

Debates Contemporâneos: *Temas Interdisciplinares*

Volume 3



**Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Alessandra Regina Müller Germani
Organização**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Debates Contemporâneos: *Temas Interdisciplinares*

Volume 3



Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Alessandra Regina Müller Germani
Organização

ARCO
EDITORES

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Profa. Dra. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Profa. Dra. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos : temas interdisciplinares
[livro eletrônico] : volume 3 / organização
Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer,
Alessandra Regina Müller Germani. -- 1. ed. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-057-4

1. Interdisciplinaridade na educação 2. Temas
transversais (Educação) I. Machado, Gabriella
Eldereti. II. Folmer, Ivanio. III. Germani,
Alessandra Regina Müller.

22-135263

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-057-4

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

A interdisciplinaridade, de acordo com Gadotti (1999)¹, tem sua gênese na metade do século passado, da crítica a um modo de produção de conhecimento compreendido como positivista e cujas raízes estão no empirismo, naturalismo e no mecanicismo científico do início da modernidade. Surge na busca por promover espaços fomentadores de diálogos entre as diversas áreas/disciplinas científicas, com vistas a construção/produção coletiva de conhecimentos, visando com isso compreender o conhecimento na sua totalidade, pois o mundo mudou e as suas necessidades também.

Neste sentido, Thiesen (2008)² refere que é possível destacar que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma ação em movimento que se pauta nas dúvidas e inquietações por novos saberes, novas leituras e novas formas de se aproximar da realidade social humana e de suas respectivas dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas, entre outras. Esse olhar interdisciplinar sobre a realidade nos permite compreender de maneira mais eficaz a relação do todo com as partes que a constituem.

Considerando o contexto apresentado acima, a obra “**Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares**”, em seu terceiro volume, se configura em um importante espaço agregador e socializador de estudos e experiências que fomentam a construção da interdisciplinaridade, tendo em vista que reúne contribuições de pesquisadores, de diferentes instituições e áreas de conhecimentos. Cada um dos capítulos, que compõem esse volume, retrata a abor-

1 GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade – atitude e método. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. 1999.

2 THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação [online]. 2008, v. 13, n. 39, p. 545-554. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>>. Epub 19 Jan 2009. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.

dagem de uma temática em questão, que para além de serem atuais, contemporâneas, apresentam potencialidade para a promoção de debates no campo interdisciplinar.

Iniciamos pelo primeiro capítulo, intitulado “REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO RECÔNCAVO BAIANO”, das autoras Marcela Mary José da Silva e Gessica Santos Arsênio, onde são apresentados os achados da pesquisa “O serviço social na educação da Bahia: olhares, saberes e fazeres sobre cidades do recôncavo: Cachoeira, Santo Amaro, Maragogipe e Salvador”. A pesquisa envolveu gestores e professores de escolas públicas em municípios do recôncavo baianos, com intenção de alcançar os olhares e saberes desses atores no que tange a educação no seu município, com o intuito de defender a inserção do profissional de Serviço Social ao corpo profissional das escolas.

O próximo capítulo, chamado “DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO: UMA BREVE SÍNTESE TEÓRICA”, de minha autoria, apresento uma síntese teórica acerca da evolução histórica sobre desenvolvimento, elaborada a partir de fichas bibliográficas de materiais, que foram disponibilizados, no primeiro semestre de 2015, na disciplina de Teorias do Desenvolvimento, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e também em outras fontes bibliográficas que tratam da temática em questão.

Na sequência, considerando as modificações e inovações implementadas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em razão do advento da Lei Federal nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, mais conhecida como Reforma Trabalhista, no terceiro capítulo, denominado “REFORMA TRABALHISTA: INDÍCIOS E CONSEQUÊNCIAS DA AFRONTA AO PRINCÍPIO DA PRO-

TEÇÃO”, de autoria de Lucas Melo Rodrigues de Sousa, são apresentados os resultados de um estudo que teve como objetivo investigar, se algumas das alterações promovidas pela referida Lei afrontam o princípio da proteção ao trabalhador, buscando, ainda, por evidências e possíveis consequências desse afrontamento para o Direito do Trabalho brasileiro.

Já o quarto capítulo, de autoria de Paulo Celso da Silva e que tem como título “ATÉ SEMPRE, TITO! A DITADURA E E A TORTURA NO INTERIOR DA GENTE” são apresentados os resultados de um estudo sobre a história de Frei Tito, no contexto de sua vivência nos anos 1960-1970, assim como sua experiência militante na política da esquerda brasileira. Também apresenta alguns de seus textos e sua poesia, refletidas também nos acontecimentos daqueles anos, demonstrando assim um panorama da juventude politizada nos pós golpe de 1964.

O quinto capítulo chamado “DESIGUALDADES SOCIAIS, OPRESSÃO E RACISMO: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA” elaborado pelas autoras Marcela Mary José da Silva, Kleyne Janne Costa de Souza e Taís Lima Costa, retrata os resultados da realização de um projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar e constatar as problemáticas envolvidas na ausência de um profissional do Serviço Social no Colégio Estadual da Cachoeira, explicitando os problemas sociais enfrentados pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. O referido Colégio, está localizado na cidade de Cachoeira, Bahia, sendo que a maior parte dos estudantes da turma pesquisada, bem como do Colégio, são negros e pobres.

No sexto capítulo, intitulado “VIVENCIANDO UMA PRÁTICA DOCENTE EM EXTENSÃO RURAL PAUTADA NOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE”, de minha autoria em parceria com o professor/pesquisador

Jacir João Chies, apresentamos um relato de experiência de uma prática docente estruturada e desenvolvida na disciplina de Extensão Rural, para a primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia, realizada no Instituto Educar em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim/RS e financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A referida prática teve como sustentação teórica os ensinamentos propostos por Paulo Freire e, portanto, foram promotoras de um diálogo horizontalizado acerca da realidade social em que viviam as famílias assentadas e que residiam na área de abrangência do Instituto.

Ainda abordando a temática da educação, no sétimo capítulo, chamado “O DISTANCIAMENTO ENTRE O SABER ACADÊMICO E O SABER ESCOLAR: A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO, EM SERRA TALHADA – PE”, o autor José Ferreira Júnior aponta que, assim como na literatura, grande parte dos alunos egressos do Ensino Médio e matriculados nos períodos iniciais do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores, de Serra Talhada (FAFOPST), mediante seus discursos, aponta para a existência do distanciamento entre os saberes escolar e acadêmico. E a proposta do capítulo é discutir essa realidade, trazendo à luz pelo menos dois elementos que podem ser tomados como seus justificadores: a incompatibilidade do uso da teoria histórica, quando da ministração de aula no Ensino Médio e a formação deficiente do professor de história. O autor reforça que a discussão textual se apoia em sua longa trajetória como professor.

Desta forma, analisando o conjunto dos capítulos apresentados e levando em conta o que o autor Thiesen (2008) nos refere em seus estudos, podemos evidenciar que a interdisciplinaridade se reveste de uma nova atitude dos pes-

quisadores frente a produção do conhecimento, com especial destaque a uma abertura ao novo, uma abertura à compreensão de aspectos antes considerados ocultos ao ato de aprender, colocando-os em questão.

Nesta mesma linha de raciocínio, Frigotto (1995)³ nos diz que, a interdisciplinaridade tem relação direta com a forma com que o homem tem de produzir-se enquanto ser social e também enquanto sujeito e objeto do conhecimento social, tendo sustentação em um caráter dialético da realidade social, pautado pelo princípio dos conflitos e das contradições, pelas quais a realidade pode ser tida como una e diversa ao mesmo tempo. Essa visão nos desafia a delimitar os nossos objetos de estudo demarcando nossos campos, porém sem fragmentá-los, sem abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Desta forma, compreendo que apresentar uma obra é sempre um desafio, no sentido, de que cabe ao apresentador dar pistas, instigar, despertar o interesse do leitor para realizar a leitura da obra. Então, espero sinceramente ter cumprido com essa missão a contento!

Agradecemos a todos os pesquisadores e pesquisadoras que aceitaram ao nosso chamamento e convite e que hoje fazem parte dessa construção!

Boa leitura a todos e a todas!

3 FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

SUMÁRIO

CAPITULO 1

REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO RECÔNCAVO BAIANO.....12

Marcela Mary José da Silva

Gessica Santos Arsênio

doi: 10.48209/978-65-5417-057-1

CAPITULO 2

DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO: UMA BREVE SÍNTESE TEÓRICA.....23

Alessandra Regina Müller Germani

doi: 10.48209/978-65-5417-057-2

CAPITULO 3

REFORMA TRABALHISTA: INDÍCIOS E CONSEQUÊNCIAS DA AFRONTA AO PRINCÍPIO DA PROTEÇÃO.....41

Lucas Melo Rodrigues de Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-057-3

CAPITULO 4

ATÉ SEMPRE, TITO! A DITADURA E A TORTURA NO INTERIOR DA GENTE.....53

Paulo Celso da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-057-0

CAPITULO 5

DESIGUALDADES SOCIAIS, OPRESSÃO E RACISMO: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA79

Marcela Mary José da Silva

Kleyne Janne Costa de Souza

Taís Lima Costa

doi: 10.48209/978-65-5417-057-5

CAPITULO 6

VIVENCIANDO UMA PRÁTICA DOCENTE EM EXTENSÃO RURAL PAUTADA NOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE..89

Alessandra Regina Müller Germani

Jacir João Chies

doi: 10.48209/978-65-5417-057-6

CAPITULO 7

O DISTANCIAMENTO ENTRE O SABER ACADÊMICO E O SABER ESCOLAR: A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO, EM SERRA TALHADA – PE.....102

José Ferreira Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-057-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....111

SOBRE OS AUTORES.....113

CAPÍTULO 1

REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO RECÔNCAVO BAIANO

Marcela Mary José da Silva

Gessica Santos Arsênio

Doi: 10.48209/978-65-5417-057-1

Introdução

Este artigo trabalha alguns dos achados encontrados na pesquisa realizada através de um edital de PIBIC do Centro de Artes, Humanidades e Letras-CAHL da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Destacamos essa informação por entendermos a importância que as universidades públicas têm não só junto à formação da classe trabalhadora e de seus filhos e filhas, mas, sobretudo, demonstrar que as práticas oferecidas aos estudantes das universidades públicas influenciam diretamente a formação necessária para o enfrentamento dos problemas sociais que toda e qualquer profissão enfrente em seu cotidiano. A possibilidade de discentes participarem de projetos de pesquisa e de extensão contribui fortemente para os debates necessários nas comunidades em torno das universidades e da sociedade em geral.

O texto que se segue é produzido à luz de demandas sociais que pressionam as estruturas formais e não formais de aprendizagem para que haja respostas. O curso de serviço social da UFRB, pela natureza de sua prática profissional tem respondido a essas “intimações das necessidades concretas” que, no debate em foco, as escolas das cidades do interior estão sinalizando. E, se as escolas e seus sujeitos estão sinalizando necessidades, essas necessidades são de toda a comunidade.

