigo 19, Inciso I, que diz:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (BRASIL, Senado Federal, 2017, p. 25).

Em outras palavras, o Estado é laico, mas o povo brasileiro é, em sua maioria, esmagadoramente cristão. O grande dilema que se abre diante de nós é: até que ponto é possível manter uma linha divisória que consiga fazer uma distinção clara entre a laicidade do Estado e ainda assim representar, por meio de formulação de leis e estatutos, os anseios conservadores de uma população cuja maioria é indiscutivelmente cristã, inclusive os seus representantes políticos?

Se o Estado é laico e a constituição proíbe quaisquer que sejam as proibições da livre manifestação de fé e de culto, porque, então, alguns condenam a manifestação de fé de agentes públicos e autoridades como se a esses fosse vedado tal direito? Estas e outras perguntas precisam ser respondidas, a fim de elucidar questões pertinentes à nação, pois muitos, quando verificam autoridades manifestando publicamente sua fé cristã, costumam confrontar-lhes com a velha pergunta: Mas o Estado não é laico?

Wayne Grudem, professor de Teologia e estudos Bíblicos do *Phoenix Seminary*, no Arizona, graduado em Harvard, Mestre em Teologia pelo *Wesminster Theological Seminary* e Ph.D. em Novo Testamento, pela Universidade de Cambridge, afirmou em seu livro, *A Política Segundo a Bíblia - Princípios Que Todo Cristão Deveria Conhecer*, que:

Quando Deus estabeleceu o povo de Israel como nação no monte Sinai, deu-lhes os Dez Mandamentos (Êx. 20.1-17) para que soubessem como viver em obediência a ele. Portanto, o Antigo Testamento pode afirmar que andar em obediência à lei do Senhor é conduzir-se “com integridade” diante de Deus: “Bem -aventurados os que se conduzem com integridade, os que andam na lei do Senhor!” (Sl. 119.1). Os padrões morais que Deus revela na Bíblia não se aplicam apenas a uma igreja ou religião específicas; antes, são os padrões morais com base nos quais o Deus único e verdadeiro, Criador e Senhor de todo o universo, pedirá contas de cada pessoa no juízo final. Quando Pedro escreve a cristãos inseridos numa cultura não cristã hostil, diz que seus vizinhos não cristãos “acham estranho que não vos juntais a eles na mesma carreira desenfreada de licenciosidade e vos difamam”. Contudo, eles “terão de prestar contas àquele que está pronto para julgar os vivos e os mortos” (1Pedro 4.4,5). (GRUDEM, 2014, p.171).

A compreensão desse renomado teólogo americano, com base na crença dos cristãos na Bíblia, é de que os princípios que Deus estabeleceu em sua palavra não são meramente regras de condutas morais para os cristãos, mas para toda humanidade, por ser ele Deus, o criador de toda vida, e, portanto, Senhor de todas as nações.

O Brasil é um caso especial em relação ao ateísmo por ser uma nação majoritariamente religiosa, diferentemente de países como Japão ou Suécia, em que a esmagadora maioria da população se professa atea ou arreligiosa, chegando a mais de 80%, no caso da Suécia, e 87%, no caso do Japão. Nesses casos, é compreensível quando leis são formuladas para atender os anseios ateístas dessas populações que não possuem crença alguma. Mas, tratando-se do Brasil, as leis devem ser laicas, porém, devem também respeitar os valores que formaram a nação e os rudimentos sob os quais ela foi fundada. O famoso teólogo, David W. Hall, fazendo referências à fala do famoso reformador, João Calvino, afirmou:

De acordo com Calvino, os governantes eleitos tomavam ciência de que eles mesmos tinham uma obrigação com Deus, que os compeliavam a servir bem o público, evitando a busca por benefícios pessoais. Esta noção de obrigação política abnegada deve muito de sua força mantenedora a Calvino, e logo ela se tornou uma característica integral da cultura pública de Genebra. Os oficiais municipais não eram empregados assalariados em tempo integral na época de Calvino, e a combinação de freios e contrapesos entre os vários Concílios requeria que o governo fosse eficiente e simples. (HALL, 2019, p. 25).

É importante salientar que as leis são formuladas por representantes eleitos pelo voto popular e esses eleitores votaram em candidatos cujas propostas, geralmente, alinham-se com as

necessidades e anseios populares, portanto, não haveria qualquer sentido em cristãos votarem em candidatos cujas propostas não contemplam seus valores morais e de fé. Sim, o Estado é laico, isso é um fato, no entanto, o país possui uma fé desde sua fundação, transmitida geração após geração e não é nem de longe razoável formular leis que agredam essa fé, pois, as leis são feitas para ordenar e normatizar uma nação e não há qualquer sentido em se criar leis que contrariem os próprios valores do país.

A Legalização do Aborto e os Valores Cristãos

Durante muitos anos, no Brasil, discutiu-se temas extremamente polêmicos, como o aborto, por exemplo, sobre o qual os seus defensores argumentam ser isso uma necessidade de saúde pública. No entanto, essas propostas sempre esbarram nas bancadas conservadoras que, além de votarem contra tais propostas, na maioria dos casos, sequer são colocadas em ordem de votação para serem votadas.

Jesus (1999, p. 2) comenta:

O Código Penal Brasileiro pune o aborto provocado na forma do auto-aborto ou com consentimento da gestante em seu artigo 124; o aborto praticado por terceiro sem o consentimento da gestante, no artigo 125; o aborto praticado com o consentimento da gestante no artigo 126; sendo que o artigo 127 descreve a forma qualificada do mencionado delito. No Brasil, admite-se duas espécies de aborto legal: o terapêutico ou necessário e o sentimental ou humanitário.

Os cristãos são radicalmente contra o aborto por acreditarem que a vida é uma dádiva divina e o homem não possui qualquer direito sob quaisquer justificativas para tirá-la. O argu-

mento dos cristãos, com base na lei, para manter o princípio da laicidade, é de que o homicídio é um crime previsto em lei e que abortar é cometer homicídio contra a vida de um inocente ainda no ventre da mãe.

Biblicamente, também é proibido matar, como consta no sexto mandamento da lei de Moisés(Êxodo, 20.13), quando diz “não matarás”. Portanto, abortar é confrontar algo que, para os cristãos, é um princípio bíblico inviolável. Em outras palavras, na concepção cristã, a laicidade do Estado não fere o mandamento bíblico e o princípio cristão não transgride a laicidade do Estado.

O Casamento Gay e a Bíblia

Outro assunto que é objeto de grande debate nacional é a questão do casamento gay. Os cristãos são radicalmente contra toda e qualquer forma de união homoafetiva, por entenderem, à luz da Bíblia, que Deus condena tais formas de união, como descrito por Moisés (Levíticos,20.13), que diz “quando também um homem se deitar com outro homem, como com mulher, ambos fizeram abominação; certamente morrerão; o seu sangue será sobre eles”.

Há grande resistência, por parte do parlamento brasileiro, em aprovar uma lei que reconheça o casamento gay como uma unidade familiar no código civil brasileiro. Nos últimos anos, o STF(Supremo Tribunal Federal) reconheceu a união homoafetiva, por entender que se trata de um dos direitos fundamentais da constituição e isso gerou grande debate nacional, enfurecendo o parlamento por contrariar as atribuições do STF que, segundo os deputados, não possuem o direito constitucional de legislar, mas sim de interpretar a constituição, bem como ser guardiões da mesma.O fato é que não há uma lei complementar sobre esse

tema, em relação a comunidades LGBT, e os conservadores parlamentares, até então, não manifestaram interesse em formulá-la por convicções cristãs da nação.

As argumentações do professor Wayne Grudem consolidam um pensamento comum a grande maioria dos cristãos brasileiros, embora as análises feitas por ele versem sobre a realidade política e religiosa da sociedade americana. Ainda na gestão do ex-presidente Barack Obama, os seus pressupostos se coadunavam muito bem com as discussões e debates na sociedade brasileira, haja vista serem o Brasil e os EUA as maiores nações cristãs do mundo, e, portanto, enfrentam os mesmos dilemas de natureza laica e religiosa.

É importante deixar claro que os cristãos, bem como os seus teóricos, não defendem qualquer forma de ditadura monocrática ou coisa parecida, a fim de defender seus ideais, como disse o próprio Calvino, em sua reflexão teórica sobre a influência do cristão na política, afirmando ser imprescindível a formação de um regime republicano, colegiado e com poderes que se complementem e, ao mesmo tempo, sirvam de freios e contrapesos uns para os outros (HALL, 2019). Portanto, não há a menor tentativa no pensamento cristão de, sob qualquer natureza e forma, impor seus valores que não pela via democrática.

Considerações Finais

É de suprema importância que esses assuntos continuem sendo discutidos na sociedade com o objetivo de esclarecer à população menos informada tudo o que diz respeito à nação. Acreditamos e defendemos um Estado laico, e não um Estado religioso, para que abusos não sejam cometidos, como, atualmente, ocorre na República Islâmica do Irão, onde houve uma Revolu-

ção Islâmica, nos anos 70, e os Aiatolás tomaram o governo de assalto, impondo, desde então, suas convicções com braço forte sobre toda a nação.

Acreditamos que, mesmo sendo uma nação de maioria católica e protestante, os valores e os ideais da nação devem ser implementados pela via democrática, por meio do voto de seus representantes e pela constante discussão dos assuntos polêmicos e relevantes, de modo que toda nação seja convocada a discutir seus próprios dilemas pela via democrática republicana.

Referências

BÍBLIA. **A Bíblia de Estudo Anotada Expandida**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição Almeida Revista e Atualizada. São Paulo: Mundo Cristão, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

GRUDEM, Wayne. **A Política Segundo a Bíblia**: princípios que todo cristão deveria conhecer. Tradução Susana Klassen. São Paulo: Edições Vida Nova, 2014.

HALL, David W. **A Herança de João Calvino**. Tradução Daniele Damiani. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JESUS, Damásio E. de. **Código Penal Anotado**. 9. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

LATERALIDADE NO CANDOMBLÉ JEJE-NAGÔ: RESSURGÊNCIAS DE UMA COSMOVISÃO AFRICANA

*Adauto Viana de Brito
Itamar Pereira de Aguiar*

Introdução

Objetiva-se aqui principiar a discussão sobre o problema que nos propomos a pesquisar, qual seja, o da significação da “Lateralidade no Candomblé Jeje/Nagô”. O subtítulo de nosso trabalho é “Ressurgências de uma Cosmovisão Africana” e visa deixar claro o que se compreende por “lateralidade”, na tradição religiosa diaspórica africana no Brasil, ao mesmo tempo que considera que o entendimento das “ressurgências” de uma cosmovisão africana implica, na Bahia dos dias de hoje, aborda as mestiçagens de vários tipos que aqui ocorreram, e, especialmente, os sincretismos culturais e as práticas simbólicas.

Pode-se dizer que muitas das práticas ritualísticas de matriz africana existentes na Bahia são frutos de recomposição de fragmentos culturais de diversos povos reorganizados por diferentes agentes, sendo as mesclas oriundas dessa operação o

que lhes permitiu a superação de várias dificuldades para organizar suas identidades no processo de integração à nova situação vivida no Brasil. Desse modo, segundo Gruzinski (2001), são sempre modalidades de promover sobrevivências.

Não é, no entanto, propósito deste trabalho discutir as relações entre “dominadores” e “dominados”, nas relações em que se viram envolvidos e das quais resultou o complexo cultural próprio do povo brasileiro, do qual o candomblé é uma das suas muitas expressões, como nos ensina Paiva. Segundo ele, o Brasil

[...] constituiu-se em verdadeiro crisol de muitas culturas, promovendo um enorme, complexo e dinâmico festival de cores, corpos e marcas corporais, cabelos, indumentárias e ornamentos, comidas, bebidas, aromas e gostos, saberes e fazeres, vivências, aprendizados e adaptações, línguas, sons e ritmos. (PAIVA, 2011, p. 29).

A pesquisa levada a termo, divide-se, com vistas à sua otimização, em duas partes, uma dedicada à leitura de bibliografia que nos permitiu conhecer a história do candomblé jeje/nagô da Bahia; e outra que implica o manuseio, leitura e entendimento de obras seminais, tais como: *Candomblés da Bahia*, Carneiro (2002); *O candomblé da Bahia*, Bastide (2001); *A família de santo*, Lima (2003); *A formação do candomblé: história ritual da nação jeje na Bahia*, Parès (2006); e *As senhoras do pássaro da noite*, Moura (1994). Este último, considerado importante, por relacionar a bibliografia produzida sobre o candomblé até o ano de sua publicação.

Referencial Teórico

A leitura dos “clássicos” e de bibliografia sobre o candomblé é importante, por permitir entender a formação histórica des-

sa religião de matriz africana no Brasil, como também por tornar evidente a lacuna de estudos sobre a organização espaço-ritual das casas de santo de tradição jeje/nagô, não havendo nenhum texto acadêmico que especifique o que significam, para o povo de santo da Bahia, os pares “alto” e “baixo” e seus correlatos “direito” (*otum*) e “esquerdo” (*ossi*), o que nos move a investigar sua significação em uma visão de mundo cosmológico-religiosa e em práticas ritualísticas que estejam associadas.

Um primeiro aspecto a ressaltar é que uma boa pesquisa de campo deve ser levada a termo, para que se possam colher as informações sobre a significação das categorias antropológicas “alto”, “baixo”, “direito” e “esquerdo” para o povo de santo da Bahia. Esse levantamento é complementar à leitura da bibliografia especializada.

Para tanto, utilizar-se-á a coleta de dados e a observação de práticas rituais, bem como a interpretação dos “mitos” de criação, os mais variados, concernentes à cosmovisão afro-brasileira existente no Ilê Axé Iyá Nassô Oká e no Axeloíá, situadas na cidade de Salvador, Bahia, duas importantes casas de candomblé de vertente nagô, sendo a primeira delas o mais antigo terreiro dessa linhagem. O primeiro desses terreiros já foi objeto de estudo em muitas teses e dissertações, o que salienta a importância dessa casa matriz do candomblé nagô da Bahia, também registrada no livro *Terreiro da Casa Branca* (2015).

Outro aspecto de vital importância para a compreensão de nosso objeto é entender que os candomblés de nação da Bahia significam, na vasta literatura etnográfica já produzida sobre eles, o conjunto dos grupos religiosos cujas crenças têm seu núcleo no culto a divindades denominadas orixás (nagô), voduns (jeje) e inquices (banto).

Candomblé também significa “mitos, cosmogonias, rituais e ética ao próprio local onde as cerimônias religiosas desses gru-

pos são praticadas” (LIMA, 2003, p. 17), o que parece implicar a articulação do que chamaríamos de ritual com o que lhe serviria de justificação ou suporte mental, já que as práticas encontram sua fundamentação em vasto conjunto de narrativas de caráter cosmogônico, que resolvem as ditas “coisas primeiras”, segundo Eliade (2002), para os membros do grupo religioso.

A coletânea de narrativas mítico/cosmogônicas, recolhida por Prandi (2001), nunca se encontrou “coligida” em forma de cadernos manuscritos em nenhum terreiro, menos ainda na forma impressa; a aparência de totalidade que ela nos sugere é fruto do trabalho de etnógrafo muito mais do que efetividade de um saber, mas de posse de todos em toda casa de santo.

Pode-se aqui hipotetizar, no que concerne apenas aos mitos sobre Exu, que se há casas que conhecem, por exemplo, as narrativas que explicam porque esse Orixá, segundo Prandi (2001) “ganha o poder sobre as encruzilhadas” ou ainda “porque Ele ganha primazia nas oferendas”, há casas que, desconhecendo-as, conhecem por seu turno outras, como “Bará aprende a trabalhar com Ogum” ou “Exu come antes dos demais”.

Desse modo, a relação entre narrativa cosmogônica/demiúrgica e prática ritual não se apresenta sempre da mesma maneira em toda e qualquer casa de santo. Isso, por seu turno, implica a necessidade de se compor um *corpus* para a pesquisa a realizar-se, *corpus* esse que torne evidente a particularidade da relação entre narrativa cosmogônica/demiúrgica e prática ritual em cujas casas elas se fazem presentes. É preciso entender, para cada caso particular, a relação entre prática ritual e norma prescritiva e se esta última é formalizada e de que forma o é.

Aspectos Metodológicos

Conforme asseverado na introdução, as narrativas de caráter cosmogônico circulantes entre membros de casas de candomblé, na Bahia, são importantes fontes de informação sobre “as coisas ditas primeiras” em um complexo religioso e cultural. Dentre as mais conhecidas narrativas cosmogônicas sobre Exu, contadas em algumas casas de santo da Bahia, há aquela que tem como matéria justamente a lateralidade (oposição e complementaridade entre *otum/ossi*– direito/esquerdo). Para Prandi (2001), Exu, que não foi louvado suficientemente por dois agricultores, a quem tudo propiciava, decidiu vingar-se deles. Passando por um carreiro que, era a divisa das duas roças, e envergando um barrete de que um dos lados era vermelho e o outro branco, ele se mostra a um dos agricultores que o desagradou com o barrete vermelho, e ao outro com o barrete branco, levando, desse modo, os dois agricultores a discutir sobre a cor do barrete do homem que por ali passara.

Os dois lados do barrete, direito e esquerdo, com os quais Exu se apresenta, é que têm nele seu eixo. A axialidade de Exu é evidente, porque é a partir dela que se produzem suas duas metades ou lateralidades. Na mais importante cerimônia dedicada a Exu, no candomblé jeje/nagô, as sacerdotisas que a performam também se organizam repartindo-se entre *otum/ossi*, sendo Exu a estrutura liminar central em que elas se encontram.