Um dos fundamentos do trabalho do assistente social vem da compreensão do conceito de questão social que segundo CARVALHO e IAMAMOTO que explicam:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão: (1983, p.77)

Os autores explicitam uma forma de compreender as realidades sociais e como elas se manifestam e inserem no debate do trato às necessidades sociais da classe trabalhadora a necessidade de compreendermos o quanto desse modelo de sociedade que temos hoje, ela mesma, cria problemas e que o alvo desses problemas requer a responsabilização e respostas dos responsáveis por essas realidades vividas pela classe trabalhadora. Partir desse ponto alimenta a leitura de realidade e nos permite entender que realidades sociais como fome, desemprego, insegurança, violências não são fenômenos individuais ou típicos de determinado segmento sociais ou ainda são fruto de uma inabilidade social de cada sujeito. Essa compreensão se amplia a entendermos as causas estruturais e nos corta a todos e atravessa todas as políticas públicas e seus alvos. Com a política de educação não é diferente.

Entendendo a “Questão Social” como alicerce da profissão de Serviço Social e a relevância da sua formação profissional, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, assume sua responsabilidade social para com a comunidade, propondo o Recôncavo como seu eixo norteador das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Grupo de Pesquisa e Trabalho de Serviço Social na Educação (GTSSSEDU), vinculado a UFRB, faz parte desse processo e com os mesmos objetivos, realiza trabalhos para e com a comunidade, a fim de intervir positivamente na realidade posta e na formação profissional de seus alunos.

Nesse sentido, foi realizada pelo GTSSSEDU da UFRB, a pesquisa “O serviço social na educação da Bahia: olhares, saberes e fazeres sobre cidades do recôncavo: Cachoeira, Santo Amaro, Maragogipe e Salvador.”, com gestores e professores de escolas públicas em municípios do recôncavo baianos, com intenção de alcançar os olhares e saberes desses atores no que tange a educação no seu município.

Com a pesquisa procurou-se observar as manifestações das expressões da “Questão Social” dentro das escolas e suas possíveis consequências para a formação cidadã dos jovens. Destarte, este artigo tem como objetivo defender a inserção do profissional de Serviço Social ao corpo profissional das escolas, a partir dos dados constatados em pesquisa.

A Pesquisa

A educação é uma das, senão a principal, instituição social da atualidade. Sob os ombros da educação se coloca a possibilidade de as pessoas mudarem suas vidas. Isso, até certo ponto é verdade. Por que dizemos até certo ponto.? Nenhuma política pública sozinha é capaz de mudar a vida de todos que a usam. São necessárias as combinações das políticas para o sucesso coletivo dos sujei-

tos. Como a política de educação vai propor novos destinos, de forma coletiva, par todos, sem que haja uma política de emprego decente para as famílias? Sem que haja saúde e segurança? Sem que haja onde se comer? Sem que haja transporte e moradia decente? O fato de alguns sobreviverem sem tudo isso e terem acessado a educação como alicerce e terem conseguido, não pode ser o único vetor de análise. A educação, sem dúvida é fundamental mas existem outras políticas igualmente fundamentais para o “sucesso” das pessoas em sociedade.

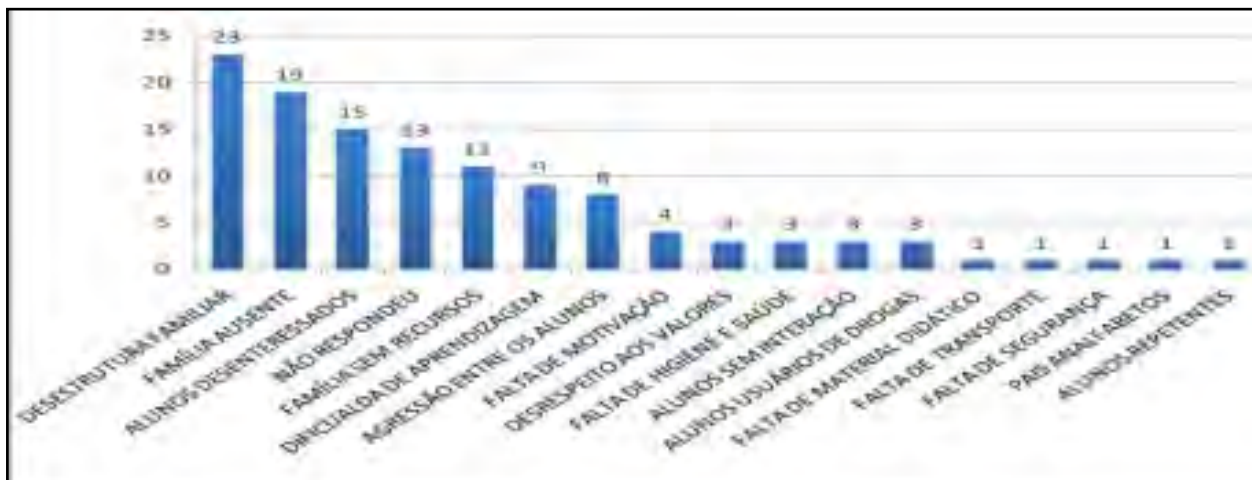
A educação, através dos seus aparelhos sociais, as escolas pode ser um espaço de reprodução ou de transformação da sociedade em que vivemos. Tendo a função de proporcionar aprendizagem e a formação cidadã, a escola não pode mais se distanciar do contexto social de seus alunos, transformando o que antes eram problemas exteriores à escola, em preocupações da própria escola.

Dentre as cidades do *Recôncavo da Bahia*¹ foram selecionados quatro municípios: Cachoeira, Maragogipe, Santo Amaro e Salvador. A pesquisa foi aplicada, através de um questionário estruturado com trinta e uma questões, aos profissionais da educação em eventos organizados pelas Secretarias dos Municípios.

A pesquisa totalizou duzentos e setenta e três questionários respondidos pelos profissionais, e seus dados foram alistados e tabulados para posterior criação de gráficos. O questionário analisou o perfil profissional do entrevistado e suas condições de trabalho, informações sobre o projeto pedagógico, as principais dificuldades e os problemas enfrentados pelos alunos que interferem.

Um dos aspectos questionados pela pesquisa se refere à percepção dos professores sobre os problemas que interferem na aprendizagem de seus alunos. Os principais pontos são demonstrados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Problema cotidiano dos alunos que interferem na educação: percepção dos professores de Cachoeira, 2015.



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

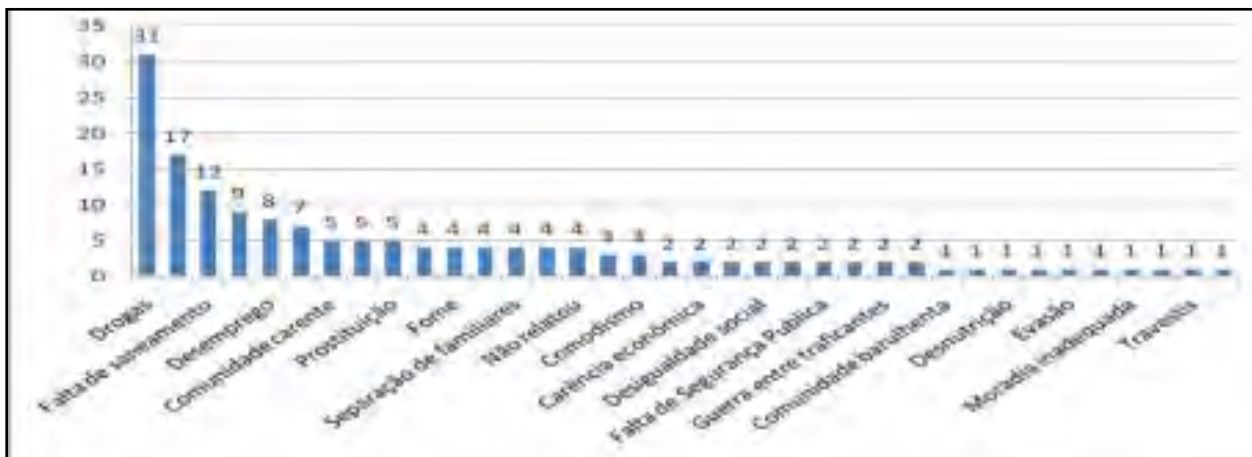
¹O Recôncavo baiano é composto por 20 municípios mais Salvador, a capital do estado, sejam eles: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

Esses dados da Cidade de Cachoeira chamam a atenção para as condições das famílias do Recôncavo em seus aspectos econômicos, estruturais e sociais. Destarte, há um movimento que acaba por afastar a família e comunidade do meio escolar, criando uma barreira que gera a sensação de desresponsabilização da família/comunidade com a educação de seus jovens. Nesse sentido, a pesquisa questionou sobre os problemas identificados na comunidade.

Observemos que em Cachoeira a maior frequência de problemas que interferem na aprendizagem se refere ao que chamamos em serviço social de manifestações da questão social: a situação das famílias, expressões de violência, insegurança, a circulação das drogas, a herança de não acesso a educação que os pais tiveram, dentre outras.

No gráfico abaixo, mostramos os problemas destacados pelos trabalhadores de educação na cidade de Maragogipe.

Gráfico 2 – Problemas na comunidade que interferem na educação: percepção dos professores de Maragogipe, 2015.



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A cidade de Maragogipe abriga um Estaleiro em um de seus distritos que interfere econômica e socialmente nas cidades. As questões sinalizadas pelos trabalhadores da educação demonstram o peso dos problemas sociais nos processos interiores da escola. Por mais eficiência interna dos trabalhadores, por melhores que sejam as teorias e as metodologias de aprendizagem, o contexto dos aparelhos escolares pode impactar seus resultados, mesmo que a escola seja um “oásis” em meio a combinação de elementos da realidade extramuros.