Se há um objeto de pesquisa sobre o qual se pode dizer algo, é preciso levantar os dados concernentes a esse objeto por meio da observação, apresentada em densas descrições de práticas em que a lateralidade se manifesta e, pode-se dizer, em que ela também se torna evidente nas narrativas que organizam a estrutura cosmogônica das casas de santo. A descrição densa

[...] nas ciências experimentais ou observacionais entre “descrição” “explicação” aqui aparece como sendo, de forma ainda mais relativa, entre “inscrição” (“descrição densa”) e “ especificação”(“diagnose”) - entre anotar o significado que as ações sociais particulares têm para os atores cujas ações elas são e afirmar, tão explicitamente quanto nos for possível, o que o conhecimento assim atingido demonstra sobre a sociedade na qual é encontrado e, além disso, sobre a vida social como tal. (GERTZ, 1989, p. 37).

É nesses conjuntos de narrativas e de práticas rituais, a serem coligidas pelo pesquisador e descritas por ele, que a própria ideia de “lateralidade” deve se tornar manifesta e, ao mesmo tempo, significativa e, religiosamente, operacional.

Resultados e Discussões

Um dado que nos chama a atenção, nos materiais pesquisados, e que foi parcialmente tratado por Verger (1979), é o que diz respeito à ideia de “nação” no candomblé da Bahia. Neste, nação não tem mais o sentido de origem africana ou porto de embarque, sentido esse dominante na documentação do tráfico de escravos entre os séculos XVI e XIX, mas sim um sentido teológico novo que se impôs.

Paralelamente a esse sentido teológico, há um outro associado à matriz linguística do qual deriva a língua litúrgica do candomblé; para as casas denominadas jeje/nagôs, segundo Crowter (1843), a língua empregada predominantemente é aquela que fora língua veicular dos escravos iorubas e cujos vocábulos, muitos deles em desuso na África, são chamados, na Bahia, de “nagô velho”, publicado no século XIX, atestando certo arcaísmo a ser escrutinado.

Retomando a questão da organização das casas de santo jeje/nagôs da Bahia, a partir das categorias cosmogônicas como “alto”, “baixo”, “direito” e “esquerdo”, cabe destacar um mito que se encontra registrado no livro *Mitologia dos Orixás*, de Prandi (2001), e que pode ser ouvido da boca de filhos de santo dos candomblés da Bahia, ainda nos dias atuais.

Segundo o mito que passamos a analisar, no princípio dos tempos, “o mundo todo era pantanoso e cheio d’água, um lugar inóspito e sem serventia” (PRANDI, 2001, p. 502); esse estado amorfo do mundo, antes da intervenção divina, é encontrado em vários mitos cosmogônicos estudados por Eliade (2002), em que “água” é sempre oposta à ordem, fruto da intervenção demiúrgica. Conforme ainda nos relata Prandi (2001) sobre o mito, Olorum e os demais orixás viviam então no céu, no alto, mundo dos deuses, onde reinava a ordem; os orixás só desciam ao mundo aquoso vez ou outra para “brincar”.

É Olorum quem ordena a Orinjalá que desça ao mundo e faça dele um lugar de “terra firme”, próprio para a existência de incontáveis seres. Orinjalá desce ao mundo amorfo e coberto de água, trazendo consigo uma concha dentro da qual havia uma porção minúscula de terra, “uma pomba e uma galinha com pés de cinco dedos”; o grande Orinjalá depositou a terra sobre as águas ao chegar ao mundo inferior e pôs, sobre o montículo de terra, a pomba e a galinha, que se puseram logo a ciscar; a terra, ao ser espalhada pelos bichos de pena, adquiriu maior extensão e o mundo começou a formar-se.

É essa ação demiúrgica que permite a cosmogonia, a ação divina que explica porque há um mundo de cima, superior, anterior ao mundo inferior; o mundo de baixo que era amorfo antes das intervenções de Olorum e de Orinjalá, portanto é do “alto” que parte a ação divina para que se organize o mundo de “baixo”. A esse mito, Prandi (2001) intitula de “Orinjalá cria

a terra”, complementado por outro, também ouvido ainda na Bahia, intitulado “Obatalá cria o homem”.

A novidade deste segundo mito está na parte que concerne à criação do homem e de todos os demais seres vivos, levada a termo por Obatalá, que molda o homem em barro, para que Olodumare sobre a vida por suas narinas. O que há em comum aos dois mitos, por nós referidos, permite uma inteligência da estrutura narrativa desses relatos que falam das “coisas primordiais”.

De início, como os mitos são transmitidos oralmente, eles são partilhados por comunidades de ouvintes/crentes e permitem certa compreensão da ordem sagrada do mundo; porém, essa transmissão e partilha oral dos mitos implica que o processo transmissional sofra do que H. J. Chaytor e Paul Zumthor chamaram de falsa reiterabilidade da memória, ou seja, há sempre pequenas fraturas no momento da transmissão, que são “calafetadas” (ZUMTHOR, 2003, p. 76), quando em nova situação de enunciação e de uso.

Os relatos míticos, como toda a poesia oral em geral, fundamentam-se em uns poucos procedimentos de base e permitem que um mesmo texto sofra incontáveis remanejamentos ao ser enunciado, ouvido, apropriado, memorizado e, novamente, enunciado. Pode-se afirmar, a partir do livro seminal de Chaytor sobre a poesia oral (1945), que toda ela tem sua composição baseada no recurso à “fórmula” e ao “tema”: o primeiro procedimento, a “fórmula”, seria “um grupo de palavras que é regularmente empregado sob as mesmas condições métricas para expressar uma ideia essencial” (LORD, 1938, p. 440). Quanto ao “tema, poderia ser definido como unidade de assunto, grupo de ideias, regularmente empregado pelo poeta, não somente em um poema, mas em todo o domínio de um gênero” (LORD, 1938, p. 440).

Os mitos recolhidos e organizados por Prandi (2001), aqueles muitos que circulam como acervo oral, nas casas de santo da Bahia, apresentam estruturas discursivas típicas de poemas ou narrativas que têm, na boca, sua fonte de contínua perpetuação, transformação e renovação, ao mesmo tempo em que são sempre frutos da tradição de contar, do modo que se conta.

Se nos debruçarmos mais uma vez sobre os mitos que acima principiamos a analisar, recordemos que Bastide (2001) já conhecia aquele sobre a criação do mundo, e dissera que o *aiê*, a terra, tem de ser considerada como terra envolta por água; essa água é primordial, anterior à criação da terra por Orinjalá, e, por conseguinte, lugar inóspito aos seres humanos, é moradia de muitos seres, dentre eles, os mortos.

O cosmos circular dos *jeje/nagôs*, para Bastide (2001), ainda é mimetizado nas casas rituais dos dias de hoje em África, que também são redondas. Muitas delas não têm teto e se abrem sob o azul, significando que são a parte de baixo, complementar do que há acima; mas o que há nelas na África, e que há também em terreiros no Brasil, são os postes centrais que unem a ordem superior do cosmos e sua metade inferior: é o chamado *opá Oraniã*, o poste com caráter evidentemente fálico, que penetra o inferior vindo de cima – não ao contrário, como se poderia supor a partir da “empíria”; o poste fincado no chão é metáfora do poste/falo que une o céu e a terra. Como conciliar o alto e o baixo da estrutura do mundo, dos quais fala Bastide (2001), com “direita” e “esquerda”?

Muniz Sodré, quando trata também de aspectos cosmogônicos ligados à nossa herança ancestral africana, assevera que o mundo para os *nagôs* se divide em *aiê* (terra, mundo visível) e *orum* (espaço invisível). Esses planos, segundo ele, estão interpenetrados; no *orum*, moram os *Irunmalé* ou entidades cósmicas, que se dividem entre “*orixás*, ancestrais e os *duplos* de tudo o que existe no *aiê*” (SODRÉ, 2005, p. 91). Sodré continua afirmando que

Os Irunmalé se dividem em “quatrocentos agrupados à direita (orixás)”, e duzentos à esquerda (eborás)”, totalizando seiscentos. Os orixás do branco, liderados por Obatalá, detêm o poder genitor masculino, enquanto Odudua lidera os eborás, e, por conseguinte, o poder genitor feminino (SODRÉ, 2005, p. 91).

Considerações Finais

Concluímos, depois do exposto, que Exu opera uma função central nessa divisão de poder, porque, como princípio energético e vital não só individual, mas também “dinâmico de comunicação”, é o limite ou estrutura liminar nesse mundo dividido em *ossi/otum*, que significa também a estrutura liminar entre alto e baixo, o que a pesquisa demonstrou em sua conclusão.

Referências

- BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CARNEIRO, Edson. **Candomblés da Bahia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CHAYTOR, H. J. **From script to print**. Cambridge: Cambridge University Press, 1945.
- CROWTHER, Samuel Ajayi. **Vocabulary of the Yoruba Language**. London: 1843.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos. Ensaio sobre o Simbolismo Mágico-Religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- LIMA, Vivaldo da Costa. **A Família de Santo nos Candomblés Jejes-Nagôs da Bahia**. Salvador: Corrupio, 2003.
- LORD, Alfred Bates. Homer and Huso II: Narrative Inconsistencies in Homer and Oral Poetry. In: **Transactions and Proceedings of the American Philological Association**. vol. 69, 1938, pp. 439-445 [p. 439].
- MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. A Religião dos Orixás, Voduns e Inquices: Uma Bibliografia em Progresso. In: **As Senhoras do Pássaro da Noite**. São Paulo: AxisMundi/Edusp, 1994, p. 213-244.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé. História e Ritual da Nação Jeje na Bahia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida. Por um conceito de cultura no Brasil**. 3 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VERGER, Pierre. **Fluxoe Refluxo**: comércio entre a Bahia de Todos os Santos e o Golfo do Benim. São Paulo: Corrupio, 1997.

RELATOS SOBRE AS ROMARIAS NO SANTUÁRIO DE BOM JESUS DA LAPA: UMA PROPOSTA DE TESE

Rônei Rocha Barreto de Souza

Introdução

As Romarias¹ ao Santuário do Bom Jesus da Lapa, cidade do Vale São Franciscano da Bahia, situada a 796 km da capital estadual, conhecida como a “Capital Baiana da Fé”, são consideradas a terceira maior romaria do Brasil (PREFEITURA, 2020). As Romarias ao Santuário do Bom Jesus da Lapa lançam sentidos peculiares ao espetacular. Tal questão condiz com o que argumenta Rubim (2005), ao considerar que em tempos da modernidade e, mais intensamente, na contemporaneidade, o espetáculo se emancipou das práticas sociais políticas e religiosas, podendo ser enquadrando nos parâmetros da indústria cultural.

1 Romarias - Peregrinação de devotos, é uma tradição portuguesa. A romaria é uma atividade religiosa de peregrinação, uma manifestação popular ligada, em geral, à relação entre os devotos e o santo de sua devoção. Caracteriza-se por viagens individuais ou em grupos, a lugares sagrados, especialmente quando em visita a uma relíquia. Tem a finalidade de cumprir um voto, uma promessa, agradecer ou pedir uma graça. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/romarias-peregrinacao-de-devotos-e-uma-tradicao-portuguesa.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 30 de abril de 2020.

É de conhecimento deste pesquisador a existência das Romarias desde sua infância, quando várias pessoas de sua cidade natal (Morro do Chapéu, interior da Bahia, situada no Piemonte Norte da Chapada Diamantina), principalmente no mês de agosto, se deslocavam até Bom Jesus da Lapa para participar da festa.

Este pesquisador conheceu a famosa Gruta do Bom Jesus da Lapa, em agosto de 1998, quando participava de um projeto desenvolvido pela Secretária de Saúde do Estado da Bahia (SAEB), em parceria com prefeituras de cidades baianas. Porém, depois de assumir o cargo de professor do magistério superior, através de concurso público, em julho de 2016, na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória (distante 92 cidades de Bom Jesus da Lapa), verificou que não existe uma romaria, mas sim romarias que duram de maio até janeiro de cada ano (inicia-se com a Romaria do Terço dos Homens, em maio – em 2019, aconteceu nos dias 10 e 11 de maio – e finaliza com a Festa do Bom Jesus dos Navegantes, que aconteceu entre os dias 09 e 12 de janeiro de 2020). (PORTAL, 2020).

Desde 2016, este pesquisador frequenta esporadicamente o Santuário de Bom Jesus da Lapa e percebe a pujança econômica que a fé faz movimentar no município. A partir de então, começou a indagar-se como se dá o planejamento das Romarias, bem como se há mensuração de indicadores econômicos por quem fomenta a festa, além dos sujeitos envolvidos na economia criativa do evento.

Porém, percebe-se que há uma relação socioeconômica estratificante nas Romarias, que se aproxima da concepção de Bourdieu (1983, p. 89), para quem a sociedade se articula por “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços”, nos quais os ocupantes, os sujeitos sociais, obedecem as “leis gerais dos campos: campos

tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes.”

As Romarias realizadas, no Santuário de Bom Jesus da Lapa, promovem interação com a sociedade lapense. Percebe-se que as festas possuem organização, execução e consumo como iniciativas de diversos sujeitos e, não apenas, conforme o viés crítico mais comum, do poder da Igreja Católica, como também do Poder Público (seja o municipal e/ou estadual), constituído com diversos propósitos.

Rubim (2005) assevera que há forças conflitantes que atuam na organização, produção, realização, comunicação e consumo dos espetáculos, e nem sempre a vontade do Estado acaba prevalecendo (aqui, a Igreja possui papel relevante). Nota-se que a atividade econômica das Romarias segue os preceitos de Furtado (1974), que afirma que há um mito no desenvolvimento econômico proposto por tais festas. Tal questão também é destacada por Krenak (2019), ao afirmar que é importante que o desenvolvimento seja alinhado aos vínculos ancestrais da humanidade; sem isso, não há humanidade e o viés da sustentabilidade também é tida como falácia.

Para confrontar tal questão, pretende-se estudar os ditames das Cidades Criativas que, como assevera Reis (2011), afirma que o conceito de cidades criativas surgiu em conjunto com a terminologia economia criativa. As cidades criativas primam em buscar um modelo de organização urbana que entre em consonância com o modelo econômico vigente. Assim, quanto mais criativo for o ambiente em que as pessoas residem/trabalham, a economia será mais grandiosa.

No entanto, o termo fé (posto neste projeto como mote da economia criativa para a cidade de Bom Jesus da Lapa) não consta no Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil, desenvolvido pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN, 2011),

tampouco na rede de Cidades Criativas da UNESCO (2019). Então, se a movimentação econômica em torno da fé, como é o caso de Aparecida, em São Paulo, Juazeiro do Norte, no Ceará, e Bom Jesus da Lapa, na Bahia, porque não a consideram como campo criativo, nos moldes que a UNESCO propõe a exemplo da literatura, gastronomia e música?

É necessário entender como se dá o processo de planejamento das Romarias, em especial, ouvir os sujeitos que agem direta e indiretamente para que elas aconteçam. Outrossim, a importância deste estudo está na busca de mapear um evento religioso e a sua dinâmica e importância para a economia de uma cidade, na perspectiva de propor ações para dinamizá-la.

Ademais, Yúdice (2004) argumenta que a cultura é vista como algo em que se deve investir, distribuída nas mais variadas formas, utilizada como atração para o desenvolvimento econômico e turístico, como mola propulsora das indústrias culturais e como fonte inesgotável para novas indústrias que dependem da propriedade intelectual.

No campo dos espetáculos, nas festas, Rubim (2005) argumenta que surgem campos de disputa desiguais, como a sociedade capitalista em que vivemos. Tais questões são evidenciadas no cenário econômico das Romarias do Bom Jesus da Lapa. Para além de tais questões, pretende-se discutir o conceito de marca-lugar: Bom Jesus da Lapa, capital baiana da fé, como argumenta Sampaio (2011), ao afirmar que tal conceito pode ser compreendido dos esforços de comunicação e *marketing* utilizados pelos territórios, neste caso, o município, em um posicionamento de marca que busque desenvolver estratégias de visibilidade.

Como parâmetro para elaborar essa pesquisa, consultou-se os trabalhos realizados por Lucena Filho (2005) e Nóbrega (2010), que estudaram a Festa de São João de Campina Grande. O projeto de pesquisa em questão visa responder ao seguinte

questionamento: de que maneira as Romarias do Santuário do Bom Jesus da Lapa são utilizadas como elemento de fonte econômica, social e sustentável para o município?

Referencial Teórico

Esta seção tem por objetivo a exposição de parte do referencial teórico que, a princípio, será utilizado no estudo. Assim sendo, será estudado o conceito de Marca lugar, como assevera Sampaio (2011, p. 201):

um dos fenômenos recentes observados no campo dos estudos da comunicação e da cultura está na construção simbólica das “marcas lugares”. Por “marca lugar” entendemos como sendo os esforços de comunicação e *marketing* utilizados pelos territórios (cidades, estados, países) em um posicionamento de marca que busque desenvolver estratégias de visibilidade.

Para complementar o conceito de Marca lugar, serão debatidos os preceitos que regem a temática de Cidades Criativas. Nas palavras de Reis e Urani (2011, p. 33), tal conceito pode ser definido como:

Uma cidade criativa é uma cidade que surpreende, que atíça a curiosidade, o questionamento, o pensamento alternativo e, com isso, a busca de soluções. Em uma cidade criativa, independentemente de sua história, condição socioeconômica e tamanho, há uma prevalência de três elementos: 1) Inovações. Inovações podem ser entendidas como criatividade aplicada à solução de problemas ou à antecipação de oportunidades. Embora a associação mais recorrente seja a inovações tecnológicas, a criatividade urbana é sustentada por inovações das mais diver-

sas ordens, como sociais (a exemplo dos mutirões para a construção de residências na vizinhança e de outras invenções coletivas, não raro por necessidade); culturais (um produto, serviço, manifestação ou modelo de negócio original, como o Tecnobrega paraense ou o www.queremos.com.br, site de compra coletiva de espetáculos culturais) e ambientais (a criação do comércio de créditos de carbono ou o uso de pneus na pavimentação de estradas). 2) Conexões. As conexões se dão em diversas dimensões: histórica, entre o passado da cidade, que forma sua identidade e sua estratégia de futuro, desenhando a cidade que se quer ter; geográfica, entre bairros e zonas, o que é especialmente importante nas grandes cidades, não raro fragmentadas; de governança, com a participação dos setores público, privado e da sociedade civil, cada um com seu papel muito claramente definido; de diversidades, aglutinando pessoas com distintos pontos de vista, profissões, culturas, comportamentos; entre local e global, preservando as singularidades da cidade, sem por isso se isolar do mundo. 3) Cultura. A cultura se insere na cidade criativa sob quatro formas mais visíveis: por seu conteúdo cultural per se, compreendendo produtos, serviços, patrimônio (material e imaterial) e manifestações de caráter único; pelas indústrias criativas, abrangendo cadeias culturais, da criação à produção, do consumo ao acesso, com impacto econômico na geração de emprego, renda e arrecadação tributária; ao agregar valor a setores tradicionais, dando-lhes diferenciação e unicidade, em um contexto mais amplo de economia criativa, a exemplo do impacto da moda sobre as indústrias têxtil e de confecções ou da arquitetura sobre a construção civil; ao formar um ambiente criativo, pela convivência de diversidades e manifestações, fonte de inspiração para olhares e ideias diferentes, em especial pelas artes.

Ademais, o conceito de Cidades Criativas coaduna com o de Economia Criativa, como argumenta Miguez (2006, p.4),

as expressões indústrias criativas e economia criativa são novas. Ainda que ambos os termos possam ser alcançados pelo expressivo debate que as várias disciplinas científicas travam à volta do que é chamado de “terceira revolução industrial” e, por extensão, estejam conectados com a variada gama de denominações que tentam capturar o paradigma de produção da sociedade contemporânea - sociedade pós-industrial, pós-fordista, do conhecimento, da informação ou do aprendizado - o certo é que, querendo significar um setor da economia ou almejando tornar-se um campo específico do conhecimento, não deixam de constituir-se em uma novidade bastante recente. Na linguagem da academia, pode ser dito, então, que indústrias criativas e economia criativa configuram um campo de conhecimento pré paradigmático, ainda que em rota ascendente e ritmo crescente de constituição.

Será também debatida a temática de Cultura e Economia, suas interfaces e como a cultura chega e contribui para a economia, seguindo as premissas de Tolila (2007, p. 19), quando argumenta “que se desenvolve hoje a necessidade de pensar a economia do setor cultural, de estudá-la nos seus grandes componentes e de examinar as principais questões que ela encerra”. Por fim, será debatido o *Marketing Cultural*, na concepção de Rubim (2005, p.71), ao argumentar que “o *marketing* cultural deve ser entendido como momento necessariamente inscrito em um mix de *marketing* desenvolvido por um patrocinador. A cultura, nesta formulação, torna-se um instrumento a mais a ser utilizado na estratégia de publicização do patrocinador”.

Aspectos Metodológicos

A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, que se propõe a observar os modos como os

grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas, com o fito de desvelar o significado cotidiano no qual as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar e encontrar o significado da ação (MATTOS, 2011). Além das premissas de Damatta (1978) e de Correa (2009).

Os procedimentos de coleta de dados se basearão na observação participante, a partir da qual será possível testemunhar situações e procedimentos que somente podem ser descritos e analisados por quem presenciou os fatos.

A observação participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. (CORREIA, 2009, p. 31).

A coleta de dados também será realizada através da realização de entrevistas com os sujeitos da Romaria, quais sejam: a Comissão Organizadora (formada por vários representantes de órgãos públicos da cidade, tais como a Secretariade Turismo, Cultura e Empreendedorismo; Secretaria de Obras e Infraestrutura; Serviço Autônomo de Água e Esgoto – SAAE; Fiscalização Ambiental; Secretaria do Meio Ambiente; Secretaria de Administração; Vigilância Sanitária; Polícia Militar; Guarda Municipal; Secretaria de Transportes; Secretaria de Finanças e Câmara de Vereadores), como também com a Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), de Bom Jesus da Lapa, composta por camelôs e romeiros.

Resultados e Discussões

O estudo está em sua fase inicial. Por ora, este pesquisador está desenvolvendo leituras e coletando materiais científicos que possuem como temática as Romarias ao Bom Jesus da Lapa.

Considerações Finais

O estudo das Romarias do Bom Jesus da Lapa encaixa-se na proposta do evento, em diversas vertentes propostas, tais como: o sentido do festejar na contemporaneidade; a festa como patrimônio imaterial; dimensões socioeconômicas e políticas, além da questão das festas no contexto da gestão e do planejamento urbano. Há também proposição para um debate crítico sobre as políticas públicas de fomento à festa.

A pesquisa de doutorado utilizar-se-á da etnografia como perspectiva ou enfoque. Isto porque se pretende elaborar uma descrição do trabalho de campo deste pesquisador, a partir das vivências e idas ao Santuário do Bom Jesus da Lapa. A intenção é compreender o fenômeno, relevar aspectos e procedimentos próprios do processo de tessitura das Romarias.

Como proposta inicial de estudo, este artigo abordou sobre uma versão preliminar de estudo de doutoramento no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Cultura e Desenvolvimento. As contribuições advindas das plenárias do evento serão, na medida do possível, adensadas ao projeto com o objetivo de aprimorá-lo em todas as suas vertentes, a saber: desde o marco teórico aos procedimentos metodológicos.

Referências

- BOM JESUS DA LAPA. Disponível em: <http://www.bomjesusdalapa.ba.gov.br/texto/a_cidade>. Acesso em 20 de março de 2020.
- BORDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CALENDÁRIO DE ROMARIAS. 2019. Disponível em: <https://web.facebook.com/santuariolapa/photos/p.2159955440751787/2159955440751787/?type=3&theater>. Acesso em 30 de março de 2020.
- CORREIA, M. C. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**. n. 2, v. 13, 2009, p. 30-36. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em 20 de março de 2020.
- DAMATTA, R. O Ofício de Etnólogo; ou, como ter '*Anthropological Blues*'. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. (UERJ), v. 1, 1978.
- FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.
- IMAGEM DO SANTUÁRIO DO BOM JESUS DA LAPA. Disponível em: <https://www.centraldalapa.com/pagina/santuario-do-bom-jesus-da-lapa/>. Acesso em 28 de março de 2020.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LUCENA FILHO, S. A. **A festa junina em Campina Grande - Paraíba**: Evento gerador de discursos organizacionais no contexto do *folkmarketing*. Porto Alegre, RS: PUC, 2005. Tese de doutorado.
- MAPA DE CIDADES CRIATIVAS. Disponível em: <<https://en.unesco.org/creative-cities/creative-cities-map>> Acesso em 20 de março de 2020.
- MAPEAMENTO DA INDÚSTRIA CRIATIVA NO BRASIL. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/EconomiaCriativa/downloads/MapeamentoIndustriaCriativa-Firjan2014.pdf>. Acesso em 20 de março de 2020.
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G; CASTRO, P.A. (orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>> Acesso em 20 de março de 2020.
- MIGUEZ, P. **Repertório de fontes sobre economia criativa**. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/arquivos/repertorio_economia_criativa.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2020.
- NÓBREGA, Z. **A festa do maior São João do mundo**: dimensões culturais da festa junina na cidade de Campina Grande. UFBA: 2010. Tese de doutorado.
- REIS, A. C. F. **Cidades criativas**: análise de um conceito em formação e da pertinência de sua aplicação à cidade de São Paulo. USP: 2011. Tese de doutorado.

REIS, A. C. F.; URANI, A. **Cidades criativas: perspectivas brasileiras**. São Paulo: Garimpo de Soluções, 2011.

RUBIM, A. A. C. **Espetáculo, política e mídia**. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/rubim-antonio-espetaculo-politica.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2020.

_____. *Marketing Cultural*. In: Linda Rubim. (org.). **Organização e Produção da Cultura**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SAMPAIO, A. O. O mundo se encontra aqui? Uma sondagem de opinião da campanha brasileira entre jovens universitários em Barcelona. In: **Marca lugar, comunicação e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2011.

TOLILA, P. **Cultura e Economia: problemas, hipóteses, pistas**. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2007.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: os usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2004

A IGREJA CATÓLICA E A DEFESA DA VIDA:UM OLHAR SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS À LUZ DO EVANGELHO

Damião Conceição de Souza Borges

Introdução

Em uma perspectiva elucubrativa, este artigo que versa sobre a *Igreja Católica e sua compreensão de vida, frente a pandemia do coronavírus* é desenvolvido dentro de uma vertente iluminadora do momento atual, tendo como eixo balizador a pandemia presente, contando com interfaces de diversos saberes, com o intento de levar os leitores a pensar sobre a problemática, a partir de uma vertente transcendental.

Pela mesma via, deparamo-nos com reflexões outras, que se encaminham pela mesma linha, com o intuito de favorecer um aprofundamento do contexto imediato que a humanidade tem enfrentado, haja vista que ela sempre encarou problemas sérios e crises humanitárias, de proporções gigantescas, entre as quais as principais sempre foram: a fome, as epidemias e as guerras (HARARI, 2019), que provocaram milhões de vítimas e que foram capazes de gerar questões de ordem social seríssimas, com implicações devastadoras em muitas nações.

Entretanto, no momento atual, a humanidade, que enfrentou e já venceu muitas dificuldades e ainda tem outras por superar, vê-se, literalmente, prostrada diante de um novo mal e, dessa vez, muito mais invisível e silencioso, tanto quanto letal, denominado *Corona vírus*, que provoca uma doença chamada *Covid-19*¹ e que tem se alastrado rapidamente em todo o mundo, provocando uma pandemia², matando muita gente, principalmente as que vivem em condições miseráveis.

A Igreja católica, instituição que busca, desde seus primórdios, defender a vida, da sua origem até a morte natural, tem se mostrado como uma verdadeira mãe, capaz de acolher seus filhos em situações mais difíceis, demonstrando sua verdadeira essência, que é ser instrumento de salvação da humanidade. Visível fica essa compreensão, a partir da Didaquê (2020), quando diz que:

Vigie sobre a vida uns dos outros. Não deixe que sua lâmpada se apague, nem afrouxe o cinto dos rins. Fique preparado porque você não sabe a que horas nosso Senhor chegará. Reúna-se com frequência para que, juntos, procurem o que convém a vocês; porque de nada lhe servirá todo o tempo que viveu a fé se no último instante não estiver perfeito (DIDAQUÊ, 2020,).

Não por acaso que o Papa Francisco protagonizou um dos mais tocantes momentos, neste período tão difícil, pelo qual passa a humanidade, celebrando emocionante e comovente oração e bênção extraordinária *Urbi et Orbi*, na intenção do **fim da pandemia do**

1 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

2 A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo corona vírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

novo coronavírus, na vazia Praça de São Pedro em Roma, pedindo a Deus para “olhar a dolorosa situação” da humanidade.

Como fica explícito, a missão que a Igreja católica recebeu e que tem levado adiante pelos séculos é a de cuidar da vida como dom precioso. Toda ela, pois, é chamada a se empenhar em todas as fases da humanidade, para que este tesouro seja sempre e cada vez mais cuidado como merece e precisa!

A Igreja Católica e sua Trajetória na Defesa da Vida

Historicamente falando, a Igreja católica, reconhecida-mente a instituição mais caritativa do mundo³, sempre teve um olhar aguçado para a vida como um grande dom, que precisa ser reconhecido como tal, a fim de que seja igualmente, protegido, pois, diante de sua exuberância, a atitude do ser humano não pode ser outra senão cuidar.

Esta Instituição, que tem marcado a história desse tempo de maneira contundente, mostra as diferentes formas de cuidar do patrimônio da humanidade, com verdadeiro significado, oferecendo, inclusive, às outras organizações, alternativas de cuidado com o ser humano, não simplesmente com palavras, mas com gestos concretos de lutas empoderadas em combate às questões de desigualdade, da fome, de males e da morte.

Dentro de uma perspectiva de práxis, como maneira de materializar o cuidado com a vida, como um verdadeiro dom de Deus, a Igreja aqui no Brasil, a partir da iniciativa da

3 A Igreja Católica é a mais antiga instituição da humanidade. Com 1,2 bilhão de fiéis, é a maior família religiosa e a maior instituição de caridade do planeta. Segundo revelam os dados do último, “Anuário Estatístico da Igreja”, publicado pela Agência Fides por ocasião da Jornada Missionária, a Igreja administra 115.352 Institutos sanitários, de assistência e beneficência em todo o mundo.

Conferência Episcopal⁴ já há alguns anos, instituiu e vivencia a conhecida Campanha da Fraternidade (CF), tendo como ponto fulcral a reflexão de temas ligados ao bem-estar do ser humano. Ou seja, ela passou de uma esfera reflexiva para a esfera praxista, uma vez que as campanhas têm sempre objetivo e alvo específicos, sempre em torno dessa temática, além de que, elas apontam luzes para outras instâncias organizativas para o cuidado do ser humano.

Numa vertente explanadora, pode-se elencar as Campanhas da Fraternidade que tiveram explicitamente a reflexão sobre o cuidado com a vida, a partir do calendário da CNBB, de maneira ascendente⁵: 1967: Somos todos irmãos – somos todos iguais; 1969: Para o outro o próximo é você!; 1974: Onde está teu irmão?; 1981: Saúde para todos; 1984: Para que todos tenham vida; 1987: Quem acolhe o menor, a mim acolhe; 1990: Mulher e Homem: Imagem de Deus; 1998: A Serviço da Vida e da Esperança; 2000: Dignidade Humana e Paz; 2001: Vida Sim, Drogas Não!; 2003: Vida, dignidade e esperança; 2004: Água, fonte de vida; 2008: Escolhe, pois, a vida (Dt. 30,19); 2010: Economia e Vida; 2011: Fraternidade e a Vida no Planeta; 2012: Que a saúde se difunda sobre a terra (cf. Ecl. 38,8); 2020: Fraternidade e vida: dom e compromisso⁶.

É exatamente neste pormenor que a Igreja Católica, presente em cada Igreja Particular,⁷ é um diferencial institucionalmente falando, uma vez que ela busca a vida em sua íntegra e em suas

4 É a reunião dos Bispos de uma nação ou determinado território, que exercem conjuntamente certas funções pastorais (Cân. 447) (SALVADOR/EMBIL, p. 174).

5 Fonte parcial da Campanha da Fraternidade, 2017.

6 Receberam destaque aqui as campanhas anuais, realizadas pela CNBB, que se referiram diretamente à vida humana. Isso não quer dizer que as outras temáticas não se referiram à vida humana.

7 Por Igreja particular compreende-se, a partir do Código de Direito Canônico, Cân. 368, que reflete o Concílio Vaticano II, as dioceses e demais instâncias que a elas são equiparadas

etapas específicas. Ela carrega em seu DNA⁸ a marca da defesa pela vida; por isso, sempre se empenhou corajosamente na solução dos problemas humanos, colaborando com as autoridades civis para a resolução dos mesmos, ou suprindo, muitas vezes, as deficiências e ausências do poder civil, cuidando efetivamente dos que precisavam de mão amiga em tempos devastadores, bem como no cotidiano.

A pandemia atual, que insiste em permanecer atormentando as populações mundiais, desafia, como não poderia ser diferente, a Igreja Católica e sua estrutura. De repente, tudo teve de ser ressignificado e, inesperadamente, os templos católicos (assim como demais templos não católicos), tiveram de ser fechados e a assistência pastoral reorganizada. As celebrações diárias ou dos momentos mais significativos da vida paroquial, passaram a ser transmitidas através de diferentes modalidades de mídias digitais como o *Facebook*, o *Instagram* e, até mesmo, o *YouTube*, demonstrando o zelo pastoral da Igreja Católica, que antes de desejar *likes*⁹ (isso não importa para a Igreja), intenta alcançar os seus fiéis, onde quer que eles estejam. Enfim, a tarefa da Igreja Católica, que é de ser “A luz dos povos [...] e como que o sacramento, ou sinal, e o instrumento da íntima união com Deus e da unidade de todo o gênero humano, unidade em Cristo” (CONCILIO VATICANO II, 2017, 12, n. 1), em vista da santificação do mundo, continuou sendo assegurada também nos tempos de pandemia.

8 A expressão aqui inserida é para autenticar que está patenteado na constituição da Igreja católica o fator colaborativo e que ela não se nega a ajudar a humanidade, em quaisquer emergências que coloque a vida humana e a criação de modo geral em risco.