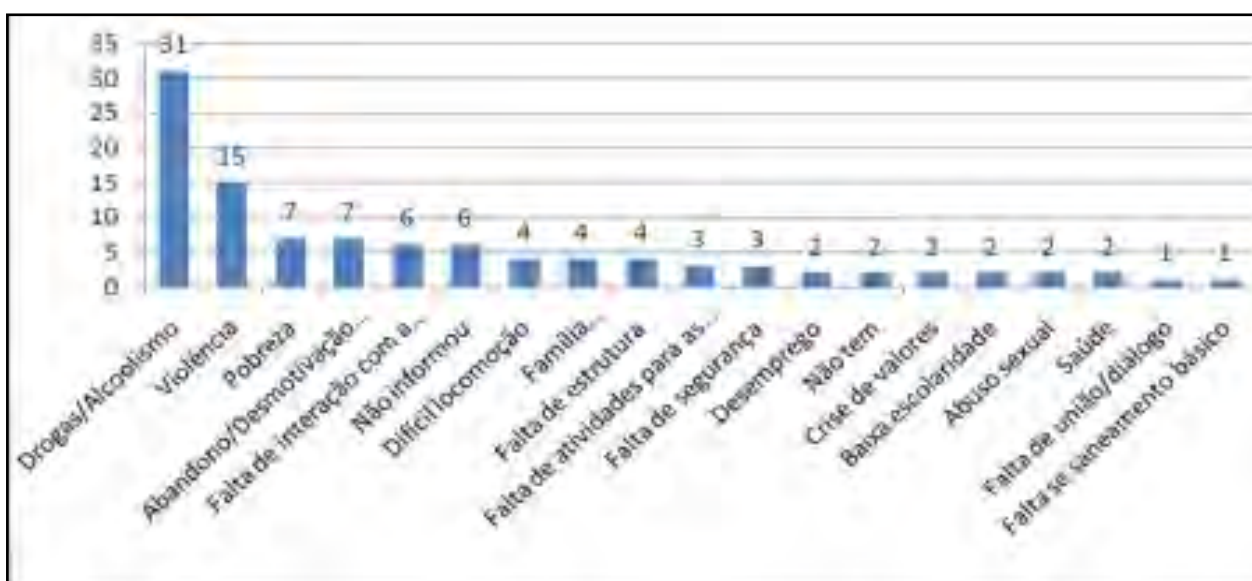
No documento: Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação do CFESS afirma-se que:

Na política de educação, considerados seus diversos níveis e modalidades de ensino, manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos/as profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida nesta política pública. Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as outros/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. Esta realidade tem prejudicado as finalidades do processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/as educandos/as e tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos/as profissionais da educação, em especial os/as professores/as.(2010, p.58)

Somando-se a essa afirmação do documento do Conselho aos dados apresentados na pesquisa, constata-se a necessidade de outros profissionais no ambiente escolar. Profissionais que não disputam entre si, mas se complementam em propostas e resultados.

Apresentamos no gráfico 3 as respostas dos trabalhadores da educação de Santo Amaro.

Gráfico 3 – Problemas na comunidade que interferem na educação: percepção dos professores de Santo Amaro. 2015.

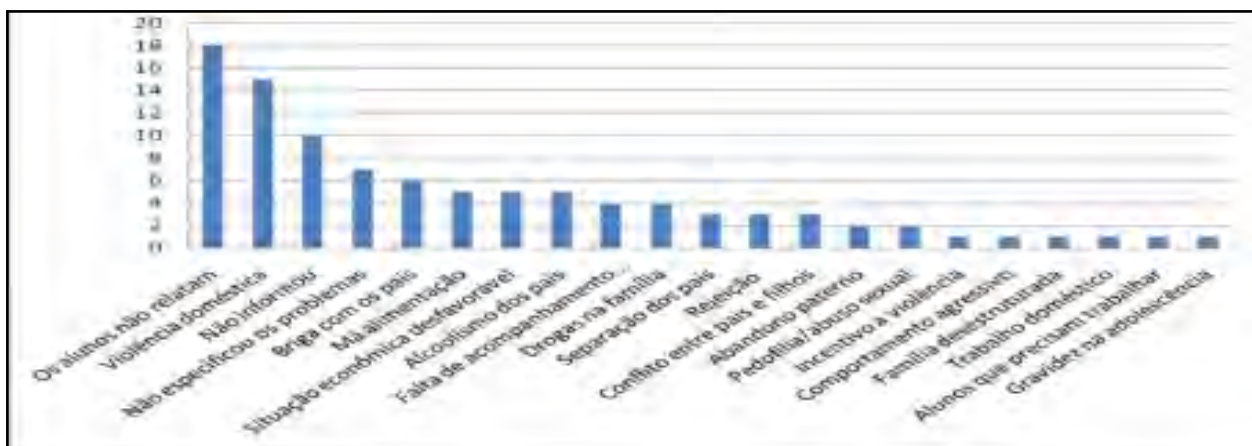


Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Como podemos ver não se trata de uma repetição de gráficos. O que vemos é a capilaridade dos problemas sociais num mesmo território: o recôncavo da Bahia. A análise desses gráficos juntamente com os resultados dos demais municípios pesquisados, revela que os problemas da comunidade estão associados à situação econômica, desemprego, drogas, alcoolismo, violência, falta de infraestrutura, entre outros. Esses dados denunciam uma situação de abandono que sobrecarrega a comunidade no empenho subsistir em meio às expressões das mazelas sociais.

Os gráficos a seguir foram escolhidos por dois motivos: A cidade de Cachoeira é sede de um Centro de Ensino da UFRB, o CAHL e o gráfico 5 refere-se à capital do estado, a cidade de Salvador. Os trabalhadores da educação dessas duas cidades, pediram que respondessem o que os discentes destas cidades falam dos problemas que eles passam e que influenciam, segundo eles a sua vida estudantil. Ou seja, a pesquisa indagou quais os problemas mencionados pelos jovens aos trabalhadores da educação dessas cidades. De acordo com os gráficos:

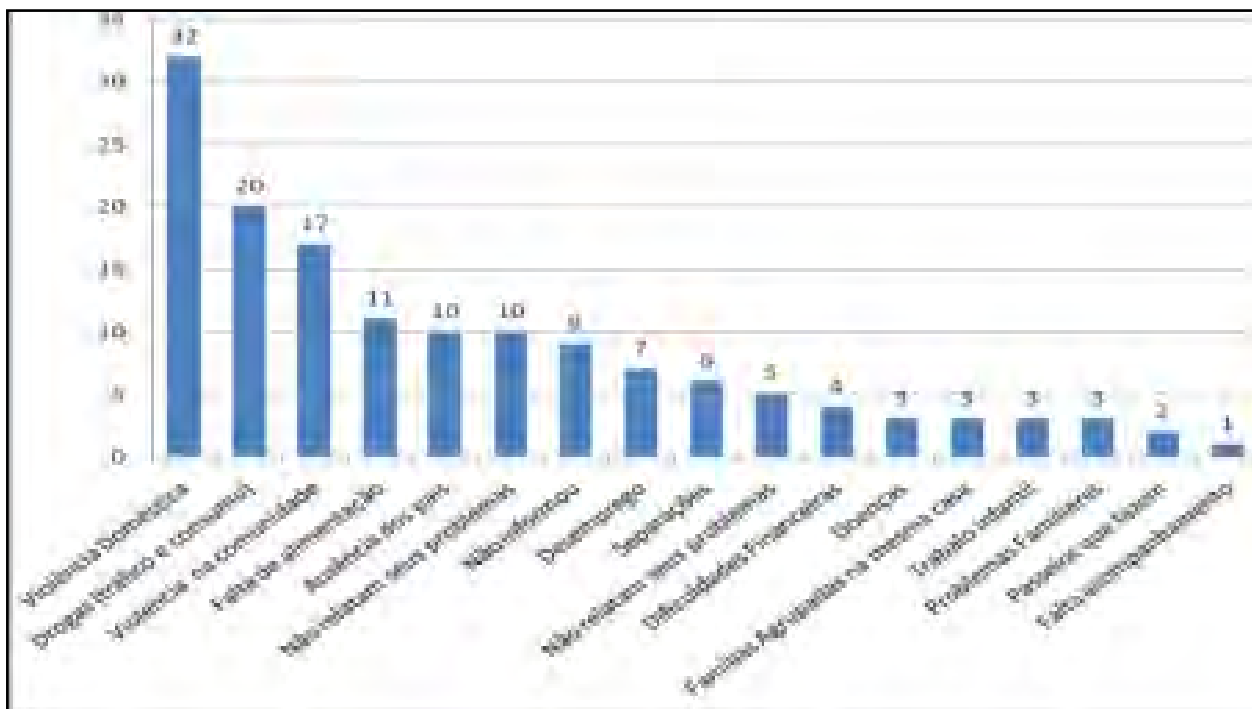
Gráfico 4 – Problemas na comunidade: percepção dos alunos de Cachoeira. 2015.



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Convidamos aos leitores, compararem os gráficos entre essas cidades: uma capital e uma cidade a 111 km dela. O depoimento dos discentes aos trabalhadores de educação mostram a diversidade de itens que pressionam o ambiente, as relações e os resultados escolares.

Gráfico 5 – Problemas da comunidade: percepção dos alunos de Salvador. 2015.



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Tanto no Gráfico 4 quanto no Gráfico 5 as necessidades do público atendido e a ambiência que esse público experimenta em seus territórios, pressionam os aparelhos educacionais.

Os professores também relataram sobre as dificuldades com relação às condições de trabalho dos professores e gestores. Entre os mais citados estão infraestrutura, falta de material didático e ausência da família. Tais problemas demonstram a precariedade das escolas que afeta consideravelmente o trabalho dos professores e o rendimento dos alunos.

Os resultados da pesquisa demonstram claramente as expressões da “Questão Social” que são vivenciados pela escola, convertendo-se em grandes desafios para os professores, gestores e a escola no geral no que tange o acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos. Os problemas apresentados extrapolam os muros da escola, vão além da relação professor-aluno, e afetam diretamente o futuro desses jovens e a educação no recôncavo.

Considerações Finais

A pesquisa deixa evidente que o acesso, a permanência e o desempenho dos alunos são dependentes do além-muros das escolas. Os dados mostraram que somente competência dos professores e empenho dos gestores não é suficiente para a ampliação e desenvolvimento de resultados coletivos.

Os resultados apontam para problemas que afetam a vida dos alunos e marcam negativamente a educação dos jovens do Recôncavo baiano. As demandas que se apresentam superam as atribuições dos professores como prova a pesquisa. Destarte, este estudo sinaliza a importância e a necessidade da inserção do profissional de Serviço Social na educação, a fim de trabalhar no enfrentamento das expressões da “Questão Social” que se apresentam, e assim poder ampliar o acesso aos direitos tanto dos alunos quanto dos demais trabalhadores da educação. A presença do profissional de serviço social e de psicologia na escola, em cada escola, potencializará a rede de direitos, fortalecerá os laços entre escola e comunidade e a inserção da família no meio escolar.

O trabalho do assistente social na educação se baseia num trabalho de rede com todos os atores da escola, com a inclusão da família e comunidade, assim como os demais entes que tem responsabilidade frente às demandas que se apresentam à escola na contemporaneidade.

Reconhecendo a educação e sua relevância social já exposta nesse artigo e, percebendo o desenho social dos territórios como a pesquisa trouxe, constatamos que as necessidades e os problemas enfrentados pelos discentes e pelos trabalhadores da educação embora influencia sua dinâmica no interior da escola, não é apenas a escola responsável para enfrenta-los.

É possível constatar que o profissional de Serviço Social, bem como outras categorias estão sendo convocadas a atuar mais íntima e diariamente nos

espaços da educação formal há tempos. Essa demanda deve ser também das estruturas formais da educação. O artigo foi escrito em 2015 quando o Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação-GTSSSEDU já tinha 5 anos de trabalho de inserção do profissional de serviço social nos municípios da Bahia. A lei federal 13.935 foi assinada em 11 de dezembro de 2019. Pesquisas como a que foi apresentada aqui foram fundamentais para justificar aos municípios a necessidade não só de assistentes sociais na educação pública, mas de outros profissionais também, como os profissionais de psicologia que estão explicitados na mesma lei.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: L13935 (planalto.gov.br). Acessada em: 12/12/2019.