9 Recurso utilizado nas mídias sociais para expressar a aprovação do conteúdo das mensagens expostas.

A Pandemia e o Fazer Teológico em Defesa da Vida

A temática pandêmica deve, realmente, conduzir aqueles que se debruçam sobre o tema do pensar teológico a registrar, de maneiras inequívocas, a compreensão da vida como um dom do Alto, nos tempos idos, como uma clarificação, em vista de entender as facetas que desembocaram nas reflexões atuais. No entanto, *hodie* (hoje), deve buscar, com perspectivas que são apresentadas, de formas tão alargadas e alarmantes e discrepantes, a entender a vida que insiste em desabrochar, à luz do Evangelho rezado, refletido e vivido.

O pesquisador da área das ciências humanas, especialmente da perspectiva teológica, deve se atentar para oferecer às pessoas, neste momento difícil da humanidade, luzes que possam levá-las a aguçar o senso de confiança na essência da Transcendência, única realidade que pode garantir a serenidade e firmeza aos seres humanos em momentos símiles a outros ocorridos, ainda que o fenômeno realmente provoque terror, medo e morte de maneira horrenda.

Por este viés, conhecida, consagradamente, como História da Salvação, como uma “justaposição” do Divino com o humano, ainda que salvaguardando as devidas proporções, essa História, construída paulatinamente entre dois polos: o Divino, como autor e mantenedor; e o ser humano, como receptor e “multiplicador” da história relacional, ou melhor, dos desdobramentos da história, numa dinâmica de favorecido e facilitador, tem como finalidade manter a relação estabelecida.

Aprouve a Deus, na sua bondade e sabedoria, revelar-se a Si mesmo e dar a conhecer o mistério da sua vontade (cf. Ef. 1,9), segundo o qual os homens, por meio de Cristo, Verbo encarnado, têm acesso ao Pai no Espírito Santo e se tornam participantes da

natureza divina (cf. Ef. 2,18; 2 Pd. 1,4). Em virtude desta revelação, Deus invisível (cf. Col. 1,15; 1 Tim. 1,17), na riqueza do seu amor fala aos homens como amigos (cfr. Êx. 33, 11; Jo. 15,1415) e convive com eles (cf. Bar. 3,38), para os convidar e admitir à comunhão com Ele. (cf.Dv., cap. 1,n.2).

Um olhar depurado sobre as promessas patentes nesta História descobrir-se-á a saga de um povo que enfrentou situações diversas e adversas, mas que não desistiu de lutar e viver, tendo o Senhor Deus a sua frente e, por isso, pode continuar marchando, até a plenitude dos tempos, com o envolvimento do Divino com o humano (cf. Gl. 4,4).

Na pessoa de Jesus, que é o sinal do cume dessa História, é palpável que o Divino tomou para si, sem reservas, as situações mais horrendas da humanidade, com todas as suas implicações. Em sendo homem-Deus, Jesus de Nazaré experimentou em tudo, menos o pecado, aquilo que é próprio do ser humano (cf. Hb. 4,15), numa vertente de ressignificação. Por isso que é justificável e se ajusta bem afirmar, conforme expressa o Documento de Aparecida, que “um dos tesouros mais importantes dos povos latino-americanos e caribenhos é patrimônio da humanidade inteira” (DAP, 2007, n. 432).

A Vida como Dom a partir do Evangelho

Dois conceitos bem específicos devem ser ilustrados nesta pesquisa, que se impõem como basilares: Vida e Evangelho. De início, a expressão vida é muito ampla e possui significados muito variados. A Organização Mundial da Saúde está mais inclinada a definir qualidade de vida como a clara percepção do indivíduo e sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores

nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações etc., do que a vida em si mesma.

Mas a pergunta ainda se impõe. O que é a vida? Artistas de maneiras variadas vão defender que a vida é uma oportunidade única e que deve ser vivida com intensidade (GONZAGUINHA, 1979). Os filósofos, por sua vez, apresentam perspectivas de vida bem peculiares, expondo situações que corroboram com a compreensão de aspectos da vida. Os Santos Padres da Igreja, à luz da doutrina cristã, elaboraram compreensões bastante significativas.

Munido dessas vertentes, pode-se chegar a afirmar que a vida é como um grande dom, concedido pelo Criador e transmitido pelos tempos, contendo uma variedade de complexos em torno de si e que o ser humano precisa administrar para seu próprio bem, tendo em vista a sua realização. Mas o ser humano, à luz das conclusões de Santo Tomás de Aquino, é uma unidade firme, consubstancial, dotado de um corpo, como aquela realidade com o qual se apresenta, e uma alma, que é sua essência verdadeira.

Já no que toca ao conceito de Evangelho, a expressão, que do latim tardio é *evangelium* e do grego, em sua forma clássica, εὐαγγέλιον, que versando significa boa nova ou boa notícia, por este viés, a vida é sempre um “evangelho”, porque carrega consigo uma boa notícia, ou melhor, ela é uma boa notícia, capaz de irradiar realidades.

Mas, em perspectiva de afunilamento, a expressão Evangelho, catolicamente falando, é a própria pessoa de Jesus, como a grande boa nova de Deus Pai para o ser humano. E esta Boa Nova é portadora de vida em sua essência, porque subsiste em si mesma. Aqui está a chave para que se compreenda o motivo pelo qual a Igreja Católica defende, cuida, valoriza tanto a vida, pois ela é portadora desta Vida verdadeira.

Dentro de uma peculiar reflexão, o Senhor da Igreja é Jesus Cristo, que morreu na cruz para salvá-la. Logo, como ele é a vida

em si mesmo (cf. Jo. 14,6), aquele instrumento que o representa no mundo não poderia ter outra atitude, senão cuidar da vida como este dom maior, fazendo as vezes de seu Senhor.

Ao analisar as páginas do Evangelho, em suas quatro versões¹⁰, nota-se que há uma intenção explícita, seja no cuidar (cf. Lc. 10,33-34), defender (cf. Jo. 18,8-9), propagandizar, destacar e tantos outros verbos que podem ser empregados em relação à vida. Por esta perspectiva, a Igreja católica, no tempo, continua a obra do próprio Jesus, zelando pela vida humana, fazendo as vezes do seu Senhor.

A palavra do evangelho, efetivamente, não deve somente ser ouvida, mas também posta em prática (Mt. 7,24; Lc. 6,46-47; Jo. 14,21-23; Tg. 1,22); a coerência nos comportamentos manifesta a adesão do crente e não se restringe ao âmbito estritamente eclesial e espiritual, mas abarca o homem em todo-seu viver segundo todas as responsabilidades. Conquanto seculares, mediante a Igreja, a participação do Seu dom salvífico. (DSI, ano, p. 49, n. 70).

De maneira parabólica, Jesus apresenta, no Evangelho segundo Mateus, essa dimensão da existência da Igreja, como aquela realidade chamada a ser fermento do Reino (cf. Mt. 13,33); chamada também a ser sal e luz (cf. Mt. 5,13-14), especialmente no cuidado com a vida. Na versão de Marcos e Lucas, Jesus convoca os cristãos a reconhecerem nele mesmo a salvação existente desde sempre (cf. Mc. 15,39; Lc. 24,13-35) e que em reconhecendo-O nas estradas da vida, deve praticar os seus ensinamentos em favor da vida de outrem. E tudo isso como expressão do amor, manifestado no texto do Evangelho, segundo João, o chamado Evangelho do amor.

10 As quatro versões do Evangelho estão reunidas nos 3 livros sinóticos escritos pelos evangelistas Mateus, Lucas e Marcos, mais o do Evangelista João.

Como não poderia ser diferente, neste tempo pandêmico, marcado por incertezas, dores e mortes, a Igreja católica buscou, de maneira corajosa, levar avante a sua missão de ser portadora de uma boa notícia; de cuidar da vida como dom; de ser instrumento para aliviar as dores humanas, no cuidado especialmente daqueles que menos gozam de direitos que são essenciais para a sobrevivência humana (cf. Mt. 25, 31-46).

Conclusão

A Igreja católica, não por vangloria, mas por experiência de três milênios de serviços prestados à humanidade, se refez em sua prática pastoral neste momento de pandemia, para que jamais deixasse de cumprir sua missão de pastora de um monte de ovelhas desamparadas mundo afora.

Por causa da sua missão vicarial, ela pode, inclusive, oferecer aos governos, em todas as esferas da governabilidade, iluminações de como agir diante de uma pandemia que devasta sociedades. Seu exemplo de despojamento, de luta, de coragem, de entrega e, por que não, de “morte” resignada, é de grande valia para todas as categorias sociais.

Fica sedimentado, pois, que a Igreja católica, espalhada mundo afora, não carrega uma bandeira ideológica, mas tem por elemento central de seu existir fazer a vontade do homem-Deus, que sendo rico, fez-se pobre pelos pobres (cf. 2Cor. 8,9), que não se esquivou de entrar na história humana para refazê-la (cf. Fl. 2,5-6), a fim de que os homens e mulheres de todos os tempos tivessem vida, mas não qualquer vida, mas uma vida que realmente fosse condigna com sua realidade. (cf. Jo. 10,10).

Conclui-se, portanto, que a instituição Igreja Católica, comunidade dos crentes em Jesus de Nazaré, como a instituição

mais antiga em atividade caritativa no mundo, por causa da sua vasta experiência de serviço aos mais necessitados e, por sua firmeza em enfrentar a pandemia hodierna, tendo como base as sagradas letras do Evangelho, é um exemplo de como é possível ser firme, sem ser indiferente aos sofrimentos humanos.

Por fim, ainda em tom de conclusão, destaque especial merece a vida humana em todas as suas esferas. Independentemente de como ela esteja, a vida precisa ser acolhida, defendida e potencializada, a fim de que ela cumpra seu curso normal, mesmo contando com linhas não tão lineares. Que a partir da compreensão da mensagem de vida contida no evangelho, esta página da humanidade seja virada e que todos possam recomeçar!

Referências

CELAM. **Documento de Aparecida**. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Brasília / São Paulo: Edições CNBB; Paulus; Paulinas, 2007.

CONCÍLIO VATICANO II. **Constituição Dogmática *Lumen Gentium***. São Paulo: Paulus, 2001.

CONCÍLIO VATICANO II. **Constituição Dogmática *Dei Verbum***: sobre a Revelação Divina. Brasília: CNBB, 2018.

DIDAQUÊ: **A instrução dos Doze Apóstolos**. Século I (Década de 60 a 90). Disponível em: http://www.escolacharlesspurgeon.com.br/files/pdf/DIDAQUE_A_Instrucao_dos_Doze_Apostolos.pdf. Acesso em:

DAP. **Documento de Aparecida**. Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: Paulinas, 2007.

GONZAGUINHA. **O que é o que é?** Discografia. Música de 1979. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/>. Acesso em:

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**. História breve do amanhã. Amadora, Portugal: Elsinore, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. 49ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

PONTIFÍCIO CONSELHO “JUSTIÇA E PAZ”. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja**. Tradução: CNBB, 7ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2018.

TEMPLÁRIO DE MARIA. **Igreja Católica, a maior instituição de caridade do mundo**. Disponível em: <https://templariodemaria.com.br/igreja-catolica-a-maior-instituicao-de-caridade-do-mundo>. Acesso em 29 Ago.2020.

Todos os temas e lemas da CF. Disponível em: <http://www.sefras.org.br/novo/campanha-da-fraternidade-2017-2/todos-os-temas-e-lemas-da-cf/>. Acesso em 30 set 2020.

CONCLUSÃO

WEBSEMINTER, MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E AS DIRETRIZES FUNDAMENTAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: O COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE NO ENSINO, PESQUISA, INTERNACIONALIZAÇÃO E EXTENSÃO DO CONHECIMENTO

Tarcísio Hilário de Jesus Silva
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Introdução

No âmbito acadêmico brasileiro, adotou-se a premissa de que a estrutura funcional da Universidade se sedimenta em bases isonômicas entre ensino, pesquisa, internacionalização e extensão, na medida em que justifica seu papel social pela interlocução, produção e socialização de conhecimentos, valendo-se de atividades acadêmicas nacionais, internacionais e interinstitucionais que chegam às comunidades, tendo como infraestrutura básica, ou seja, os alicerces acadêmicos de produção e socialização do conhecimento na contemporaneidade, os grupos

de pesquisa, os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e as demandas acadêmicas que emanam das instituições vinculadas à Universidade.

A razão de ser da universidade está, constitucionalmente, protegida tanto na Carta Magna de 1988, em seu artigo 208 (BRASIL, 1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 43 (BRASIL, 1994), na medida em que infere que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e financeira, assegurando o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia ao difundir conhecimento e cultura para a consolidação de práticas sociais legítimas de diversidade, intelectualidade e formação educacional dos indivíduos.

As legislações educacionais brasileiras estimulam o papel social da universidade na produção de saberes, tecnologias e conhecimentos que conduzem a sociedade no sentido de profundas alterações sociais, em meio às realidades locais, ao ouvir o anseio da população, tendo em vista que a Universidade é reflexo da sociedade e, a partir de discursos, intertextos, objetivos, resultados, propõe à sociedade uma série de diálogos interventivos, com a coragem epistemológica necessária para lidar com os quadros de desigualdade social instalados no país e a busca incessante por pesquisas consolidadas.

Nesse sentido, o objetivo principal deste artigo é apresentar de forma sintética as formas de planejamento, organização, execução e avaliação do **I WEB SEMINTER** – Seminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos, de modo a compreender a extensão e robustez das atividades propostas, durante o período da atividade da demanda acadêmica ocorrida entre 10 a 19 de setembro de 2020. Esta produção acadêmica utiliza-se de uma metodologia de abordagem indutiva, na medida em que retrata as inúmeras atividades particulares para compor um

quadro geral. Como metodologia de procedimento, utilizou-se o método comparativo, tendo em vista a quantidade exorbitante de atividades similares acontecendo em todo o Brasil, com a mesma tônica que foi delineada na composição e promoção do I WEB SEMINTER. Por fim, como técnica de pesquisa, utilizou-se a modalidade exploratória de cunho bibliográfica e documental, tendo em vista a extensa programação de atividades desenvolvidas e as contribuições acadêmicas dos diversos palestrantes e mediadores presentes no evento.

Este texto se justifica na medida em que apresenta uma produção científica em meio à pandemia da Covid-19, que fez com que as atividades acadêmicas e administrativas fossem suspensas desde março de 2020, a partir da Resolução CONSU nº 1.406 (UNEB, 2020), orientando a implementação de medidas sanitárias referentes às atividades a serem desenvolvidas por professores, técnicos e discentes.

O I WEB SEMINTER nasce a partir desta perspectiva: apresentar um evento que atende as expectativas de difusão do conhecimento científico no âmbito da Universidade, ao passo em que se reconhece como elo acadêmico com a comunidade, atendendo aos parâmetros de ensino, pesquisa, internacionalização e extensão de saberes construídos, consolidados e socializados em caráter epistemológico.

Para compreensão da dinâmica deste texto, ele se divide em três seções distintas, por sínteses, a saber: no primeiro momento, apresenta-se um panorama sobre as condições de funcionamento das universidades brasileiras durante a pandemia da Covid-19; em segunda via, apresentam-se as diretrizes fundamentais da Universidade do Estado da Bahia, durante a pandemia, assim como algumas reflexões sobre as ações e demandas direcionadas à sua comunidade acadêmica; e, num terceiro momento, os relatos do processo de composição do I

WEB SEMINTER, enquanto atividade integrada, a exemplo de seus desafios, perspectivas e resultados.

Assumir o papel universitário não é uma tarefa simples. Os protagonistas da atividade acadêmica, em sentido estrito (professores, gestores, técnicos, pesquisadores, extensionistas, discentes), que dão sentido à própria natureza institucional da universidade, lidam com as mazelas e dificuldades, todo o tempo, em busca de um modelo de educação que valorize os aspectos formativos das ciências humanas, sociais, exatas, da terra, saúde e tantos outros ramos do conhecimento que se proliferam dinamicamente na pós-modernidade.

Docentes, alunos e técnicos se revezam na árdua tarefa de produzir conhecimento num *locus* universitário latino-americano que conhecemos muito bem. Resistência é uma palavra que nos expressa bem. Assim como a (re)existência que nos faz investigar, questionar, inquirir, criticar e problematizar os modelos que se construíram em torno de verdades pós-modernas. Resistir aos modelos ideológicos de uma burguesia internacional com padrões de desenvolvimento que destoam de nossas realidades locais, da vivência e experiências de nosso povo. Parâmetros sociais estrangeiros impostos que não se coadunam com nossa cultura, com nosso modo de ser, com nossas manifestações negras, indígenas, quilombolas, artísticas, religiosas e folclóricas. O nosso *savoir-faire* universitário leva em conta tudo aquilo que nos constitui. Por isso, resistimos. Resistimos a uma universidade operacional de base eurocêntrica, que mina as forças emancipatórias que lutam pela reivindicação da dimensão libertária do conhecimento.

Por essa razão, a universidade latino-americana, sobretudo a brasileira, resiste, numa dimensão do contraditório, que oblitera a ótica reducionista da realidade social que nos foi ensinada, que expõe as vulnerabilidades, que propõe alternativa

e que, mesmo produzindo um conhecimento atrelado às elites, ainda assim, propõe um novo conhecimento, que se mostra crítico, libertário, reflexivo, emancipador e popular, tal qual se mostra pelos ensinamentos de Paulo Freire (1980), Milton Santos (2002), Florestan Fernandes (2009), Marilena Chauí(1995), dentre tantos outros, que não poderíamos enumerar aqui.

Universidades brasileiras: análise e reflexões durante a pandemia: um relato

A universidade chega ao século XXI e exige uma massa crítica de pessoas que acredita em seu papel e em sua função, mesmo que agitada e angustiada com os diversos ataques sociais, civis, políticos e econômicos sofridos nas duas últimas décadas, que não se deixa esmorecer, pois está disposta a lutar. Ainda vivemos sob a sombra do paradigma educacional emergente, por entender que a crise universitária está longe de ser compreendida e gestada, tanto pela dimensão operacional que a Reforma Administrativa dos anos 90, do século XX, impôs às universidades brasileiras, tanto quanto pelo caráter privatizador, neoliberal e centralizador.

As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-Estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade. No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca - se a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado-Sociedade. (ALMEIDA, 2001, p.33)

A universidade brasileira contemporânea deve ser entendida, interpretada e pensada como um palco de lutas e enfrentamentos, não por uma perspectiva truculenta e beligerante, mas pela implementação do diálogo interventivo. A noção do diálogo já pressupõe ouvir o outro, escutar o anseio das comunidades, dos povos, das pessoas, dos grupos sociais, dos manifestantes, dos excluídos, dos silenciados, dos marginalizados. Mas, não basta apenas o diálogo, é preciso intervir. É preciso conhecer a realidade da qual se propõe a alteração social, conviver com o povo, envolver-se em seus movimentos, em suas percepções, em seus ritos sagrados e em suas formas de conexão, síntese e religação.

Diálogo interventivo é a conversa, interação, comunicação e socialização de saberes que nos oportunizam romper com modelos socioeconômicos que impedem processos legítimos de mobilidade social. Diálogo interventivo é compreender os processos necropolíticos de extermínio de corpos negros, da violência de gênero, da intolerância religiosa, do massacre periférico, da deturpação normativa da constituição e da corrupção que assola as políticas públicas que deveriam oferecer condições emancipatórias ao povo, que o libertaria da marginalização, da ignorância, da violência, da intolerância e da morte.

A educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem (JIMENEZ; SEGUNDO; RABELO, 2007, p.08).

Nessa perspectiva, o atual quadro representado pelas universidades reflete sua própria condição e atuação social. A universidade brasileira é produto de sua própria história, pois, em diversos momentos históricos, foi convocada para atender as demandas sociais, o que, infelizmente, se mostrou ambígua por atender interesses sociais e econômicos conflitantes, entre classes sociais mais abastadas, por um lado, e aquelas mais vulneráveis, de outro. Por essa razão, não se pode ser ingênuo sobre o seu papel, assim como pelas influências que a universidade recebe. As crises exponenciais capitalistas, o aumento crescente do desemprego, a emergência de novos comportamentos sociais, o ataque às liberdades fundamentais, a existência do racismo estrutural, a inundação das tecnologias digitais de informação e comunicação, a precarização das relações trabalhistas, o plano de privatização de estatais e o sucateamento do aparato de políticas públicas essenciais têm exigido uma resposta das universidades, quer seja pela possibilidade de interpretação da realidade, quer seja pela implementação de medidas alternativas de solução de mazelas sociais.

Universidade é um espaço complexo porque ao mesmo tempo fortalece as relações sociais e é vanguarda no desenvolvimento técnico-científico e informacional; retroalimenta a sociedade ao formar o homem para o mundo do trabalho ao tempo em que é palco para discussão das questões relacionadas à sua própria formação e à (con)formação da sociedade. (SANTOS, 2011, p.3)

Em 2020, um novo desafio impõe-se às universidades: a pandemia da Covid-19 e a necessidade de reestruturação de suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Desde março de 2020, a propagação do vírus foi denominada de pandemia global, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimulou os

Estados Nacionais pela adoção de medidas severas de saúde pública, visando à desaceleração da propagação viral, estabelecendo como estratégia-base o distanciamento social para dirimir a curva de contaminação.

Assim, *en passant*, percebeu-se que o Brasil seguiu em direção oposta às recomendações da OMS, o que resultou num retardo na efetivação de políticas de enfrentamento ao COVID-19, denunciando a crise do sistema de saúde, educação, segurança pública, em primeiro plano, e na disseminação de uma política de exclusão social que assina a sentença de morte para negros, periféricos, pobres e pessoas encarceradas, ao passo que autodenuncia a fragilidade institucional das universidades em sistematizar suas atividades acadêmicas em caráter de distanciamento social.

A pandemia de COVID-19 evidenciou uma profunda mudança nas relações entre espaço, tempo e doenças infecciosas. Percebeu-se que o mundo estava mais vulnerável à ocorrência e à disseminação global, tanto de doenças conhecidas, como novas. A integração das economias em todo o planeta permitiu: um grande aumento de circulação de pessoas e de mercadorias; promoveu o uso intensivo e não sustentável dos recursos naturais; e acentuou mudanças sociais favoráveis ao contágio das doenças infecciosas, p.ex., adensamento populacional urbano, massiva mobilidade de populações nestes espaços, agregação de grandes contingentes de pessoas pobres, que por seu turno acabariam por ocupar habitações precárias com acesso limitado ao saneamento básico. (LIMA; BUSS; PAES-SOUZA, 2020, p. 01-02).

A universidade pública brasileira sofreu os maiores impactos possíveis, dos quais seus efeitos puderam ser percebidos tanto em caráter explícito, como as orientações de suspensão

das atividades educacionais presenciais, quanto por seu caráter implícito, pela modificação interna dos procedimentos e protocolos de atividade por parte de servidores docentes, técnicos e estudantes. Assim, diante da pandemia da Covid-19, as instituições de ensino superior do Brasil têm modificado suas estruturas funcionais, mobilizando recursos materiais e humanos para minimizar os efeitos negativos da doença, tanto na prestação de serviços às comunidades acadêmicas respectivas quanto pelo cumprimento mínimo de atividades programadas por calendários acadêmicos, editais de seleção e eventos agendados para o primeiro e segundo semestres de 2020.

A pandemia da Covid-19 tem ocasionado profundas mudanças no comportamento da sociedade, da saúde, da economia e da educação, inclusive no processo de ensino e aprendizagem entre alunos e professores do Ensino Superior em âmbito mundial. Além dos efeitos psicológicos acarretados por conta da gravidade da doença, para dar continuidade ao ensino houve a necessidade de criar alternativas para propiciar a interação no processo de ensino entre os diversos elementos envolvidos no processo - alunos, professores, gestores, funcionários - que integram a Universidade. A começar pelo conhecimento de tecnologias que suportam o ambiente de aprendizagem de forma remota. Dentre as plataformas digitais utilizadas no ensino superior, pode-se citar ferramentas disponibilizadas por empresas como: Google, Microsoft, Facebook, entre outras. (KENSKI, 2020, p.141)

A disseminação da Covid-19, a partir de março de 2020, resultou na necessária interrupção das demandas acadêmicas de ensino, pesquisa, internacionalização e extensão, no sentido de garantir a saúde da população por meio de uma série de medidas sanitárias. Devido ao grande fluxo de pessoas que ocupam

departamentos, setores acadêmicos e espaços discentes nas universidades brasileiras, a medida de distanciamento social foi a alternativa mais contundente para o enfrentamento da pandemia do Coronavírus, mesmo que isso tenha dividido a opinião pública, afetando, principalmente, aqueles que dependiam diretamente da movimentação das pessoas para atividades cotidianas em espaços públicos (restaurantes, bares, lojas, *shoppings*, cinemas), a fim de alcançar seus objetivos financeiros.

As instituições privadas de ensino superior, que já possuíam um sistema de Educação a Distância (EaD), conseguiram driblar a crise, indiretamente, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para estudantes previamente matriculados e também àqueles que ingressaram por meio das categorias regulares de matrícula (Vestibular, SiSu) e especiais de matrícula (transferências e portadores de diploma).

Por fim, a universidade brasileira foi bastante afetada pela pandemia da Covid-19 por se sedimentar em bases, em que a oferta do ensino superior é feita, predominantemente, por meio presencial, mesmo considerando que os aparatos tecnológicos de mediação digital estejam desenvolvidos e prontos para dar suporte às atividades acadêmicas. Em termos práticos, não se poderia esperar a interrupção das demandas universitárias em definitivo, tendo em vista os diversos compromissos assumidos pelas universidades em relação aos seus discentes, professores e servidores técnicos de todas as esferas.

Nesse sentido, cabe analisar a disposição, vontade e compromisso social das universidades em oferecer condições para integrar o ensino, pesquisa, internacionalização e extensão em razão dos anseios da comunidade acadêmica e da população, de modo geral, que espera da Universidade o cumprimento de seu papel social, adaptado aos desafios, limites e perspectivas impostos pela disseminação da pandemia da Covid-19.

As diretrizes fundamentais da universidade do estado da Bahia: reflexões durante a pandemia

A UNEB é uma universidade multicampi com grande capilaridade no Estado da Bahia, contando com 29 departamentos em 24 cidades baianas. A UNEB não ficou alheia às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, assim como as secretarias municipais das cidades onde estão instalados os *campi* da UNEB, em Salvador e nas cidades do interior.

A Universidade do Estado da Bahia, a partir das Pró-Reitorias de Assistência Estudantil (PRAES) e da Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PGDP), monitorou as atividades discentes, docentes e administrativas para promover um instrumento diagnóstico necessário para a consolidação de políticas de enfrentamento à Covid-19, iniciando com a orientação de distanciamento social dos estudantes de graduação, com autorização para funcionamento da pesquisa, extensão, cursos de graduação EaD e a pós-graduação. A Resolução CONSU nº 1.423 (UNEB, 2020) aprovou os documentos referenciais concernentes às ações acadêmicas, à gestão de pessoas e aos procedimentos administrativos, em função do estado de calamidade pública decorrente da pandemia COVID-19, no âmbito da universidade.

Nessa perspectiva, a UNEB a partir da Resolução CONSU nº 1.423/2020, estabeleceu três diretrizes fundamentais durante a pandemia. Essas diretrizes dizem respeito à garantia de condições necessárias e possíveis ao bem-estar da comunidade unebiana, diante dos impactos econômicos, culturais, psicológicos e sanitários com o amplo contágio da COVID-19, através de uma série de medidas, com a finalidade de acompanhar e orientar as condutas institucionais relativas à pandemia da COVID-19, no âmbito da UNEB. Em segunda instância, a UNEB assumiu o compromisso

social da universidade pública enquanto instituição de produção de saberes, engajada no enfrentamento às desigualdades e injustiças sociais, em que a sua contribuição científica e política deve estar a serviço ao combate à pandemia do novo coronavírus. Em caráter final, a UNEB se comprometeu a fomentar pesquisa diagnóstica para conhecimento das demandas da Universidade, possibilitando amplos debates e construindo diretrizes para as ações acadêmicas de ações afirmativas e de assistência estudantil para, diante da COVID-19 no cotidiano universitário, alicerçar seu planejamento, acompanhamento, regulação, avaliação e validação de atividades nas dimensões do ensino de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão.

Nesse complexo contexto, a Universidade do Estado da Bahia não ficou omissa às questões inerentes à produção e disseminação do conhecimento, sobretudo, no que concerne à pesquisa, a partir do incentivo às unidades departamentais no planejamento de atividades acadêmicas vinculadas a projetos já consolidados antes da pandemia para acesso e conhecimento da comunidade interna e externa.

No entanto, mesmo considerando todos os esforços da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para dar conta de um duplo objetivo, de um lado, garantir a integridade e saúde de sua comunidade acadêmica por meio de medidas sanitárias de distanciamento social, e de outro lado, garantir o funcionamento mínimo das atividades universitárias, o uso de ferramentas digitais de mediação tecnológica foi fundamental para integrar as diversas instâncias da universidade.

A partir do uso massivo da rede internacional de computadores, combinado a aplicativos de reprodução de áudio e vídeo, foi possível oferecer uma série de atividades à distância para um número significativo de discentes e público externo à universidade. Para muitos, a terminologia duvidosa “novo normal”

(SANTOS, 2020, p. 09) tem proporcionado a necessidade de adequação progressiva às tecnologias de informação e comunicação atreladas às redes de contatos universitários, proporcionando o planejamento, organização e execução de diversos eventos de natureza científico-acadêmica.

Esse movimento se traduz em claridade pandêmica”, isto é, quando um aspecto da crise, desencadeado pelas questões de saúde pública, faz emergir outras questões, como as relacionadas às desigualdades sociais, a exclusão, a discriminação, o desemprego, a falta de formação e informação; mas também, pode ser um momento catalisador de mudanças sociais que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com um sentimento de pertencimento e de comunidade. (SANTOS, 2020, p.10)

Assim, nesse contexto, nasceu o I WEB SEMINTER – Seminário Internacional Interdisciplinar: diálogos interventivos.

I WEB SEMINTER – seminário internacional interdisciplinar: diálogos interventivos: relatos de um processo

O I WEBSEMINÁRIO Internacional Interdisciplinar: diálogos interventivos representa a primeira edição de uma atividade acadêmica robusta, que tem como objetivo congrega esforços com os grupos de pesquisa existentes na Universidade do Estado da Bahia, em consonância com o Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES); vinculado à UNEB, Departamento de Educação-Campus XI Serrinha. Para dar conta da grande envergadura acadêmica do evento, que foi planejado no ano de 2019 e aconteceu no período de 10 a 19 de setembro

de 2020, foi necessária a concatenação de esforços do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS); do Laboratório de estudos, pesquisas e extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Saúde (GEPERCS), juntamente com o Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares, Interinstitucionais e Internacionais de Culturas e Religiões (CEPICR), com o objetivo inequívoco de integrar o ensino, pesquisa, internacionalização e extensão com o aparato da produção de conhecimentos técnicos e científicos numa perspectiva ampla que contemple a dimensão nacional e internacional.

O I WEB SEMINTER, como chamamos durante todo o evento, consolidou a integração do ensino, pesquisa, internacionalização e extensão, numa perspectiva interdisciplinar, congregando diversos olhares, perspectivas, discursos, modos de pensar e atuações diversas, tanto no plano do conhecimento teórico-científico quanto no plano prático.

Apesar da multiplicidade de dimensões educativas, sociais, antropológicas, filosóficas e religiosas, o I WEB SEMINTER teve como principal característica o *locus* diálogo como medida de intervenção social, principalmente, porque as vozes, os discursos e as percepções se entrelaçaram como rodas de conversas que ganharam contornos, espirais e silhuetas de sentidos, significados e propósitos, que ao investigar a realidade social, as interpreta imediatamente e numa visão crítico-propositiva aponta caminhos lúcidos para o bem maior em que consiste a transformação social, sendo a pesquisa o elemento propulsor desse processo.

Se a universidade apresenta um modelo plural, atendendo pela diversidade, pela dinâmica dos povos, pela identidade, pela manifestação e expressão dos movimentos sociais, o I WEB SEMINTER não foi diferente daquilo que o próprio projeto une-biano traz como alicerce: uma educação integradora, inclusiva, propositora e transformadora.

O I WEB SEMINTER proporcionou uma robustez acadêmica significativa. Em dez dias de evento, desde a palestra de abertura até a sua cerimônia de encerramento, foram transmitidos à comunidade acadêmica unebiana e público em geral um total de 43 painéis temáticos, que se dividiram em palestras, oficinas, minicursos, rodas de conversa, lançamento de livro, sarau acadêmico, mesas redondas, grupos de trabalhos e interação com os participantes sob os mais diferentes enfoques. Ao todo, o I WEB SEMINTER recebeu convidados nacionais e internacionais, no tocante 117 palestrantes e 43 mediadores de mesa com um público considerável de 494 pessoas assistindo às atividades, através de transmissão simultânea e ao vivo pelo *YouTube Watch* e pelo *Microsoft Teams*.

Para lidar com toda a infraestrutura, foi necessária a mobilização de 42 monitores voluntários para acompanhar as atividades, dar suporte aos mediadores e palestrantes, além da organização de inúmeras tarefas essenciais vinculadas ao planejamento do I WEB SEMINTER, a exemplo das reuniões de alinhamento do evento, da articulação com os mediadores para a transmissão dos painéis temáticos, da criação de salas virtuais para acolhimento dos participantes, do acompanhamento da frequência dos inscritos na plataforma digital da *Even3*, assim como dos procedimentos técnicos com a equipe da Central de comunicação e de Processamento de Dados do Departamento de Educação da UNEB, em Serrinha (DEDC-Campus XI). Ao final, registramos, para fins estatísticos, mais de 100 horas de atividades acadêmicas transmitidas, configurando-se como um dos maiores eventos acadêmicos mediados por tecnologias digitais realizado durante o período da pandemia.

O I WEB SEMINTER teve quatro grandes eixos articuladores. Os eixos de articulação de pesquisa acadêmica foram compostos pelos movimentos universitários que se agregaram

ao evento de forma sincrônica. Em primeiro lugar, o **I WEB COLEPODS – Colóquio Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social** teve como objetivo socializar as experiências decorrentes do grupo de pesquisa, analisando os avanços regionais ligados às dimensões de desenvolvimento da região sisaleira, concernentes às políticas públicas e ao desenvolvimento social.