CARVALHO, Raul e IMAMAOTO, Marilda. **Relações e sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez. 1983

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. 2013. Série 3. Disponível em: < http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

SEI, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Estatísticas dos Municípios Baianos.** Salvador, 2012. v. 4. n.1. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=110>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CAPÍTULO 2

DIFERENTES INTERPRETAÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO: UMA BREVE SÍNTESE TEÓRICA

Alessandra Regina Müller Germani

Doi: 10.48209/978-65-5417-057-2

Introdução

Vários autores, entre eles, Cowen e Shenton (1996), referem que existem diferentes definições e controvérsias sobre o desenvolvimento. E apontam para o fato de que o desenvolvimento se define em uma multiplicidade de formas porque há uma multiplicidade de desenvolvedores, aos quais é confiada a tarefa do desenvolvimento, e apenas alguns têm o poder suficiente para que suas interpretações a respeito sejam efetivamente consideradas e repassadas.

Neste sentido, de intensas elaborações e mudanças, o presente capítulo tem a intenção de apresentar uma síntese teórica acerca da evolução histórica sobre o desenvolvimento, a qual foi elaborada a partir das fichas bibliográficas de materiais, que foram disponibilizados, no primeiro semestre de 2015, na disciplina de Teorias do Desenvolvimento, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria

– UFSM e também em outras fontes bibliográficas que tratam da temática em questão.

Desenvolvimento

Em relação aos antecedentes históricos, os autores referem que a ideia moderna de desenvolvimento surgiu na primeira metade do século XIX, com a ascensão do capitalismo industrial, com o objetivo fundamental de melhorar a crise social em que a população se encontrava em decorrência do movimento rápido da população para os centros urbanos de produção industrial. Frente à situação de crise e desordem, foram utilizados os argumentos de que o progresso somente poderia ser sustentado neste contexto por meio de uma ação construtivista intencional e a produção industrial e a organização eram aceitas como parte integrante do movimento na direção a um estágio orgânico e positivo da sociedade europeia.

Observa-se, portanto, o desenvolvimento ligado à ideia de progresso e o nascimento de um pensamento necessariamente eurocêntrico do termo. Foi nesse período que a economia de mercado adquiriu sua maturidade e potencializou as diferenças já existentes entre os países em termos de distância entre ricos e pobres, no que diz respeito a seus indicadores socioeconômicos. Neste contexto que emerge a tutela, onde os países desenvolvidos poderiam agir de forma a determinar o processo de desenvolvimento para aqueles que eram considerados menos desenvolvidos. Como doutrina, o desenvolvimento passou a ser associado com os planos e intenções da política estatal e pública.

Em seu artigo chamado Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico, publicado em 2014, Bresser-Pereira apresenta alguns aspectos históricos e refere que no século XIX haviam poucas dúvidas acerca da realidade do progresso, mas a irracionalidade e a grande regressão representada pelas duas

guerras mundiais, pelo fascismo, nazismo e pelos piores momentos do comunismo levaram intelectuais de renome a duvidarem ou mesmo a negarem que o progresso tivesse ocorrido. Com o fim da guerra e a criação das Nações Unidas, reconheceu-se, porém, que muitos países tinham ficado atrasados em relação a alguns países industrializados, e a ideia de desenvolvimento surgiu como substituta ou como nova designação para o progresso, agora com um forte viés econômico.

Antevendo a realidade do pós-guerra, em 1944, ocorre a Conferência de Bretton Woods, convocada pelos Estados Unidos, na qual representantes de vários países aliados se reuniram na perspectiva de estabelecer as diretrizes de uma nova ordem econômica mundial. O acordo previa a criação de instituições financeiras mundiais com o objetivo de sustentar o processo de desenvolvimento dos países. Para isso, foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou Banco Mundial). A partir de Bretton Woods o dólar foi estabelecido como moeda forte do sistema financeiro internacional. Em 1971, sem consultar os demais países, o governo Nixon acaba com a conversibilidade do dólar em ouro, sendo que o dólar seguiu como moeda de troca internacional.

É neste cenário do fim da Segunda Guerra Mundial, que segundo Esteva (2000), os Estados Unidos se consagraram como uma superpotência industrial e política, em virtude do intenso processo produtivo que cobria mais de um terço da capacidade de produção industrial no mundo e metade dos recursos financeiros disponíveis. Ao tomar posse o Presidente Truman, em 1949, uma nova era se abria para o mundo – a era do desenvolvimento. Em seu discurso, Truman faz uso do termo subdesenvolvimento e dá um novo significado ao processo do desenvolvimento, criando um símbolo, usado discreta ou inadvertidamente, para referir-se a era da hegemonia norte-americana.

Esteve (2000) refere que durante toda esta década, a expressão subdesenvolvimento foi utilizada pela primeira vez por Wilfred Benson, antigo membro do Secretariado da Organização Mundial de Trabalho, em 1942, para se referir as áreas economicamente atrasadas. Em 1944, Arthur Lewis referiu-se a distância entre países pobres e países ricos. Ocasionalmente apareceu em livros técnicos ou em documento das Nações Unidas. Mas somente se tornou importante após Truman a ter utilizado como um símbolo da sua política externa.

Desta forma, o conceito de desenvolvimento sofreu nas mãos de Truman a metamorfose mais dramática, e empobreceu ainda mais quando alguns defensores/autores o reduziram a crescimento econômico. A abordagem de Walt Rostow foi particularmente influente no discurso do desenvolvimento, em seu Manifesto não-comunista, em 1960, apresentou uma descrição das fases do crescimento econômico, partindo do princípio que essa única variável poderia caracterizar toda uma sociedade. Refere que são três as etapas a serem percorridas na transição entre o ponto de partida, que é a sociedade tradicional ou não desenvolvida com limitadas funções produtivas, até o ponto de chegada que é a era do consumo em massa. A ênfase no crescimento refletia o espírito da época (ESTEVA, 2000).

No artigo intitulado “Una sinopses de la idea de desarrollo”, publicado em 2010, o autor Henry Veltmeyer, refere que independente das dificuldades que cercam a implementação de projetos de desenvolvimento, no final dos anos 40, na percepção dele existem razões positivas, tanto intelectuais e políticas, para avaliarmos a situação atual e rever a história recente do pensamento e da prática associada à ideia de desenvolvimento. Dentre elas, destaca a necessidade de se localizar o surgimento de diversas escolas de pensamento sobre o desenvolvimento, não só para capturar a essência do que está acontecendo na atualidade, e o que vem acontecendo nas últimas décadas de desenvolvimento,

mas também para extrairmos algumas conclusões para compreender melhor uma possível ação futura.

Assim, o pensamento e a prática do desenvolvimento ao longo dos anos, tomaram muitas formas, em resposta à evolução das circunstâncias e da emergência de problemas que podem ser rastreados quase que década por década. Neste sentido, os diversos esforços para teorizar e analisar a dinâmica do desenvolvimento, sob as intensas condições de mudança, na visão de Veltmeyer (2010), podem situar-se em duas categorias ou perspectivas. A primeira refere-se a uma visão estratégica de desenvolvimento, compreendida como o resultado de ações ou políticas implementadas para alcançar uma espécie de meta. O desenvolvimento é essencialmente uma questão de ação baseado em ideias.

E a segunda entendida como um conjunto de práticas estabelecidas e que conformam a estrutura institucional e social de um sistema. Neste caso, o processo de desenvolvimento e mudança em longo prazo, na evolução em grande escala das sociedades, tem sido conceituado e periodizado com base em três metateorias, cada uma com a sua própria narrativa histórica. A primeira delas é a industrialização, que é o processo de transformação da sociedade e economia agrária em um sistema industrial. Durante essa mudança, os países de acordo com o nível de desenvolvimento podem ser categorizados de três maneiras: pré-industrial (agrária), em processo de industrialização e industrializados, sendo que a mudança na estrutura econômica resultará na melhoria das condições humanas.

A segunda diz respeito à modificação na estrutura de valores que sustenta a estrutura institucional do sistema. A transformação de um sistema para outro, pode ser visto como a transição de uma sociedade de tipo tradicional para um sistema moderno. No processo, as sociedades podem ser caracterizadas como tradicional, modernizante ou moderna. E a terceira é o desenvolvimento capita-

lista: a transformação de uma sociedade e uma economia pré-capitalista em um sistema capitalista. A mudança fundamental nessa concepção é o resultado de um processo de transformação social, isto é, uma sociedade de agricultores em pequena escala em um proletariado, uma classe definida por seus status privados de quaisquer meios de produção e, portanto, obrigados a trocar seu trabalho por um salário digno.

O autor refere que as três metateorias de desenvolvimento poderiam ser consideradas como três dimensões do mesmo processo, ou seja, a grande transformação de uma sociedade pré-capitalista, tradicional e agrária em um sistema capitalista industrial moderno. Transformação esta, motivo de vários impasses teóricos, e que levou vários séculos para se difundir e que, todavia ainda ocorre em diferentes partes do Sul global. No Norte, esse processo se completou em algum momento dos anos setenta ou oitenta, e segundo alguns sociólogos, isso levou à formação de uma sociedade pós-moderna, pós-industrial e pós-capitalista. Porém, outros afirmam que nenhuma dessas metateorias e suas narrativas têm relevância para descrever e explicar o que acontece no mundo real.

Neste contexto, Bresser-Pereira (2014) se define como sendo um filho dos tempos modernos e do desenvolvimento econômico que ele trouxe. E se posiciona dizendo que não vê muito sentido na distinção entre desenvolvimento econômico e crescimento econômico e que na literatura econômica, na sua maioria são tratados como sinônimos. Argumenta que os casos em que há crescimento da renda per capita sem mudança estrutural são a exceção, e não a regra. Os países em que essa distinção poderia fazer sentido são aqueles nos quais o setor moderno da economia é um enclave. Mas mesmo esses países passam por alguma mudança estrutural e nos padrões de vida. Mas, alguns economistas exigem mais do que a simples mudança estrutural e melhoria dos padrões de vida para caracterizar o desenvolvimento econômico; exigem ainda

que a desigualdade diminua, mas essa visão também, na percepção do autor, não faz sentido.

Assim, o que faz sentido para o autor não é a distinção entre desenvolvimento econômico e crescimento econômico, mas sim a distinção entre crescimento econômico ou desenvolvimento econômico de um lado, e desenvolvimento humano ou progresso, de outro. Desta forma, define o progresso ou o desenvolvimento humano como o gradual alcance dos cinco objetivos políticos que as sociedades modernas definiram para si próprias (segurança, liberdade individual, bem estar, justiça social e proteção do ambiente), e o distingue do desenvolvimento econômico ou do crescimento econômico, como sendo o processo de acumulação de capital com incorporação de progresso técnico que aumenta os padrões de vida.

Diz que o desenvolvimento econômico, ao produzir um excedente econômico em relação ao nível de subsistência da renda por habitante, é estratégico para o alcance dos cinco objetivos políticos traçados. Mas que em algum momento no futuro o desenvolvimento econômico chegará ao fim, porém acredita que estamos muito longe desse momento, tendo em vista que a pobreza continua elevada, inclusive nos países ricos. Portanto, ele defende a ideia do progresso, mas reforça que está mais interessado na realidade do progresso em sua associação com o desenvolvimento econômico. Por tudo isso, está interessado em rejeitar a ideia de que o progresso é um mito, de que a humanidade não viveu qualquer progresso.

Tal consideração nos remete as décadas de 1950 e 1960, momento em que vivenciamos um forte processo de modernização, no qual o pensamento dominante foi o de desenvolvimento como progresso, definido e medido em termos de crescimento econômico, de expansão da produção nacional e um consequente aumento da renda per capita. Com a inserção da esfera agrícola no

sistema econômico ocorre a transformação do setor agrícola, considerado arcaico, tradicional e atrasado, em um setor moderno, caracterizando um período chamado de Revolução Verde.

As discussões sobre o desenvolvimento nos países subdesenvolvidos neste período ficaram a cargo da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), criada ainda na década de 40, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, que sob coordenação do economista argentino Raul Prebisch elaborou-se uma análise da situação destes países em relação as causas, condições e obstáculos ao desenvolvimento. Neste documento, afirmava que as relações econômicas entre centro e periferia tendem a reproduzir as condições de subdesenvolvimento, porque os países centrais se apropriam da maior parte dos frutos do progresso técnico. E uma possibilidade de mudança seria a equiparação internacional de recursos, o que geraria acumulação na periferia e assim desenvolvimento. Mais tarde, por volta da década 60, a CEPAL incorporou a noção política de que através de blocos talvez fosse mais fácil contrapor-se aos interesses do centro e passou a propor e implementar a formação de mercados comuns latino-americanos.

Sobre o pensamento cepalino, Fernando Henrique Cardoso, sociólogo e cientista político, publica o livro *As ideias e seu lugar: ensaios sobre as teorias do desenvolvimento*, em 1993, no qual reconhece que a originalidade do pensamento reside no esforço de transformar estas interpretações na matriz de um conjunto de políticas favoráveis a industrialização, porém menciona que no campo teórico a originalidade ficou mais implícita do que explícita. Ainda refere que na percepção dele, o desenvolvimento nos países periféricos se daria de forma dependente e associada ao capital estrangeiro, seguindo os pressupostos da Teoria da Dependência, que na década de 1960 e 1970 circulava nos debates e discussões dos centros acadêmicos.

Tudo parecia caminhar no sentido de uma integração crescente das largas massas rurais e operárias, de uma conquista do bem-estar, de um desabrochar tranquilo da vida individual na vida privada e no lazer. Porém, muitos fatores contribuíram para amortecer o otimismo sobre o crescimento econômico, que ao passo que aumentava trazia consigo desigualdades, produzindo grandes áreas de pobreza, estagnação, marginalidade e exclusão social (MORIN, 1984; VELTMAYER, 2010).

Esse assunto foi abordado, conforme Esteva (2000), de forma clara em 1970, por Roberto McNamara, então presidente do Banco Mundial, que admitiu que medir o progresso através do Produto Nacional Bruto - PNB contribuiu significativamente para exacerbar as desigualdades na distribuição de renda. O crescimento econômico medido pelo PNB, não trazia automaticamente a redução da pobreza e a melhoria das condições de vida. Mero crescimento não significava verdadeiro desenvolvimento. Era preciso melhorar o nível quantitativo, mas também qualitativo da produção para melhorar verdadeiramente as condições de vida das populações dos países subdesenvolvidos.

Face ao exposto, Veltmeyer (2010) refere que o desenvolvimento nos anos setenta emerge em tempos de impulso em direção à reforma social liberal, momento em que se assumiu a ideia de que desenvolvimento significa não só o crescimento, mas uma distribuição mais equitativa, crescimento redistributivo, de maneira que atenderia as necessidades básicas da população e reduziria ou minimizaria a pobreza durante esse processo. A instituição definida, segundo o autor para este enfoque de desenvolvimento orientado a pobreza foi o Estado o que significou parte das receitas geradas pelo mercado aos programas sociais e de desenvolvimento.

O economista paraibano Celso Furtado, que foi integrante da CEPAL, no livro chamado “O mito do desenvolvimento econômico”, publicado em 1974,

apresenta uma análise da evolução do sistema capitalista caracterizando-o como mito. Refere que os mitos têm exercido uma inegável influência sobre a mente humana que se esforçam para compreender a realidade social. E que a literatura sobre desenvolvimento econômico nos dá um exemplo disso, pois cerca de 90% destas se sustentam na ideia de que o desenvolvimento econômico dos países que lideram a revolução industrial pode ser universalizado, reiterando um prolongamento do mito do progresso.

No livro o autor destaca o estudo chamado “The limits to growth” preparado por um grupo interdisciplinar do MIT para o Clube de Roma, em 1972, no qual foram trazidos dados representativos de aspectos fundamentais da estrutura e de algumas tendências gerais do chamado sistema econômico planetário, permitindo formular questões profundas sobre os países subdesenvolvidos, que os economistas do desenvolvimento econômico deixaram a margem. A conclusão que surge é que a hipótese de extensão ao conjunto do sistema capitalista das formas de consumo que prevalecem atualmente nos países cêntricos não poderá ocorrer, tendo em vista que a tentativa de generalizá-lo levaria ao colapso de toda uma civilização.

Reforçando essa linha de pensamento, Morin (1984), refere que a ideia de desenvolvimento se apoiava na ideia de que a ciência, razão, técnica, indústria estão interassociados, cada uma desenvolve a outra e todas asseguram o desenvolvimento do homem. É nestas bases que, segundo o autor, desabrocha o mito do desenvolvimento, que se afirma em dois aspectos: um global e sintético que é o mito da sociedade industrial e um aspecto redutor de caráter econômico-tecnocrático.

A crise do desenvolvimento não é meramente a crise dos dois grandes mitos do ocidente moderno: a conquista da natureza (objeto) pelo homem (sujeito/soberano do mundo) e o triunfo do indivíduo atomizado (reduzido) burguês. É

o apodrecimento do paradigma humanístico-racional do homo sapiens/faber em que ciência e técnica pareciam realizar o desabrochar do gênero humano. Trata-se de ver questões onde se viam respostas evidentes: ciência, técnica, racionalidade, humanismo, tal como são, e tal como continuam a desenvolver-se, são precisamente a causa de problemas de que deviam ser as soluções.

Segue dizendo que a crise do desenvolvimento é a crise do controle do desenvolvimento do nosso próprio desenvolvimento; é a interdependência e a convergência entre as crises. Não se trata apenas de uma crise de um conceito, mas ao mesmo tempo de uma crise antropossocial, cujas soluções só podem provir da conjunção de uma nova consciência e de inovações surgidas do próprio inconsciente do corpo social. E assim, na visão do autor, podemos considerar as crises do desenvolvimento como primeiros impulsos transformadores onde brotam os desvios anunciadores dos movimentos futuros possíveis.

Os anos 80 foram chamados de a “década perdida”. O processo de ajustes significou para muitos países o abandono ou o colapso da maioria de suas conquistas prévias. Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período não foi o esperado. Consequentemente a ideia de desenvolvimento como crescimento econômico e mudança estrutural (industrialização, modernização e capitalismo) foi reformulada, no contexto de uma nova ordem mundial, em que as forças da liberdade econômica foram liberadas das restrições regulatórias de desenvolvimento do Estado de bem-estar (ESTEVA, 2000; VELTMEYER, 2010).

A formulação mais consistente da ideia de desenvolvimento como liberdade, no entanto, foi baseada na filosofia do liberalismo social, como a abordagem de Amartya Sen, em seu livro *Desenvolvimento como Liberdade*, e incor-

porada na noção de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, na década de 1990, visto como a fusão das ideias de progresso, igualdade e liberdade, em uma teoria na qual o desenvolvimento é principalmente uma questão de liberdade que amplia as opções disponíveis para cada indivíduo e encoraja os indivíduos a tirar proveito de suas oportunidades. O papel do Estado está em igualar o “campo de jogo aberto” e reformar cada instituição para garantir uma maior inclusão social e capacitar os indivíduos para aproveitar as oportunidades oferecidas por instituições tais como a educação. Para Sen, apesar de não ser suficiente, o crescimento econômico é um meio importante, pois eleva rendas privadas e possibilita recursos para as ações do Estado (VELTMEYER, 2010).

Nesse período também emergiram movimentos de protesto e a organização e mobilização de várias forças de resistência contra o estabelecimento de uma agenda política neoliberal e as forças da mudança desencadeadas por esta agenda, estabelecidas principalmente a partir do Consenso de Washington. Na percepção de Bresser-Pereira (2014), a crítica da década de 1990, retomada em novas bases, não foi tanto do progresso, mas do desenvolvimento econômico. Um grupo de acadêmicos associados, por um lado, a estudos culturais e, por outro, à proteção ambiental, começou a lutar contra a ideia de desenvolvimento econômico e, em particular, contra a realidade do desenvolvimento econômico.

Nesta perspectiva, Rist (1990), refere que frente ao determinismo econômico os estudos sobre a relação entre a cultura e o desenvolvimento vêm aumentando, partindo da análise da cultura dos países desenvolvidos. Porém, alerta que o debate sobre cultura e desenvolvimento pode oferecer uma corretiva para um discurso impregnado de desenvolvimento eurocêntrico, mas que a cura não é adaptar uma posição inversa, sendo necessário o uso do bom senso de equilíbrio entre universalismo e localismo.

Também é possível verificar, sobretudo a partir desta década, uma diversidade de qualificativos a partir da noção de desenvolvimento e que apontam para complexidade do seu entendimento, quais sejam: desenvolvimento sustentável, regional, local, territorial e etnodesenvolvimento. O desenvolvimento sustentável emerge em um contexto de problematização, por conta dos movimentos ambientalistas, da relação da natureza com o social, motivada pelo caráter destrutivo do desenvolvimento e da degradação ambiental em escala mundial.

No que se refere ao desenvolvimento rural, Navarro (2001), refere que este ressurge, em escala global, porém no Brasil identifica-se uma ausência de consolidada tradição de análise das políticas públicas para o mundo rural, resultando em um conjunto de expressões sendo utilizadas de forma intercambiável, apesar de seus distintos significados. São elas: desenvolvimento agrícola ou agropecuário (lidado as condições de produção agrícola e/ou agropecuária), desenvolvimento agrário (ligado às interpretações sobre o mundo rural em suas relações com a sociedade maior, em todas as suas dimensões), desenvolvimento rural (ação previamente articulada que induz ou pretende induzir mudanças em um determinado ambiente rural), desenvolvimento rural sustentável (incorporação das dimensões ambientais às estratégias de desenvolvimento rural) e desenvolvimento local (estratégia de ação local). Além disso, apresenta um conjunto de limites para o desenvolvimento rural no Brasil, tais como a extrema heterogeneidade das atividades agrícolas e rurais. Desta forma, o processo de mudança deverá ser múltiplo, interdependente, cumulativo e diversificado em planos territoriais e sociais variados.