Em segundo lugar, tivemos o **I WEB COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPEGE: políticas públicas, educação e movimentos sociais na pandemia**. Neste colóquio, foram desencadeados diversos debates sobre as políticas públicas e sua vinculação à educação e aos movimentos sociais, no sentido de refletir sobre o papel do Estado no campo dessas políticas em seu conjunto e na particularidade da educação, sob o contexto das políticas neoliberais, analisando repercussões socioespaciais no cenário da pandemia, assim como reconhecendo os enfrentamentos, disputas, resistências e proposições dos movimentos sociais na defesa dos territórios contra-hegemônicos.

Em terceiro lugar, registra-se o **III COLÓQUIO INTERNACIONAL DIVERSIDADE RELIGIOSA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO** que já possui uma estrutura consolidada, considerando que suas edições anteriores aconteceram em Bom Jesus da Lapa, nos anos de 2013 e 2018, a partir da organização do GEPERCS, que tem como o objetivo refletir, analisar e socializar estudos e pesquisas sobre as diversas manifestações da religião, religiosidades e do fenômeno religioso no âmbito acadêmico; pautando-se no diálogo interdisciplinar com a Educação, Gênero, Saúde, Cultura e Sociedade.

O colóquio está vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões – CEPICR, dando continuidade à proposta conjunta realizada pelos pesquisadores da UNEB (DEDC – CAMPUS XII- DEDC- CAMPUS XV, DCH – CAMPUS VI, DCHT

– CAMPUS- XVII, DCH – CAMPUS XX e XXI), ancorado no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES (Campus XI- Serrinha) e nas IES nacionais e internacionais parceiras, tendo como característica ser um evento bianual.

Por fim, o I WEB SEMINTER abrigou o **I ENCONTRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO DO TERRITÓRIO DO SISAL (EEPGTS):Desafios e Perspectivas no contexto da Pandemia**, que teve como objetivo estabelecer aproximações com os estudantes e egressos da Pós-Graduação, buscando debater o atual contexto da Pandemia e seus impactos na vida acadêmica, bem como compreender as contribuições para o desenvolvimento territorial, a partir da realidade de cada Programa de Mestrado Profissional existente no Território do Sisal.

As discussões temáticas deste encontro giraram em torno das aproximações entre os Estudantes e Egressos da Pós-Graduação dos diferentes Programas, no sentido de conhecer as diferentes realidades dos Programas de Mestrado Profissional do Território do Sisal, tentando compreender as contribuições para o desenvolvimento local e territorial, a partir da implementação de cada Programa. Em uma segunda via, o evento oportunizou a discussão sobre os desafios e possibilidades frente ao Contexto da Pandemia da Covid-19, debatendo os elementos estruturantes da atual conjuntura política e do atual contexto das Políticas de Assistência e Permanência Estudantil para a Pós-Graduação.

O I WEB SEMINTER convergiu esforços para a oportunização de novas reflexões sobre diversas áreas, a exemplo da necessidade de compreensão da pesquisa, educação e leitura de mundo numa visão transformadora, assim como pela interpretação das ruralidades, identidades e sujeitos em processos educativos legítimos e emancipadores. O I WEB SEMINTER promoveu uma discussão epistemológica sobre a lógica de desenvolvimento, por meio da ascensão capitalista, científica e tecnológica como divisor

de mundo (1º mundo, 3º mundo etc.), conectando com o atual panorama da pós-graduação no Brasil. Destaque internacional para o Prof. Dr. Allen Dwight Callahan com uma visão sobre os fundamentos da leitura para a consolidação da visão de mundo.

Da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), recebemos a ilustre presença do *Prof. Dr. Michel Jean Marie Thiollent* com o objetivo de elucidar os caminhos que envolvem a pesquisa-ação e seus novos rumos. Na concepção de Thiollent, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo na pesquisa (2011). A pesquisa-ação não pode se separar da articulação da graduação com a pós-graduação e nem das interfaces formativas do mestrado profissional com a educação básica, formando laços fundamentais para a interpretação social.

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (THIOLLENT, 2011, p.121).

No campo das Ciências da Religião, as imersões epistemológicas foram contundentes e expressivas, principalmente, por conta das contribuições para as relações entre religião e pandemia, no que concerne à tolerância, solidariedade, comportamento e às alterações humanas que decorreram da pandemia. O Prof. Dr. Faustino Teixeira (UFJF) nos interrogou de forma expressiva sobre o tipo de homem e sociedade que queremos (e

teremos) num cenário pós-pandemia, ao nos inquietar sobre o tipo de pensamento que precisamos ter com aqueles que estão mais vulneráveis e estão morrendo num ritmo avassalador.

A pandemia nos trouxe um tempo de acolhimentos. Um “acolher de diferenças” que torna plural o entendimento das diversas culturas, etnias, movimentos, pontos de vista, percepções e racionalidades. Por falar em racionalidades, conclama-se a razão pelo outro, pelo próximo, pelo irmão, pelo cidadão, pelo marginalizado, excluído, silenciado e negado. A estes a racionalidade deve-se dirigir. Nas palavras do professor Faustino Teixeira, *ipsis litteris*, a acolhida da diversidade das culturas foi sempre um grande problema para o ser humano, em razão da presença restritiva do etnocentrismo.

Essa diversidade, porém, não constitui uma realidade negativa, mas um “fenômeno natural” e positivo. Assim como a diversidade das culturas, temos também, diante de nós, a diversidade das religiões e o rico pluralismo religioso. Torna-se hoje imprescindível acolher positivamente esse desafio, reconhecendo a dignidade da diferença e somando forças com as distintas tradições religiosas, para construir um mundo melhor e mais digno, acalentado na paz e no respeito.

Os painéis temáticos “Religião, pandemia e revolução”, “Religiões em tempos de pandemia: diálogos interdisciplinares”, “Pluralismo religioso, mercados e controvérsias públicas”, “Fundamentalismo religioso, direitos humanos e os desafios às esquerdas políticas de hoje”, “A diversidade religiosa em tempos atuais: (in)tolerância”, “Estado e fundamentalismo em tempos de pandemia no Brasil” e “Religião, gênero, cultura, educação e sociedade” trouxeram as inquietudes de um novo tempo, com as mesmas roupagens e com ações ainda inéditas de uma racionalidade para pensar corpos vulneráveis.

Outro eixo temático importante foi a articulação entre os programas de pós-graduação juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no sentido da avaliação dos projetos de Mestrados e Doutorados no Brasil. É inegável que uma avaliação positiva da CAPES nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* confere prestígio, confiabilidade e força educacional, na medida em que passa pela avaliação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Obviamente, a avaliação da CAPES é fundamental para a definição de diretrizes para a educação superior, para a liberação de bolsas para estudantes de pós-graduação e para a formação de recursos humanos qualificados para colaboração de processos de desenvolvimento de projetos sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e culturais nacionais. Os painéis temáticos foram: “Programas de pós-graduação da área interdisciplinar CAPES/UNEB: Sistematização e especificidades”, “A pesquisa em tempos de pandemia: Área de Ciências da Religião e Teologia/CAPES”, “PPGSS na modalidade profissional da área interdisciplinar/CAPES”, “Área interdisciplinar e os Mestrados Profissionais” e “Mestrado Profissional e Educação Básica”.

O eixo de articulação educacional do I WEB SEMINTER reuniu uma série de discussões positivas, contundentes e significativas. Alguns temas sensíveis foram tocados, a exemplo da visão freiriana de leitura de mundo e de classes multisseriadas na zona rural como modelo pedagógico para lidar com processos educacionais em espaços de baixa densidade demográfica, assim como as políticas públicas educacionais em tempos de pandemia. O tema emergente da Base Nacional Curricular Nacional (BNCC) fez parte das discussões educacionais nos painéis temáticos, reunindo um número significativo de participantes e discussões.

O eixo de articulação de temas gerais trouxe inúmeros painéis temáticos que contribuíram para a consolidação de dis-

cussões alinhadas com os objetivos propostos no evento, tal qual ocorreu nos grupos de trabalho. Entre os temas, destacam-se as narrativas LGBTs na literatura hispânica; educação, gênero e violência contra a mulher brasileira; cosmovisão africana; as relações freirianas com a educação religiosa; as expressões e manifestações em religiões de matriz africana; Gestão Escolar, didática, currículo e avaliação da aprendizagem; Educação do campo e educação especial.

Considerações momentâneas

A Universidade do Estado da Bahia é uma instituição de ensino superior que atende diversas comunidades acadêmicas, capilarizadas em todos os territórios de identidade localizados na Bahia, numa modalidade acadêmica multicampi. A pandemia da Covid-19, disseminada no Brasil em março de 2020, forçou a UNEB a emitir a Resolução CONSU nº 1.406/2020, suspendendo as atividades administrativas, pedagógicas e acadêmicas para tutelar bem jurídico máximo que é a vida de estudantes, professores e técnicos, a partir da implementação de protocolos rígidos de segurança sanitária, considerando o aumento da curva de contaminação ocorrida a partir da segunda metade do mês de março de 2020.

No entanto, o compromisso social da Universidade não se encerra na forma presencial de suas atividades, mas na maneira como ela se relaciona com a comunidade social e acadêmica que orbita ao seu redor. Desse modo, as instâncias de ensino, pesquisa, internacionalização e extensão, em seus próprios ritmos, implementaram medidas pedagógicas para equalizar o binômio entre a necessidade de oferta de educação superior e a proteção integral das vidas das pessoas que compõem o organismo universitário da UNEB.

Assim, num esforço coletivo de diversas instituições, a exemplo dos estudantes e professores do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES), dos departamentos da UNEB em Valença, Serrinha, Caetité, Guanambi, Bom Jesus da Lapa, Ipiaú, Brumado, assim como dos grupos de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS), combinado ao empenho de discentes, técnicos e professores da Universidade do Estado da Bahia que se dedicaram à construção do I WEB SEMINTER, alcançou-se um resultado satisfatório e profícuo para a história da UNEB, como um evento de grandes proporções e envergadura em plena pandemia da Covid-19, mediado por tecnologias digitais.

Em caráter derradeiro, a robustez e a envergadura do I WEB SEMINTER é reflexo da capilaridade de produções acadêmicas de estudantes de graduação e pós-graduação, assim como de docentes de instituições de ensino superior que, mesmo na pandemia, não interromperam suas atividades. O I WEB SEMINTER mostrou-se como uma experiência interessante no campo da disseminação e socialização das pesquisas, por sua proposta que exorbitou as expectativas iniciais da comissão organizadora e do comitê científico, no sentido da protuberância de discussões, trabalhos acadêmicos e resultados positivos ao final da consecução das demandas pensadas e gestadas durante o evento.

Cabe-nos referendar o lançamento da *Revista Diálogo em Perspectiva Interdisciplinar* (DIAPI), do Mestrado Profissional em Interventiva e Social (MPIES) e do CEPICR/UNEB, tendo por objetivo a difusão e socialização de pesquisas técnico-científicas. Obviamente, o sucesso da atividade deve ser dirigido a um número expressivo de indivíduos que emprestaram seus conhe-

cimentos científicos, técnicos, tecnológicos e educacionais para o alcance de objetivos comuns.

Encerramos aqui um ciclo, um rito, uma passagem, com a sensação de dever cumprido e, novamente, energizados para novas imersões acadêmicas em prol da função primordial da universidade brasileira. Referendado o I WEBSEMINTER: Diálogos Interdisciplinares, a *Revista Diálogo em Perspectiva Interdisciplinar* (DIAPI); o I Encontro de Estudantes/Egressos de Pós-Graduação do Território do Sisal (EEPCTS); assim como essa obra são alguns dos frutos do Mestrado Profissional em Interventiva e Social (MPIES).

Sem mais palavras, deixo uma epifania do Professor nordestino Paulo Freire, que sintetiza bem o momento que vivemos hoje com a pandemia: *“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”* (FREIRE, 2011, p.95).

Referências

ALMEIDA, Vicente de P. **A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais.** In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) Avaliação democrática. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Resolução CONSU nº 1.423/2020.** Aprovação dos Documentos Referenciais concernente às AÇÕES ACADÊMICAS e GESTÃO DE PESSOAS E PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS em função do estado de calamidade pública decorrente da Pandemia COVID-19, no âmbito da UNEB. Publicada no Diário Oficial do Estado em 13. Ago. 2020. Disponível em <https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2020/08/1423-consu-Res.-Documentos-Referenciais-Acad.-e-Adm.pdf>. Acesso em 31 out 2020.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Resolução CONSU nº 1.406/2020.** Regulamenta o Plano de Ação para o enfrentamento a pandemia COVID-19, no âmbito da UNEB. Publicada no Diário Oficial do Estado em 19. mar. 2020. Disponível em <https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2020/08/1423-consu-Res.-Documentos-Referenciais-Acad.-e-Adm.pdf>. Acesso em 31 out 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 31 out 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/defa-ult.shtm. Acesso em: 31 out 2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. **Universalização da educação básica e reprodução do capital**: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. Cadernos de Educação. UFPel. Pelotas-RS. 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2020.

LIMA, Nisia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; PAES-SOUZA, Rômulo. **A pandemia de COVID-19**: uma crise sanitária e humanitária. Cadernos de Saúde Pública (Espaço temático: Covid-19 – Contribuições de Saúde Coletiva), Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 01-04, jun. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 6, 39, 76, 79, 82, 83, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 126, 133, 151, 158, 159, 178, 238, 244, 304, 376, 388

C

CANDOMBLÉ 26, 31, 334

contextos de Aprendizagem 154

COVID-19 23, 26, 27, 30, 31, 60, 212, 213, 214, 215, 221, 223, 224, 264, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 357, 368, 375, 378, 379, 390, 391

cristianismo 126

cultura 6, 8, 14, 34, 38, 67, 72, 83, 94, 102, 121, 125, 128, 132, 151, 153, 154, 155, 158, 160, 161, 176, 215, 223, 227, 233, 265, 266, 284, 287, 290, 328, 329, 344, 345, 348, 349, 350, 351, 355, 362, 369, 371, 386, 400, 404

D

diálogos interventivos 5, 7, 8, 369, 380

E

Educação 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 23, 24, 25, 26, 36, 39, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 65, 68, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 95, 97, 101, 102, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 138, 139, 142, 143, 148, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 165, 171, 172, 173, 179, 180, 182, 183, 191, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 225, 226, 228, 231, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 255, 256, 262, 263, 287, 288, 290, 291, 295, 311, 369, 377, 380, 381, 382, 383, 387, 388, 389, 391, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416

EDUCAÇÃO DO CAMPO 25, 29, 30, 225, 236

educação em direitos humanos 176, 287, 288, 292, 294

EDUCAÇÃO ESPECIAL 24, 28, 111, 119, 130

Educação formal 23

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 25, 29, 203

Ensino Superior 5, 24, 65, 110, 255, 311, 376, 400, 407, 411, 413, 415

extensão 7, 8, 61, 62, 63, 65, 72, 122, 123, 162, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 258, 340, 351, 368, 369, 370, 374, 376, 377, 378, 379, 381, 388, 400

F

formação 19, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 65, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 98, 102, 114, 121, 122, 123, 127, 129, 138, 142, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 203, 210, 223, 227, 228, 229, 234, 237, 239, 240, 243, 250, 252, 263, 276, 277, 291, 292, 332, 335, 354, 369, 374, 380, 387, 395, 400, 402, 403, 404, 406, 407, 409, 410, 415

G

gênero 6, 14, 121, 156, 161, 167, 168, 170, 214, 219, 220, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 284, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 297, 300, 302, 303, 304, 309, 310, 311, 327, 341, 360, 373, 386, 388, 398, 405

gestão escolar 19, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 54, 415

Gestão universitária 23

I

identidades 10, 19, 113, 133, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 160, 161, 175, 289, 335, 384

INICIAÇÃO CIENTÍFICA 24, 28, 111, 130

L

Legislação educacional 23

P

Pandemia 7, 23, 25, 26, 68, 70, 73, 223, 361, 384, 390

patriarcado 269, 271, 272, 274, 293, 297, 298, 302, 303

pesquisa 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 20, 33, 34, 41, 43, 44, 51, 53, 54, 56, 58, 62, 63, 65, 66, 72, 74, 76, 77, 78, 82, 85, 86, 88, 90, 97, 98, 112, 115, 117, 120, 122, 123, 131, 134, 135, 137, 138, 141, 148, 149, 152, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 177, 182, 205, 206, 210, 213, 218, 226, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 240, 245, 246, 249, 250, 253, 255, 257, 258, 259, 265, 271, 275, 276, 278, 279, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 335, 336, 337, 338, 343, 348, 351, 352, 353, 362, 368, 369, 370, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 391, 395, 396, 397, 399, 400, 401, 403, 404, 405, 407, 408, 409, 414, 415, 416

Políticas Públicas 5, 7, 8, 25, 41, 51, 92, 95, 102, 151, 154, 156, 157, 161, 162, 207, 255, 262, 381, 383, 389, 394, 396, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 405, 407, 408, 409, 412, 413, 415

R

Religião 2, 5, 6, 26, 343, 385, 386, 387, 389, 396, 411, 412, 414

T

território 8, 16, 64, 65, 73, 99, 150, 153, 156, 160, 161, 175, 180, 215, 217, 246, 250, 251, 252, 359, 400

V

vida humana 359, 360, 364, 366

SOBRE OS ORGANIZADORES

Everton Nery Carneiro

Pós-doutorado em Educação (Universidade Federal do Ceará). Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (CAPES 06). Mestre em Teologia (EST). Especialista em Filosofia Contemporânea (São Bento); Especialização em Ética, Teologia e Educação (EST); Especialista em Educação, desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Licenciatura em Geografia (UEFS); Bacharelado em Teologia (STBNE); Licenciatura em Filosofia (FBB). Atualmente, é docente da Universidade do Estado da Bahia. É professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), no qual atua como coordenador da Linha 02 (Novas formas de subjetivação e organização comunitária). Desenvolve parte de suas atividades docentes na graduação, nos seguintes componentes curriculares: Filosofia e Ética; Seminários Interdisciplinares de Pesquisa.

Ivonete Barreto de Amorim

Pós Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC – Linha de Pesquisa I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS XI). Professora Permanente, orientadora e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/Campus XI). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e

Pesquisas sobre a Formação de Professores (NUFOP/UEFS). Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque.

Janeide Bispo dos Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia, Especialista em Pedagogia Histórico-crítica(UFBA), Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Campus XI - Serrinha), desenvolve atividades no curso de Geografia e no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). É líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) da UNEB Campus XI e membro do Grupo A Geografia dos Assentamentos nas Áreas Rurais (GEOGRAFAR) IGEO/UFBA. Tem experiência: formação de professores, ensino de geografia, políticas públicas, trabalho pedagógico, pedagogia histórico-crítica e Educação do Campo.

Marize Damiana Moura Batista Batista

Licenciada em Geografia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui Mestrado em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, e Doutorado em Geografia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, das disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, do curso de Licenciatura em Geografia. É professora de Geografia do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Irará (BA). Membro do Grupo de Pesquisa A Geografia dos Assentamentos nas Áreas Rurais (GEOGRAFAR), do IGEO/UFBA, e membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), na UNEB-XI. Atua no campo da Geografia e da Educação.

Paulo César Borges Martins

Doutor em Sociologia, pela Universidade de Brasília – UnB(2004). Mestre em Ciência Política, pela Universidade de Brasília – UnB(1993). Bacharel em Direito pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – UDF(1979). Bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade de Brasília (1973). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social,

UNEB, em Serrinha, DEDC XI. Pesquisador e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde – GEPERCS, da UNEB; Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões – CEPICR – UNEB, em Valença. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Pós-doc em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), Doutora e Mestra em Ciências da Religião (PUC-GO), Pós-Graduada em Sociologia (UFMG), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UNIVALE). Professora Permanente e Coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES – DEDC – Campus XI – Serrinha), Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação – Campus XII – Guanambi. Conselheira da Regional Centro-Oeste da Sociedade de Teólogos e Cientistas da Religião (SOTER). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Pesquisadora do Centro Interdepartamental em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB).

Selma Barros Daltro de Castro

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI- Serrinha e professora do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social- MPIES/UNEB. É avaliadora integrante do BASIS do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professora horista da Faculdade Anísio Teixeira, professora da Prefeitura de Feira de Santana. Vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)/UNEB-Campus XI e membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor (NUFOP)/UEFS.

SOBRE OS AUTORES

Adauto Viana de Brito

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Aline Daiana Pereira Oliveira

Licencianda em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro-BA. Bolsista no subprojeto de Educação Ambiental (2015-2018), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Bolsista no programa de Residência Pedagógica (RP), do subprojeto de Sociologia (2018-2020). Áreas de interesse: Identidade Negra; Estética Negra; Racismo; Gênero e Sexualidade.

Ana Claudia Valverde Santos

Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2011). Foi nessa universidade que iniciou a orientação para seus estudos na área de educação e em diversos campos da Geografia. Sua atuação lhe rendeu artigos e periódicos especializados e trabalhos em eventos. Tem experiência na área de Geografia da Educação, na qual atua ministrando aulas da disciplina na Educação Básica. Possui especialização em Gestão de Cooperativas e Economia Solidária, pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente, está dando prosseguimento aos seus estudos no Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), estando vinculada ao grupo de pesquisa: Grupo de Estudos em Filosofia, Ciência e Educação Científica, da UFRB, e ao grupo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Educação das Relações Étnico-Raciais da mesma instituição.

Ana Hulle de Oliveira Cruz

Licenciada em Ciências Sociais, pela UNIVASF – Campus Juazeiro-BA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Antropologia Educacional, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação, trabalho, EJA, identidade de gênero, sexualidade, ensino e docência. Em 2020, defendeu o TCC intitulado: Do relato etnográfico sobre a Educação de Jovens e Adultos à prática docente: costurando um debate sobre o atual sistema educacional e o seu caráter opressor.

Ana Kallyne Santiago Ferreira

Graduanda em Pedagogia no Departamento de Educação Campus XI - Serrinha da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Graduação em andamento em Política Pública para a Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Intitulado: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - EPODS. Atualmente exercendo a função de Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil em Escola Pública, Coordenadora Operacional da Busca Ativa Escolar (UNICEF) e Secretária Executiva do Conselho Municipal de Educação – CME.

Ana Paula Araújo Lopes

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (MPIES)/Linha 2: Novas formas de subjetivação e organização comunitária, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC) do Campus XI – Serrinha – BA. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação/LEPEGE UNEB/Campus XI. Especialista em Inovação Social com ênfase em Agroecologia e Economia Solidária, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), em 2019. Especialista em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2016. Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XI, em 2014. Estagiária no Banco do Brasil S/A, em Santaluz – BA (2007). Atendente na Cooperativa de Crédito Rural ASCOOB Itapicuru (2008). Atualmente, exercendo a função de Assessora no Conselho Gestor do Fundo Rotativo (COGEFUR), de crédito rural, com atuação no Estado da Bahia, nos Territórios: do Sisal; Bacia do Jacuípe; Litoral; Irecê; Baixo Sul; Piemonte; Paraguaçu etc., e no Estado de Sergipe, na cidade de Poço Verde. Possui atuação e experiência com as temá-

ticas voltadas para o ramo do: Associativismo; Economia Solidária; Finanças Solidárias e Cooperativismo de Crédito Solidário.

Arilson Ferreira Rodrigues

Mestrando do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade IHAC/UFBA. Licenciado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCus), na linha “Artes, gêneros e sexualidades”. Tem interesse nas áreas de Teoria *Queer*, Gêneros e sexualidades, Subjetividade, Neoliberalismo, Sociologia e Artes Visuais. Em 2019, defendeu uma monografia sob o título: Da bicha utópica à gay institucionalizada: a perda do cunho crítico/revolucionário do Movimento LGBTTTTI+.

Camila Pereira da Siqueira Prendim

Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Especialista em Direito Penal e Processo Penal contemporâneos, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bacharel em Direito, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Advogada militante na área criminal. Professora de direito penal e processo penal. Membro do NEACCRIM (Núcleo de Estudos Avançados em Ciências Criminais).

Carina Santana da Silva

Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista IC do Programa de Iniciação Científica com pesquisa nas áreas de Currículo e Educação Especial. Participante do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODES)/ UNEB – CAMPUS XI, Serrinha.

Cenilza Pereira dos Santos

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Doutora em Educação. Membro dos Grupos de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social – EPODS; Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – NEPPU.

Cláudia Regina Oliveira Vaz Torres

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1992), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2010). Atualmente Professora adjunta da Universidade Salvador do Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social-MPIES, do Departamento de Educação - Campus XI Serrinha/BA. Líder e Pesquisadora do Grupo de pesquisa FORMAGEL Professora dos Cursos de Psicologia e bacharelados. Professora da Universidade do Estado da Bahia, participa do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (Epods) e do Grupo Recôncavo: território, memória cultura e ambiente. Psicóloga do Hospital de Custódia e Tratamento. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão social, educação inclusiva, formação docente, saúde mental, estudos prisionais.

Damião Conceição de Souza Borges

Graduado em Teologia, pela Universidade Católica do Salvador (2016). Graduado em Filosofia, pela Faculdade Batista Brasileira (2011). Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Norte Do Paraná – UNOPAR (2011). Padre da Igreja Católica da Diocese de Ilhéus. Tem Experiência na área de Teologia, com ênfase em espiritualidade. Atua como professor de Teologia do curso de extensão em Teologia, da Universidade Estadual da Bahia - UNEB. Coordena o curso de extensão em Teologia da Diocese de Ilhéus.

Danielle Helaine Brito Bispo

Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XI). Bolsista de Iniciação Científica (IC), pelo Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social – EPODS, do Departamento de Educação Campus XI – Serrinha, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Experiência na área de Linguística, com ênfase em Libras.

Diego Calçada Rigaud Félix

Estudante do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB, Campus XI. Atualmente, é integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em geografia e Educação (LEPEGE).

Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/EPODS).

Elisangela Hahn dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, pela PUC-PR (2020-2022), na linha de pesquisa Políticas Públicas, Democracia e Educação em Direitos Humanos. Pós-Graduanda (*Lato Sensu*) de Políticas, Projetos e Programas Sociais, pela PUC-PR (2019-2021). Bacharel em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (2019). Atualmente, Assistente Social na Cáritas Brasileira Regional Paraná e na Clínica Paranaense de Assistência Médica (Clinipam). Atuação profissional na área da Saúde e na área de Migração e Refúgio.

Elizabeth Pereira Barbosa

Doutora em Educação, pela FAGED/UFBA, e professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Política e Gestão Educacional e Prática Docente. Tem Mestrado em Ciências Agrárias, com Área de concentração em Desenvolvimento Rural, pela Universidade Federal da Bahia (2004), Especialização em Supervisão Escolar/UEFS(1999) e graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997).

Eva Cristina do Carmo Araújo

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista de IC do Programa de Iniciação Científica com pesquisa nas áreas de Currículo e Educação Especial. Membro do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) – UNEB – Campus XI, Serrinha-BA.

Izabel Cristina Lima Dias Alves

Mestranda no programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/Campus XI). Integrante do grupo Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)/UNEB – Campus XI.

Éverton Nery Carneiro

Pós-doutorado em Educação (Universidade Federal do Ceará). Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (CAPES 06). Mestre em Teologia (EST). Especialista em Filosofia Contemporânea (São Bento); Especialização em Ética, Teologia e Educação (EST); Especialista em Educação, desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Licenciatura em Geografia (UEFS); Bacharelado em Teologia (STBNE); Licenciatura em Filosofia (FBB). Atualmente, é docente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, hermenêutica, vida, filosofia, fenômeno religioso e arte. É professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), no qual atua como coordenador da Linha 02 (Novas formas de subjetivação e organização comunitária). Tem experiência na área de ensino de geografia e filosofia também no ensino médio. Desenvolve parte de suas atividades docentes na graduação, nos seguintes componentes curriculares: Filosofia e Ética; Seminários Interdisciplinares de Pesquisa; Trabalho de Conclusão de Curso; Estudos Filosóficos; Arte, Cultura e Sociedade. Coordena o Curso de Pedagogia da UNEB no Campus XV.

Frederik Moreira dos Santos

Possui graduação em Física (UFBA/2006), mestrado em Filosofia Contemporânea (UFBA/2009) e doutorado com ênfase em Ensino e Filosofia das Ciências (2016), pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor assistente do colegiado de Educação do Campo, na Univ. Federal do Recôncavo da Bahia, no qual presidiu no biênio 2018/2019. Atua, principalmente, nos seguintes temas: História e Filosofia da Matemática e da Física. Atualmente, tem se dedicado a explorar as implicações de uma abordagem epistêmica, articulando teorias marxistas sobre ideologia e Natureza com uma perspectiva pragmático-naturalista, para lidar com certos problemas filosóficos contemporâneos. Um deles trata-se do papel do diálogo e dos conflitos entre diferentes conhecimentos tradicionais e ideologias etnocêntricas na formação de alunos e professores de ciência em escolas do Campo. Um outro desdobramento investigativo se refere a certos problemas contemporâneos surgidos nos Fundamentos da Teoria da Informação. Realizou estágio de doutoramento no Departamento de Filosofia da *Columbia*

University, nos EUA, sob a orientação do professor Philip Kitcher, com auxílio financeiro da CAPES. Tem orientado trabalhos de graduação e pós-graduação voltados ao ensino de física e matemática numa perspectiva agroecológica e decolonial nos cursos ligados à Educação do Campo, na UFRB, e no mestrado profissional de Educação Científica, Diversidade e Inclusão. Membro da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Membro da coordenadoria executiva do Fórum de Educação do Campo do Estado da Bahia (FEEC). Membro da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF).

Gildaite Moura de Queiroz

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), especialista em Alfabetização; Educação Especial; e Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Mestre em Educação e Contemporaneidade, pelo PPGEduC – UNEB. É professora aposentada da Prefeitura Municipal de Feira de Santana. Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DEDC - Campus XI – Serrinha. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)/UNEB-Campus XI. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estágio e formação de professor; alfabetização; deficiência; família e deficiência; família e escola; educação especial e inclusão escolar; salas de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado.

Gisélia Lima da Silva

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade do Estado da Bahia (1998). Graduada em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto. Especialista em Planejamento e Técnicas do Ensino (UNIBA). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA). Discente/Mestranda do Curso de Intervenção Educativa e Social - Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/Campus XI). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Atualmente é professora - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - ARACI (BA) e Coordenadora Pedagógica - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA.

Guilhermina Elisa Bessa da Costa

Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação – GESTEC – UNEB/CAMPUS I (2016). Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Latino Americano y Caribeño – IPLAC – Cátedra da UNESCO (2005). Especialização em Psicopedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC – 1998). Especialização em Docência Superior. Faculdades do Sul da Bahia – FASB/ Instituto Superior de Educação do Sul da Bahia – ISESB (2003). Especialização em História do Brasil – Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2014). Curso de Especialização em *Intervención Comunitaria*, no *Centro Nacional de Perfeccionamiento Médico de la Habana* – CUBA – CENAPEM (2000). Especialização em Educação Especial e Inclusiva (em curso). Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (1996). Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, desde 2002. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Estágio e Pesquisa em Educação Especial, inclusiva e diversidade, atuando principalmente nas seguintes áreas: formação de educadores, pesquisa e prática pedagógica e estágio supervisionado curricular, memorial de formação. Coordena o grupo de estudos: Educação e diversidade na contemporaneidade. Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento Social. Membro do grupo de pesquisa: PROGEI – Programa de Educação Inclusiva. Grupo de pesquisa: GEICEL. Atua na Coordenação colegiada do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil: História, Política e Formação, no Departamento de Educação – Campus X. Coordenadora do curso de Licenciatura em História – Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus X. Presidente do Conselho Municipal da Pessoa com deficiência de Teixeira de Freitas – COMPED.

Luciana Oliveira Simões Pereira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000) e graduação em Letras - Português/Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2010). Especialização em Gestão Educacional (UNEB), em Coordenação Pedagógica (UFBA) e em Metodologia da Educação Profissional (UNEB), Mestranda Profissional em Intervenção Educativa e Social (UNEB). É docente de Língua Inglesa e Portuguesa na Rede Municipal de Serrinha e Servidora da Rede Pública da Bahia, e atua como coordenadora pedagógica do colégio estadual Josevaldo Lima que oferta ensino médio com educação integral (PROEI), atua também como coordenadora de avaliações externas

como a ANA-Avaliação Nacional da Alfabetização e SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, membro do fórum EJA SISAL.

Helga Porto Miranda

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA) – DCH IV – Jacobina/BA. Doutoranda em Educação: Currículo pela PUC/SP. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB-BA. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar – Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marina Graziela Feldmann. Bolsista CNPq.

Itamar Pereira de Aguiar

Graduação: Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Federal da Bahia (1979); Mestrado em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); Doutorado em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e Pós Doutorado, pela UNESP- Campus de Marília-SP. Professor Pleno nível A da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atua nas áreas de Filosofia e Antropologia, principalmente, nos seguintes temas: filosofia, imagem, imaginário, educação, cinema, religião e cultura de resistência.

Ivonete Barreto de Amorim

Pós Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC – Linha de Pesquisa I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC. Especialista em Educação Infantil e especialista em avaliação pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS XI). Professora Permanente, orientadora e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB/Campus XI). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS/UNEB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores (NUFOP/UEFS). Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque.

Jaci de Fátima Souza Candiotto

Professora do Mestrado em Direitos humanos e Políticas Públicas (PUCPR) e do curso de Teologia da PUCPR. Editora-chefe da Revista Caderno Teológico PUCPR. Pós-doutorado no *Institut Catholique* de Paris, França (2014-2015). Doutorado em Teologia (2012) e Mestrado em Teologia (2008), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002), Bacharelado em Teologia, pelo *Studium Theologicum* (1995), Licenciatura em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1991). Tem experiência na área de Teologia sistemática, Antropologia cristã, Cultura Religiosa e Direitos Humanos. Atua principalmente nos seguintes temas: Antropologia cristã, Relações de gênero. Suas últimas publicações estão concentradas nas relações entre Teologia e Gênero, Antropologia Teológica, História da teologia das mulheres na América Latina.

Janeide Bispo dos Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia, Especialista em Pedagogia Histórico-crítica(UFBA), Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Campus XI - Serrinha), desenvolve atividades no curso de Geografia e no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES). É líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) da UNEB Campus XI e membro do Grupo A Geografia dos Assentamentos nas Áreas Rurais (GEOGRAFAR) IGEO/UFBA. Também é professora de Geografia da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tem experiência nas áreas de Geografia e Educação com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, ensino de geografia, políticas públicas, trabalho pedagógico, pedagogia histórico-crítica e Educação do Campo.