Sobre este período, iniciado nos anos 80, Escobar (1995) refere que a resistência apresentada ao desenvolvimento foi uma das maneiras que grupos do Terceiro Mundo tentaram construir novas identidades. A hipótese que surge

não é mais a da modernidade geradora de processos de modernização, mas de uma modernidade híbrida caracterizada por tentativas contínuas de renovação. O hibridismo implica uma recriação cultural que pode ou não ser hegemônica. Ressalta a defesa da diferença cultural, não como algo estático, mas como uma força transformada e transformadora da realidade.

Reforça a importância de termos presente que essa visão da globalização como universal, totalmente economizado, deslocalizado, multicultural, onde indivíduos (ricos) são dotados de direitos e nações tem que aceitar os ditames da racionalidade ao mesmo risco global de tornar-se estados falidos é cada vez mais possível graças ao enorme poder das corporações e é mantido dentro dos níveis gerenciáveis de des/ordem pela força militar. A face oculta da globalização, portanto, não é outra senão a colonialidade global. Porém, das mesmas condições globais estão a surgir, as respostas e as formas de criatividade e resistência que fazem se tornar cada vez mais visíveis o caráter destrutivo desse imaginário (ESCOBAR, 2012).

No texto intitulado *Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso*, publicado em 2012, e que se refere ao prefácio da segunda edição (2011) do clássico *La invención del tercer mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo* (1996), o autor Arturo Escobar diz que o mesmo impulso político que o moveu a escrever sobre “a invenção de desenvolvimento” e imaginar uma era pós-desenvolvimento no final dos anos oitenta e início dos anos noventa ainda é muito presente, pois identifica que o desenvolvimento segue desempenhando um papel importante nas estratégias de dominação cultural e social. E que, passados quinze anos da primeira edição, muitas mudanças importantes ocorreram no mundo e que seus próprios pontos de vista mudaram. Ele argumenta que é tempo de retomar vigorosamente o debate sobre pós- desenvolvimento e as alternativas ao desenvolvimento, como muitos movimentos sociais estão fazendo.

O autor faz uma análise das transformações mais significativas na vida social a nível mundial que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento. Estas incluem mudanças no nível da economia política, bem como a emergência de novos atores (especialmente indígenas e outros grupos étnicos, tais como afrodescendentes) e campos de ação. Refere que em um contexto marcado por crises sociais e ecológicas cada vez mais acentuadas, surgem de forma cada vez mais inevitáveis os discursos e práticas de transição para outra sociedade, outro modelo civilizatório. E apresenta algumas experiências em voga na América Latina, que poderiam ser consideradas como um contributo para as práticas e discursos de transição.

Neste sentido, compreende que o pós-desenvolvimento ainda é útil na articulação crítica das tendências para descentralizar o debate e orientar a investigação sobre as possibilidades não econômicas, e manter vivo o imaginário para além do desenvolvimento e das alternativas ao desenvolvimento, destacando também que é importante reconhecer a existência de outras áreas de investigação e da vida social que possa ser considerada relacionada com, ou como se movendo em direção ao pós-desenvolvimento.

Escobar (2012) refere ainda que houve outras mudanças importantes na economia mundial, geopolítica e consciência global, desde os anos noventa, e que se tornaram mais visíveis nos últimos anos. A explosão de conectividade, ativada pela informação digital e tecnologias de comunicação, estabelecida firmemente como um tema acadêmico na trilogia de Castell sobre “Sociedade da Informação”, publicado na segunda metade da década de noventa se tem convertido em um ponto de referência obrigatório para muitas obras de desenvolvimento, embora a maioria dos povos do mundo careça de acesso a esses bens e serviços.

Neste contexto, o artigo chamado “A economia híbrida do século XXI”, publicado em 2014, o autor Ricardo Abramovay, diz que a economia digital contemporânea transforma o que se entende por valor, contesta os parâmetros a partir dos quais a riqueza é medida e dá lugar a economia híbrida. O segredo desta hibridez não se encontra na fecundação recíproca entre Estado e mercado, mesmo que a relação entre ambos domine ainda boa parte do debate político e acadêmico. Não se trata de usar recursos a partir de objetivos estritamente privados, por um lado e ampliar, por outro, as inúmeras formas centralizadas e estatais de controle e apropriação derivadas deste uso. É claro que a presença do Estado na vida social é fundamental para a democracia e a vida econômica de qualquer sociedade moderna.

O autor diz que o conteúdo da economia híbrida do Século XXI não está dado de antemão pelo poder da ciência e da técnica: ele depende fundamentalmente da capacidade que um leque variado de movimentos sociais terá para fazer com que a valorização dos bens comuns tenha prioridade com relação aos interesses privados, na maneira como a rede se constrói. Um mundo em que a conexão em rede abra caminho a mudanças reais no sentido de democratizar a organização e o exercício do poder econômico, político e cultural não emerge espontaneamente do processo evolutivo da ciência e das técnicas. É fundamental que estes movimentos sociais, que encarnam a unidade entre colaboração social e descentralização ganhem força para que o uso crescente das mídias digitais possa revigorar a democracia e a justiça e não funcionar como um fator adicional de produção de desigualdades e de ameaça à liberdade.

Conclusão

Ao concluir, compreendo que frente às mudanças ocorridas historicamente, decorrentes do processo de expansão da sociedade capitalista e que traz profundas repercussões para as pessoas e para o planeta, o desenvolvimento na atualidade tem assumido diferentes sentidos, abordagens e práticas, na perspectiva da superação deste modelo, ancoradas principalmente em valores como cidadania, democracia, equidade, justiça social, entre outras. Os desafios são grandes nesta perspectiva, porém existem experiências exitosas que demonstram que é possível construir alternativas ao desenvolvimento, como é o caso do Bem Viver.

É urgente pensar em um cenário de desenvolvimento que favoreça o conjunto da população e não somente pequenos grupos sociais. Pensar em desenvolvimento é pensar na melhoria da qualidade de vida da população, no acesso a saúde, educação, transporte, renda, na redistribuição da terra, entre outros. É pensar em profundas transformações de ordem econômica, política e principalmente humana e social.

Referências

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova**, v. 93, p. 33-60, 2014.

COWEN, M. P., SHENTON, R.W. **Doctrines of development**. London, New York: Routledge, 1996.

ESCOBAR, A. Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. **Revista de Antropología Social**, v. 21, p. 23–62, 17 sep.2012 https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40049.

ESCOBAR, Arturo, El Desarrollo Sostenible: Diálogo de Discursos. **Ecología Política**, n. 9, p. 7-25. Icaria, Barcelona, 1995.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (ed.) **Dicionário do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, p.59-83, 2000.

MORIN, Edgar. **Sociologia**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1984.

NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro . Estudos Avançados, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9825>. Acesso em: 18 ago. 2022.

RIST, G. Development as part of the modern myth: the western socio-cultural dimension of development. **Revista Europeia de Alternativas de Desenvolvimento**. 2 (1): 10, 1990. doi: 10.1080/09578819008426519 .

VELTMEYER, Henry. Una sinopsis de la idea de desarrollo. **Migración y desarrollo**, Zacatecas, v. 8, n. 14, p. 9-34, enero 2010. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992010000100002&lng=es&nrm=iso>. accedido en 18 agosto 2022.

CAPÍTULO 3

REFORMA TRABALHISTA: INDÍCIOS E CONSEQUÊNCIAS DA AFRONTA AO PRINCÍPIO DA PROTEÇÃO

Lucas Melo Rodrigues de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-057-3

Introdução

Tendo em vista as recentes modificações e inovações implementadas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em razão do advento da Lei Federal nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, mais conhecida como Reforma Trabalhista, o presente trabalho, sob a égide do princípio da proteção - um dos principais pilares do Direito no Trabalho no Brasil -, teve como objetivo investigar, se algumas das alterações promovidas pela referida Lei Nova afrontam o princípio da proteção ao trabalhador, buscando, ainda, por evidências e possíveis consequências desse afrontamento para o Direito do Trabalho brasileiro, especialmente, para o trabalhador.

A fim de alcançar o propósito pretendido, realizou-se análise de alguns dispositivos que sofreram alteração com a Reforma, traçando-se um compara-

tivo entre a redação nova e a antiga, valendo-se, também, da hermenêutica jurídica e do suporte legal e doutrinário pertinentes, oriundos de pesquisa bibliográfica, de onde se pôde destacar os ensinamentos de autores como Delgado (2006), Carvalho (2007) e Lima & Lima (2017).

Com o presente estudo, chegou-se à conclusão de que a Reforma Trabalhista, através de alguns dos seus dispositivos (indícios), revela-se como uma afronta ao princípio da proteção, tendo como consequência, por exemplo, o chamamento da onerosidade processual para o trabalhador, a intimidação do mesmo em recorrer ao poder judiciário, o afastamento do trabalhador em face da justiça e a subjugação do mesmo a uma condição que não lhe é a mais favorável.

O princípio da proteção ao trabalhador, enquanto hipossuficiente da relação trabalhista, constitui um dos princípios mais caros a serem observados no Direito do Trabalho.

Notoriamente, ao longo da história brasileira, o trabalhador sempre figurou no lado mais frágil da relação empregado-empregador, e, por essa razão, a fim de amenizar as suas desvantagens, sob a égide do Princípio da Proteção, foram surgindo mecanismos e dispositivos, sobretudo na CLT e na Constituição Federal de 1988, que buscaram tutelar de modo especial alguns direitos da classe trabalhadora.

Conforme os ensinamentos de Delgado, o Princípio da Proteção informa que:

(...) o Direito do Trabalho estrutura em seu interior, com suas regras, institutos, princípios e presunções próprias, uma teia de proteção à parte hipossuficiente na relação empregatícia o obreiro, visando retificar (ou atenuar), no plano jurídico, o desequilíbrio inerente ao plano fático do contrato de trabalho. (DELGADO, 2006, p. 197-198)

Trata-se, pois, o princípio da proteção, ainda conforme o ilustre doutrinador Delgado (2006, p. 197), de um dos princípios que integra o núcleo basilar de princípios especiais justrabalhistas, e isso quer dizer que:

(...) sem a presença e observância cultural e normativa desse núcleo basilar de princípios especiais, ou mediante a descaracterização acentuada de suas diretrizes indutoras, compromete-se a própria noção de Direito do Trabalho em certa sociedade histórica concreta (DELGADO, 2006, p. 197).

A par da importância do princípio da proteção para o Direito do Trabalho, é natural que, com o advento de novas leis e/ou modificações nos textos normativos, dentre os juristas e operadores do direito, surja a necessidade ou, simplesmente, a curiosidade de se averiguar o alcance dessas inovações, e, sobretudo analisar a sua conformidade com o que preceitua o princípio da proteção.

Por isso, tendo em vista o princípio da proteção ao trabalhador e a Reforma Trabalhista - Lei Federal nº 13.467, de 13 de Julho de 2017 - que entrou em vigor no ordenamento jurídico brasileiro na data de 11/11/2017, trazendo com ela uma série de alterações no texto da Consolidação das Leis Trabalhistas, o presente estudo será desenvolvido com o objetivo de investigar se algumas das alterações promovidas pela referida Reforma Trabalhista no texto da CLT afrontam o princípio da proteção ao trabalhador, apontando indícios e consequências.

Com vistas a alcançar a finalidade pretendida, para a investigação proposta, será realizada a análise de alguns dispositivos que sofreram alteração no texto da CLT em razão da Lei Federal nº 13.467/2017, traçando um paralelo comparativo entre a redação nova e a antiga, buscando por evidências de uma possível não conformidade com o princípio da proteção, e suas possíveis consequências para o Direito do Trabalho, e, em especial, para o trabalhador.

Essa análise valer-se-á, também, da hermenêutica e do arcabouço legal, principiológico e doutrinário pertinentes, obtidos através de pesquisa bibliográfica.

O produto final do presente estudo terá por base, sobretudo, os ensinamentos de autores renomados como Delgado (2006), Carvalho (2007) e Lima & Lima (2017).

Alguns Indícios e Consequências da Afronta ao Princípio da Proteção Promovidos pela Reforma Trabalhista

A classe trabalhadora no Brasil, através do advento da Consolidação das Leis Trabalhistas (Decreto Lei n.º 5.452, de 1º de Maio de 1943) e, sobretudo, mais tarde, com a Constituição Federal de 1988[2] que, por exemplo, em seu Capítulo II dispõe sobre vários direitos sociais relacionados ao trabalhador - foi sendo considerada como a parte mais frágil da relação trabalhista, especialmente porque o seu poder econômico é inferior ao poderio dos empregadores.

Nesta relação, trabalhador-empregador, o legislador brasileiro procurou consagrar a hipossuficiência do trabalhador, em detrimento da abastança de que goza o empregador, e, por assim ser, através de alguns mecanismos e dispositivos legais, cuidou de protegê-lo de modo especial.

Essa proteção diferenciada, está pautada na ideia de igualdade relativa, pois, embora o art. 5º, caput, da Constituição Federal disponha que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988), essa dita igualdade, conforme nos lembra Carvalho (2007, p. 52), é válida para o direito civil, onde os contratantes se encontram em iguais condições, no direito do trabalho, porém, o pressuposto é a desigualdade entre os contratantes.

Nesse contexto, no intuito de conferir tratamento diferenciado aos que são desiguais, especificamente dentro do contexto do Direito do Trabalho, tem-se o princípio da proteção que veio para dispensar ao trabalhador, enquanto

hipossuficiente, atenção especial em vista de sua manifesta desvantagem econômica quando comparado ao empregador.

Isso posto, conforme Carvalho (2007, p. 52), o princípio da proteção diz respeito à compensação da inferioridade econômica do empregado através de (...) uma rede de proteção, um rol de direitos mínimos e indisponíveis que asseguram a dignidade do trabalhador (...) que complementa, ainda, que existem três momentos em que esse princípio se mostra de maneira mais evidente, quais sejam: através da regra *in dubio pró-operário*, da norma mais favorável e da condição mais benéfica[3].

Nas palavras de Delgado (2006, p. 196-197), o princípio da proteção, também chamado de princípio tutelar, corresponde a um dos mais importantes princípios especiais *justrabalhistas* indicados pela doutrina. Para o doutrinador, esse princípio:

(...) influi em todos os segmentos do Direito Individual do Trabalho, incluindo na própria perspectiva desse ramo ao construir-se, desenvolver-se e atuar como direito. Efetivamente, há ampla predominância nesse ramo jurídico especializado de regras essencialmente protetivas, tutelares da vontade e interesses obreiros; seus princípios são fundamentalmente favoráveis ao trabalhador; suas presunções são elaboradas em vista do alcance da mesma vantagem jurídica retificadora da diferenciação social prática. Na verdade, pode-se afirmar que sem a ideia protetivo-retificadora, o Direito Individual do Trabalho não se justificaria histórica e cientificamente. (DELGADO, 2006, p. 198)

Assim, ainda conforme os ensinamentos de Delgado (2006, p. 198-199), o princípio da Proteção, ou princípio tutelar, não teria por desdobramento apenas os princípios do *in dubio pró-operário*, da norma mais favorável e da condição mais benéfica, mas também inspiraria todo o complexo de regras, princípios e institutos que compõem esse ramo jurídico especializado.

Incutido nesse espírito de minorar as desigualdades às quais os trabalhadores estão expostos na relação empregado-empregador, amparando, portan-

to, o obreiro enquanto parte mais frágil desse relacionamento, sob a égide do Princípio da Proteção, pode-se citar alguns instrumentos e institutos que foram consagrados pelo Direito Trabalhista brasileiro, tais como: a assistência judiciária gratuita fornecida ao empregado; a gratuidade do processo para os trabalhadores, através da isenção de pagamento de custas e despesas; e a isenção de responsabilidade pelo pagamento dos honorários periciais, caso sucumbente e beneficiário da justiça gratuita.

Todos esses institutos, refletem o significado do Princípio da Proteção, pois, todos eles se preocupam com o fato de o trabalhador ser a parte hipossuficiente da relação trabalhista, fato que faz com que eles necessitem contar com mecanismos que minorem a sua disparidade econômica em detrimento do poderio do seu empregador.

Ocorre, entretanto, que com o advento da Reforma Trabalhista - Lei Federal nº 13.467, de 13 de Julho de 2017 - muitos dos instrumentos protetivos do trabalhador, sofreram modificações.

No intuito de se investigar se alguma das alterações promovidas pela referida Reforma Trabalhista no texto da CLT afronta o princípio da proteção ao trabalhador, passemos, pois, à análise de dois desses dispositivos modificados.

a) Do pagamento dos honorários periciais

Instituto alcançado pela Reforma, e que aqui se pretende investigar, diz respeito ao pagamento dos honorários periciais.

Antes da reforma trabalhista rezava o artigo 790-B da CLT, que A responsabilidade pelo pagamento dos honorários periciais é da parte sucumbente na pretensão objeto da perícia, salvo se beneficiária de justiça gratuita. (BRASIL, 1943).

A partir da vigência da Lei Federal nº 13.467/2017, entretanto, o caput do artigo 790-B passou a ter a seguinte redação: A responsabilidade pelo pagamento dos honorários periciais é da parte sucumbente na pretensão objeto da perícia, ainda que beneficiária da justiça gratuita. (BRASIL, 2017, grifo nosso). Sendo válido destacar, ainda, o seu § 4º, segundo o qual Somente no caso em que o beneficiário da justiça gratuita não tenha obtido em juízo créditos capazes de suportar a despesa referida no caput, ainda que em outro processo, a União responderá pelo encargo.

A par de ambos os textos, estaria a norma reformada afrontando o princípio da proteção ao trabalhador? Analisemos a partir de então.

Primeiramente, é possível compreender que, anteriormente à vigência do dispositivo reformado, uma vez comprovada a hipossuficiência do autor da ação trabalhista, através da chamada declaração de pobreza anexada aos autos processuais, e deferida a gratuidade de justiça em sentença, não poderia o autor suportar o ônus de arcar com os honorários periciais mesmo se restasse sucumbente no pleito que tenha demandado a perícia.

Portanto, acerca dos honorários periciais, nada haveria que ser pago e/ou compensado das verbas às quais o autor, porventura, fizesse jus em receber.

Contudo, com a entrada em vigor da lei Federal nº 13.467/2017, essa realidade mudou: o fato de ser o autor beneficiário da justiça gratuita não mais ilide a sua responsabilidade de ter que arcar com os custos dos honorários periciais, caso seja sucumbente no pleito que demandou a perícia, e obtenha, com o processo, montante suficiente para realizar esse pagamento.

Vê-se, claramente, que, o manto protetivo que pairava sobre o trabalhador, sob a égide do princípio da proteção, foi desfigurado.

Ora, ao transferir para o autor sucumbente e beneficiário da justiça gratuita o ônus de pagar os honorários pelo serviço do Perito, o legislador reformador

olvidou-se da ideia inerente ao princípio da proteção que é (...) a noção de tutela obreira e de retificação jurídica da reconhecida desigualdade socioeconômica e de poder entre os sujeitos da relação de emprego (...) conforme nos ensina Delgado (2006, p. 198).

Permitiu-se que um cidadão, trabalhador, que, declaradamente não tenha condições de arcar com as custas processuais sem prejuízo do seu sustento e de sua família, seja obrigado a ver subtrair-se de possível montante que ao final da ação faça jus em receber - que é oriundo do seu trabalho, e, portanto, possui natureza alimentar - o pagamento pela perícia realizada.

A respeito dessa mudança, segundo Lima & Lima (...) se o empregado postular horas extras e adicional de periculosidade, sendo vencido neste e vencedor naquelas, poderá não receber nada, porque os honorários periciais fagocitarão o valor das horas extras. (LIMA & LIMA, 2017, p. 118).

Uma possível consequência que se vislumbra, ante a referida alteração na CLT é a decisão de o obreiro não recorrer ao judiciário, ainda que pese a existência de direitos a se reivindicar. Afinal, para que se desgastar em um processo moroso, postulando direitos, se, na sentença proferida, um direito deferido (a exemplo das horas extras) poderá ser compensado por outro direito indeferido (a exemplo do adicional de periculosidade), nada vindo a receber, portanto?

Medindo os riscos da ação, será compelido, o trabalhador, a abrir mão do seu direito, não levando-o à apreciação do poder judiciário.

Como bem expôs Lima & Lima (2017, p. 118), De certa forma, é uma intimidação à pretensão de adicionais de insalubridade e periculosidade haja vista o fato de ambos os pedidos dependerem de prova pericial.

Afasta-se o trabalhador do acesso à justiça do trabalho, pela imposição de um processo a ele oneroso, e, conseqüentemente, diminui-se o número de ações em tramitação.

Trata-se, pois, de alteração no dispositivo legal que acentua, sobremaneira, a desigualdade socioeconômica em que vive o trabalhador, afrontando, por certo, o princípio da proteção.

Das Normas Estabelecidas em Acordos Coletivos

Outra alteração na CLT, em razão da Reforma Trabalhista, relaciona-se com as normas estabelecidas em acordos coletivos.

Mais precisamente, o art. 620 da CLT, antes da lei Federal nº 13.467/2017, dispunha que As condições estabelecidas em Convenção quando mais favoráveis, prevalecerão sobre as estipuladas em Acordo. (BRASIL, 1943)

Com o advento da Reforma, a redação do dispositivo passou a ser: As condições estabelecidas em acordo coletivo de trabalho sempre prevalecerão sobre as estipuladas em convenção coletiva de trabalho. (BRASIL, 2017)

Do comparativo entre os dois dispositivos tem-se que na lei antiga existia a possibilidade de, se uma norma consubstanciada em Acordo Coletivo fosse mais favorável ao trabalhador, essa prevalecia em detrimento de uma outra norma constante em convenção.

Por seu turno, na lei nova, a norma presente em Acordo Coletivo, como regra, e não mais como possibilidade, prevalece em detrimento de uma outra norma constante em convenção, não importando se essa norma seja mais ou menos favorável ao trabalhador.

Note, portanto, que se está diante de um dispositivo reformado que afronta manifestadamente o princípio da proteção ao trabalhador, afinal, extirpa da redação original do art. 620 a previsão de aplicação da norma mais favorável, previsão essa que é um dos corolários do próprio princípio da proteção.

A respeito, válido é trazer à baila os ensinamentos do doutrinador Delgado (2006, p. 54), segundo o qual a técnica da norma mais favorável é utilizada quando as normas trabalhistas se encontram em conflito aparente. Isso porque, como o Direito do Trabalho é composto por normas que asseguram um mínimo de proteção ao trabalhador, em caso de conflito, deve-se aplicar a norma mais favorável, isto é, a norma que simboliza a conquista mais benéfica ao conjunto de trabalhadores.

Entretanto, como visto, a partir da Reforma, se, duas normas versarem sobre determinado direito, porém a primeira norma provém de convenção e é mais generosa com o trabalhador, ao passo que segunda norma, proveniente de acordo coletivo, já é mais restritiva naquele direito, por força do dispositivo reformado, aplicar-se-á a norma do acordo coletivo, mesmo sendo a mais prejudicial ao trabalhador.

Trata-se de dispositivo perigoso que manifestadamente afronta o princípio da proteção por subjugar o trabalhador a uma condição que lhe é prejudicial, chancelada pelo ente sindical que deveria protegê-lo.

A respeito, das palavras de Lima & Lima (2017, p. 106) destaca-se que Essas alterações na lei são prejudiciais aos empregados, visto que a empresa pode se rebelar para não cumprir uma convenção coletiva e viabilizar um acordo coletivo menos oneroso para si.

Como consequência dessa afronta ao princípio da proteção pode-se vislumbrar, ainda, o aumento da incidência de acordos coletivos - celebrados entre empregadores e sindicatos - imbuídos de interesses escusos e alheios à verdadeira preocupação de se tutelar os interesses dos trabalhadores.

Conclusão

A partir da exposição realizada neste estudo, pode-se concluir que a Reforma Trabalhista implementada pela lei Federal nº 13.467/2017, trouxe para o ordenamento jurídico brasileiro alguns dispositivos que afrontam sobremaneira o princípio da proteção.

A análise realizada de forma pormenorizada em dois artigos reformados da CLT o art. 790-B que versa sobre o pagamento dos honorários periciais e o art. 620 que dispõe sobre as normas estabelecidas em acordos coletivos evidenciou não apenas o que foi alterado textualmente, mas também o significado dessa mudança que é a própria afronta ao princípio da proteção.

No tocante ao art. 790-B, evidenciou-se que, com o advento da Reforma, transferiu-se para o trabalhador sucumbente e beneficiário da justiça gratuita o ônus de pagar os honorários pelo serviço do Perito, o que vai de encontro ao princípio da proteção, cuja razão precípua é a tutela dos direitos da classe trabalhadora, de forma especial, buscando-se minorar as desigualdades socioeconômicas que os trabalhadores enfrentam.

Como consequências vislumbradas para essa afronta pode-se citar o chamamento da onerosidade processual para o trabalhador, a intimidação do mesmo em recorrer ao poder judiciário, o afastamento do trabalhador em face da justiça e a diminuição de processos em trâmite na Justiça do Trabalho.

Quanto ao art. 620, acerca das normas estabelecidas em acordos coletivos e convenções, restou apurado que o dispositivo reformado também afronta o princípio da proteção ao trabalhador, na medida que exclui a previsão de aplicação da norma mais favorável, subjugando, assim, o trabalhador, à condição que lhe for prejudicial, com a chancela do ente sindical que deveria protegê-lo.

Portanto, o texto reformado afronta um dos próprios corolários do princípio da proteção, qual seja, a norma mais favorável, podendo-se apontar como consequências dessa afronta a possibilidade de as empresas (empregadores) se rebelarem para não cumprir uma convenção coletiva e viabilizar um acordo coletivo menos oneroso que lhe atendam os interesses, além do aumento da ocorrência de acordos coletivos celebrados com objetivos escusos e alheios à preocupação de se tutelar os interesses dos trabalhadores.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 18 de jul. de 2022.

BRASIL. Decreto Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em 18 de jul. de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm>. Acesso em 18 de jul. de 2022.

CARVALHO, Augusto César Leite de. Direito Individual do trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

DELGADO, Mauricio Godinho. *Curso de direito do trabalho*. 5. ed. São Paulo: LTr, 2006.

LIMA, Francisco Meton Marques de; LIMA, Francisco Péricles Rodrigues Marques de. *Reforma trabalhista: entenda ponto por ponto*. São Paulo: LTr, 2017.

CAPÍTULO 4

ATÉ SEMPRE, TITO! A DITADURA E A TORTURA NO INTERIOR DA GENTE

Paulo Celso da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-057-0

Quem cala sobre teu corpo
Consente na tua morte
Talhada a ferro e fogo
Nas profundezas do corte
Que a bala riscou no peito
(Menino – Milton Nascimento/Ronaldo Bastos, 1976)

Introdução – Uma Não-Ficção Brasileira

“Se não falar, será quebrado por dentro, pois sabemos fazer as coisas sem deixar marcas visíveis. Se sobreviver, jamais esquecerá o preço de sua valentia!” (LIMA, 1970). Com essas palavras, o Capitão do exército Benoni de Arruda Albernaz, prenunciava para o Frei Tito de Alencar Lima o futuro que poderia esperar. Como uma não-ficção brasileira, o militar, indicava ao dominicano que o poder de determinar os destinos estava com ele, feito um *spoiler* macabro.

Este capítulo pretende trazer a história de Frei Tito no contexto de sua vivência nos anos 1960-1970, assim como sua experiência militante na política da esquerda brasileira, ao mesmo tempo em que apresenta alguns de seus textos e sua poesia, refletidas também nos acontecimentos daqueles anos. Assim, a vida-obra de Frei Tito compõem um panorama do que foi parte da juventude politizada pós golpe de 1964.

Amparados na obra “Um Homem Torturado. Nos passos de frei Tito de Alencar” (2014) e nos “Escritos Reunidos” (2014), ambos lançados quando dos 40 anos da morte do Frei dominicano, propomos tratar os acontecimentos com base na produção de ausência de sentido (REIGOTA, 2019) propagada, por exemplo, pelo governo ditatorial quando afirmava que no Brasil não havia presos políticos, apenas bandidos (conforme previa o decreto-lei 898/69, conhecido como Lei de Segurança Nacional). Nessa produção, as mídias participam ativamente, reproduzindo os interesses das elites reacionárias, quando repercutem a notícia de que ligavam as organizações guerrilheiras ao grupo Comando Vermelho, do Rio de Janeiro. Nas pesquisas de Cátia Faria vemos de onde parte a (hoje chamada) *fake news*: “Coube ao jornalista Olavo de Carvalho a formulação da ideia de que as ações guerrilheiras, ao serem divulgadas pela mídia, inspirariam os criminosos e os teriam levado a repeti-las” (2005, p. 114-115).

A não-ficção brasileira vivida pelos opositores do governo militar pós 1964 conta com cartas, testemunhos, poemas e, principalmente, ações que a vida-obra inspirou: romances, filmes e mesmo autocritica, como na obra ‘Em câmara lenta’ de Renato Tapajós acerca dos momentos vividos, “da ingênua generosidade daqueles que jogaram tudo, inclusive a vida, na tentativa de mudar o mundo” (1979, p. XI). Outra famosa autocritica é de Patrícia Galvão, a PAGU dos tempos de Partido Comunista. No panfleto político VERDADE

E LIBERDADE, de 1950, conta sua trajetória e desilusões como uma forma de fazer política de esquerda. E ao final, reafirma sua posição, lembrando do companheiro comunista Harry Berguer (seu verdadeiro nome era Arthur Ewert) que enlouqueceu por causa das torturas nos porões da polícia política do governo Vargas, “.... Acabou o tormento. Anestesiou-se. Outros se mataram. Outros foram mortos. Também passei por essa prova. Também tentaram me esganar em muito boas condições. Agora saio do túnel. Tenho várias cicatrizes, mas ESTOU VIVA”.

Também Frei Tito nos deixa sua autocrítica. Também ele não achou a Revolução. Não está vivo.

Tratar de uma não-ficção é apresentar depoimentos feitos nos momentos históricos vividos, sua interpretação, narração pelas vozes de outrem. Talvez, não caiba analisar com vistas ao dualismo, maniqueísmos ou outros ismos. Os acontecimentos aqui apresentados completam, em pouco tempo, 50 anos. O último deles, em alguns meses, completa 40 anos. Vamos a eles.

Começando pelo Não-Fim

No dia 25 de março de 1983, em uma única e emocionante celebração, efetuada a pedido da família de Alexandre e dos dominicanos do Brasil, dois jovens tombados na Ditadura, Alexandre Vannucchi Leme e Frei Tito de Alencar Lima, tiveram seus restos mortais transladados para a catedral da Sé lotada, em São Paulo. Eram mais de 5 mil pessoas participantes. Diante das duas urnas, postas aos pés do altar e cobertas pela bandeira nacional e por arranjos de flores, o cardeal Dom Paulo Evaristo Arns oficiou a cerimônia, iniciada às 18h30 (VANNUCCHI, 2014, p. 138).

Segundo a emocionada do Prof. Aldo Vannucchi, tio de Alexandre Vannucchi Leme, assassinado em 17 de março de 1973 aos 22 anos, depois de 10 anos de espera, após a missa de corpo presente rumou o corpo para o enterro em Sorocaba, interior de São Paulo, e o corpo de Frei Tito, falecido em

10 de agosto de 1974, a pouco para completar 29 anos, rumava para a capital cearense, Fortaleza.

Nos dois casos, os corpos extremamente seviciados pelos seus algozes nos porões da ditadura brasileira – totalmente impunes até hoje, em 2022 – não suportaram o sofrimento impingido e caíram, batizados com seu próprio sangue. Frei Tito ainda sobre-viveu cinco anos após a prisão e torturas, e encontrou, por meio do enforcamento, ‘exterminar a “lembrança de um passado sombrio’, como prenuncia seu poema “quando secar o rio de minha infância”, escrito em Paris em 12 de outubro de 1973 (LIMA, 2014, p. 26).

Mas, se o não-fim da trajetória de Frei Tito no plano material encerrou-se nesse dia de agosto de verão francês nos arredores de Lyon, em L’Arbresle, outras trajetórias continuaram e continuarão a completar o ser, o pensar e o fazer brasileiros, que neste ano de 2022 completa 77 anos.

Refúgios

Refugiados são pessoas que sofrem fundado temor de perseguição, em seu país de origem, em razão de sua raça, religião, nacionalidade, opinião política ou grupo social. São também refugiados pessoas originárias de regiões onde existe uma situação de grave e generalizada violação de direitos humanos (BRASIL Lei n. 9.474/1997).

Com esse conceito, a