Jean da Silva Santos

Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XI Serrinha), Diretor do Departamento de Educação da Uneb, Campus XI, de

2016-2018 e de 2018 aos dias atuais. Ex-coordenador Local do Curso de Licenciatura em Geografia PARFOR/ UNEB/ Campus XI e Professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, Coordenador de Geografia na elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Feira de Santana - BA. É licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2005). Especialista em Educação Ambiental (UEFS/2008), é Especialista em Educação à Distância (UNEB/2010), é Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo (UFBA/ 2016). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2009).
 É membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), UNEB, Campus XI e TECEMOS - Território Cultura e Movimentos Sociais. Linha: Educação, Políticas e Ação Coletiva. Como pesquisador atua principalmente nos seguintes temas: Gestão e Análise do Território, Agricultura Familiar, Educação Ambiental, Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Estágio Supervisionado em Geografia, Currículo de Geografia e Processos Tecnológicos de Aprendizagem, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia.

Jessica de Oliveira Couto

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduanda em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Pós-Graduada (*Lato Sensu*) com Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luís. Pós-Graduada (*Lato Sensu*) com Especialização em Psicopedagogia, pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA). Professora na Escola Adventista de Valença – BA.

John Wolter Oliveira Silva

Pós-graduado em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação - Campus XI. Tecnólogo em Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Tutor de Serviços Jurídicos na Faculdade Pitágoras de Serrinha. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - EPODS. Monitor de Ensino do Programa de Capacitação em Ensino Musical Coletivo - PROCEC, da Rede de Projetos Orquestrais da Bahia, vinculada ao NEOJIBA, com atuação na Sociedade Recreativa e Cultural Filarmônica 30 de Junho.

Juciara Costa da Fonseca Rios

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/IFBA.

Juliana Melo Silva

Analista Universitária, na Universidade do Estado da Bahia, Campus XI.

Karina Macêdo de Assis

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES/UNEB, Campus XI – Serrinha (Linha de pesquisa 1: Novos Contextos de Aprendizagem). Pós-graduada em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela FACCEBA (2010) e em Gestão de Polos pela Uniasselvi (2020). Graduada em Pedagogia Universidade Estadual de Feira de Santana (2008). Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Feira de Santana (Servidora Pública) com vivências como professora do Programa de Formação de Professores (PARFOR) na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Possui experiência na área educacional, treinamento e desenvolvimento de pessoal, atuando principalmente nos seguintes temas: docência no Ensino Superior, formação de professores, capacitação profissional e diagnóstico organizacional.

Karine das Neves Paixão Silva

Possui graduação em Administração com ênfase em Recursos Humanos, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2007), e graduação em Sociologia, pela Faculdade de Ciências da Bahia (2013). Especialista em Controladoria e Finanças, pela FTC (2009); Especialista em Educação a Distância, pela UNEB (2013) e Especialista em Pedagogia Empresarial, pela ESAB (2015). Mestranda do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social pela UNEB (2020). Membro do grupo de pesquisa EPODS (Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social). Atua como docente no SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, ministrando disciplinas da área de Gestão da Produção e Logística, disciplinas de gestão do curso Técnico em Qualidade e docente da disciplina Inovação e Empreendedorismo. Tem experiência na área de Educação (com ênfase em Ensino Profissionalizante de nível médio, técnico e graduação -modalidades a distância e presencial). Professora de

pós-graduação da UNIFACS e UNEF. Experiência em coordenação da área administrativa/financeira de empresa/indústria.

Laura de Oliveira Miranda

Graduanda em História, na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus X. Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa de IC – Iniciação Científica da UNEB, bolsista FAPESB. Tem experiência na área de História, dedicando-se aos estudos da Educação Inclusiva, políticas públicas de inclusão e tecnologia na perspectiva da acessibilidade na educação.

Leany Liny dos Santos Lima

Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XI). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social – EPODS, do Departamento de Educação Campus XI – Serrinha, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Luci Ana Gonçalves Rosa

Técnica Administrativa, na Universidade do Estado da Bahia, Campus XI.

Luziene Aragão da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia da UNEB (Campus XI – Serrinha).

Marcia Torres Neri Soares

Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1994; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2010 e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2015. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XI – Serrinha e Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - MPIES/UNEB. Participa do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)/UNEB – Campus XI. Coordenadora do Centro Interprofissional de Apoio Educacional Professora Marliete Santana Bastos – INTEREDUC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Deficiência, Currículo e Inclusão de Pessoas com Deficiência, Formação de Professores e Políticas Públicas em Educação Especial.

Margarida Vieira Lima Carvalho

Graduada em Administração, pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Consultoria Empresarial, pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em Gestão e Negócio, pela Universidade Cândido Mendes. Docente do Curso profissionalizante – Colégio Estadual Aristides Cedraz de Oliveira Ichu – BA (CEACO). Integrante do grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LE-PEGE). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)/UNEB – Campus XI.

Maria Aparecida de Jesus Santos

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XI – Serrinha). Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)/UNEB – Campus XI. Bolsista Voluntária.

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Possui graduação em Pedagogia – UNEB, especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação – UNEB e Psicopedagogia aplicada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UNEB. É mestre em Educação, pela Universidade da Madeira – UMa, na área de concentração de Inovações Pedagógicas e doutora em Educação, pela *Universidad Americana* (UA), na linha de linguagem e formação. É professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). É pesquisadora da Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos.

Maria Lúcia de Fátima Melo Alves Calabria

Possui graduação em Psicologia, pela Universidade Católica de Pernambuco (1981), com formação em bacharelado e licenciatura. É especialista em Educação de Jovens e Adultos, na temática globalização e multiculturalismo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social-MPIES, pela UNEB – Campus XI – Serrinha. De 1981 a 2017, lecionou na rede pública de educação básica de Pernambuco (hoje aposentada) e continua na ativa na Rede Municipal de Ensino do Recife. Atuou em todos os níveis de ensino e em parceria com o PIBID da UFPE, assim como com nas modalidades Supletivo e EJA. Paralelamente, participou

e desenvolveu programas e projetos socioeducativos e político-culturais, tais como PRODASEC e Mais Educação. Como educadora popular, atuou e coordenou, no Poder Executivo Estadual, o Projeto Escola Comunitária, e, no TJPE, o Projeto Criança Cidadã, em comunidades da região metropolitana do Recife. Nos últimos dez anos, mobilizou diversas lideranças comunitárias no entorno da Universidade Federal de Pernambuco na perspectiva da Educação, Cultura e Economia Popular e trabalhou no Programa Conexões de Saberes do MEC. Vem desenvolvendo e participando do grupo de artesãos e artesãs “Feira na Vila”, em diversos eventos na cidade de Petrolina – PE. Atualmente, encontra-se na Secretaria de Educação do Município de Petrolina, atuando em Projetos de leitura da Escola Municipal Anézio.

Mariana Nickel Britto Alves Pereira

Pós-graduanda em Arte e Educação em Anhanguera Educacional. Graduada em Estética e Teoria do Teatro, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Licenciatura em História, no Centro Universitário Leonardo da Vinci, com bolsa integral por mérito. Membro efetivo da Liga acadêmica em Gênero, Sexualidade e Saúde, da UNIRIO. Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Foi bolsista de Iniciação Científica Capes, no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão (NEPIE-UFRGS).

Mariana Amado Alvarez Coelho

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, UNEB Campus XI - Serrinha/Ba. Especialista (MBA) em Gestão da Qualidade e Certificações pela UNIJORGE (2006) e Bacharel em Administração pela Faculdade Ruy Barbosa (2002). Professora do Ensino Superior Privado pela Faculdade de Ciências e Empreendedorismo (FACEMP) nos cursos de bacharelado em Administração, Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos (GRH), bacharelado em Engenharia e no Ensino a Distância (EAD), desde 2007. Tem experiência com consultoria e auditoria de Sistemas de Gestão da Qualidade com base em normas ABNT/ISO e Normas do Manual Brasileiro de Acreditação da Organização Nacional de Acreditação (ONA) em instituições de Pequeno e Médio porte. Atua como professora do Ensino Superior Privado e consultora organizacional. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde – GEPERCS, da UNEB

Marize Damiana Moura Batista e Batista

Licenciada em Geografia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui Mestrado em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, e Doutorado em Geografia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, das disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, do curso de Licenciatura em Geografia. É professora de Geografia do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, em Irará (BA). Membro do Grupo de Pesquisa A Geografia dos Assentamentos nas Áreas Rurais (GEOGRAFAR), do IGEO/UFBA, e membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), na UNEB, Campus XI. Atua no campo da Geografia e da Educação. Na Geografia, dedica-se aos estudos vinculados à questão agrária brasileira e às suas expressões socioespaciais; a juventude do campo na dinâmica das conflitualidades da produção do espaço agrário; organizações sociopolíticas e implicações socioespaciais. Na Educação, atua com os temas Formação em espaços escolares e não escolares; Ensino de Geografia; Educação do campo e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Patrícia Júlia Souza Coelho

Doutorado (2019) e Mestrado (2010) em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia; possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1999); Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2001) e Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela Universidade do Estado da Bahia (2004). Atualmente é Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XI. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO/PPGEDuC/UNEB e Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - EPODS/DEDC Campus XI/UNEB. Sócia da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica – Biograph. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Infâncias, Educação Infantil, Narrativas (auto) biográficas, Educação em contextos rurais.

Paulo Cezar Borges Martins

Doutor em Sociologia, pela Universidade de Brasília – UnB(2004). Mestre em Ciência Política, pela Universidade de Brasília – UnB(1993). Bacharel em Direito pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – UDF(1979). Bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade de Brasília (1973). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, UNEB, em Serrinha, DEDC XI. Pesquisador e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde – GEPERCS, da UNEB; Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões – CEPICR – UNEB, em Valença. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Paulo de Jesus Ribeiro

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XI/Grupo de Pesquisa EPODS.

Perivaldo do Rosário Neris

Possui graduação em Licenciatura em História, pela Faculdade Santa Fé, Bacharel em Teologia, pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (2007). Atualmente, em regime parcial, é Professor do Curso Teológico da Adesal. Também é professor voluntário no Seminário – ASTE (Amar Seminário Teológico). Ensina, em regime de prestação de serviço, na Faculdade Cristã da Bahia, e é professor parcial da Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia. Tem experiência na área de Teologia, com ênfase em História. Trabalhou na ONG ICI atendendo a demanda de enfrentamento da pobreza no âmbito do Programa Vida Melhor, do Governo da Bahia, como Educador Social e Técnico em Desenvolvimento Social, atuando no desenvolvimento de estudos de Viabilidade Econômica dos empreendimentos familiares e populares nos seguintes temas: economia solidária, educação social e inclusão socioproductiva. Participou do núcleo de implantação do projeto pedagógico do curso de Bacharel em Teologia da FATEC-BA, autorizado pelo MEC com nota 4.

Raiane Cordeiro de Araújo

Discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, pela Universidade do Estado da

Bahia – MPIES. Especialista em Docência em Ensino Superior pela Uniasselvi. Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Coité e Docente da UNIASSELVI, Polo Serrinha/BA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS).

Ricardo Manoel do Couto Junior

Graduado em Teologia pela Faculdade Kurios (FAK). Graduando em História pela Universidade Estácio de Sá (ESTÁCIO). Pós-Graduado (*Lato Sensu*) com Especialização em Filosofia e Sociologia pela Faculdade Única. Pós-Graduado (*Lato Sensu*) com Especialização em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP/MOOC). Pós-Graduado (*Lato Sensu*) com Especialização em História e Antropologia pela Faculdade Única. Professor na Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG).

Robério Pereira Barreto

Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-BA) – DCH – V – Professor Permanente do PROFLETRAS – UNEB – DCH – V e do Colegiado de Letras Língua e Literatura Espanholas, Coordenador do GEELMAD – DCH – V.

Rônei Rocha Barreto de Souza

Possui graduação em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) pela Universidade Católica do Salvador (1997), graduação em Administração pela Faculdade do Cerrado Piauiense (2010) e mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (2009) e cursa doutorado no PósCult/UFBA com linha de pesquisa em Cultura e Desenvolvimento. Atualmente é professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), avaliador da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e avaliador do Banco Nacional de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, conforme Portaria MEC nº375, de 09 de junho de 2020 - publicada no Diário Oficial da União de 16 de junho de 2020. Faz parte do Grupo de Pesquisa LOGOS – Comunicação Estratégica, Marca e Cultura. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Planejamento de Campanha, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação, publicidade, propaganda, administração, atendimento, qualidade, gestão e consumo.

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Pós doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), Doutora e Mestra em Ciências da Religião (PUC-GO), Pós-Graduada em Sociologia (UFMG), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UNIVALE). Professora Permanente e Coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES – DEDC – Campus XI – Serrinha), Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação – Campus XII – Guanambi. Conselheira da Regional Centro-Oeste da Sociedade de Teólogos e Cientistas da Religião (SOTER). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Pesquisadora do Centro Interdepartamental em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB).

Sandra Santos de Araújo

Licenciada em geografia pela Universidade do Estado da Bahia; Bacharel em Direito pela Faculdade Anísio Teixeira, diploma chancelado pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano; Especialista em Gestão Pública Municipal; Especialista em Gestão e Modernização Institucional da Segurança Pública.

Sebastiana Maria Ribeiro da Silva

Mestranda em Intervenção Educativa e Social (MPIES) – UNEB/2019.1. Graduada no Curso Normal Superior, pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), com Especialização em Psicopedagogia, pela Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. Pertence ao Grupo de Pesquisa GEPERCS. Professora da Educação Básica na rede municipal de Serrinha – BA e Auxiliar Administrativa, com função de Técnica em Farmácia, no Hospital Municipal de Serrinha (SESAB).

Selma Barros Daltro de Castro

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI- Serrinha e professora do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social- MPIES/UNEB. É avaliadora integrante do BASIS do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professora horista da Faculdade

Anísio Teixeira, professora da Prefeitura de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase políticas e gestão da educação, formação de professores, pesquisa educacional, educação e tecnologia. Vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)/ UNEB-Campus XI e membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor (NUFOP)/UEFS.

Silvaneide Santos Cordeiro

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI. Atualmente, membro do Grupo de Pesquisa intitulado Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) e Bolsista Voluntária do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), com o subprojeto intitulado: Perspectivas, concepções e características da gestão escolar em Santaluz expressas nos documentos oficiais, sob orientação da Professora Dr.^a Selma Barros Daltro de Castro.

Tainara da Silva Ferreira

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Campus XI – Serrinha). EPODS. Bolsista PCIN.

Tarcísio Hilário de Jesus Silva

Graduado em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FACE). Pós-Graduado em Metodologia e Didática do Ensino Superior (FAZAG). ViceCoordenador do Grupo de Pesquisa Conhecendo Direitos, Colhendo Frutos, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XV. Servidor Público (UNEB). Estudante de Direito (UNEB).

Telma Regina Batista Nascimento

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1995). Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2009). Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL. É professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, exercendo a docência dos componentes Currículos, Educação do Campo e Estágio Supervisionado no Departamento de Educação - Campus XI ? Serrinha-BA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas

e Desenvolvimento Social (EPODS) e Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) ? UNEB/Campus XI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em teoria geral Curricular, práticas pedagógicas e temas relacionados a educação e participação no contexto de organizações do Território do Sisal baiano.

Victória Carneiro Sousa

Licencianda em História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista IC – CNPq.

Virginia Gonçalves de Souza Santos

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) e bolsista voluntária de Iniciação Científica. Atuou na docência, realizando estágio extracurricular através do Instituto Euvaldo Lodi – IEL, em escolas públicas de Serrinha – BA, em 2016 e 2017, com experiência em estágio no Colegiado de Administração da UNEB – Campus XI, como Monitora de ensino do componente curricular Didática, sob a orientação da professora Ana Cristina Pereira e Monitora de Extensão do Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE – da Universidade do Estado da Bahia – Campus XI.

Este livro envolve o I WEB SEMINTER, o I WEB COLEPODS, o I Colóquio Internacional do LEPEGE e o III Colóquio Internacional sobre diversidade religiosa no Brasil Contemporâneo. Eis um mosaico, que é a reunião de pequenas peças coloridas de vidro. Somos essas pequenas peças coloridas de vidro, entretanto agindo como como flores, pois por mais que sejamos destruídas, sempre haverá uma primavera.

Esse “Mosaico” é assim:

A autonomia de cada ser humano / Desenvolve-se no seio
da sociedade
Então, todos devem ser iguais nas suas diferenças / E diferente na
sua igualdade. / Livres,
Para estabelecer regras, normas, leis.
A biologia não distinguiu seres humanos / Esses para pensar,
Planejar, Decidir,
Homens para fazer. / A história sim fez,
Instituiu, / Vamos assim,
Vivendo em um território, / Herdado de forma impura.
Onde o que permanece é a nossa vida
Beirando a perda de sentido da existência.
Caminhando, / Da milenar comunhão individual dos lugares
Para uma outra comunhão,
A comunhão global. / A interdependência universal é
a nova realidade
Antes, tudo não era / Agora é!

Aprendemos com Lispector que esse é o “é” da coisa. Aprendemos durante esses dias em remoticidade, que estamos com muita saudade. Nos encantamos com esse “é”. Seu vínculo está com a terceira pessoa do singular do verbo ser: ele(a) é! Esse “é” do ser impulsiona o(a) professor(a) a quatro perguntas princípio: a quem ensinar? o que ensinar? quando ensinar? como ensinar?

Segundo Rubem Alves, não se ensina a dança, o que se ensina é a dançar e, somente se aprende a dançar dançando. Que possamos continuar dançando, compartilhando, sem medida, num movimento sem igual, a dança, a fala e a leitura de maneira radical.



BRAZIL PUBLISHING

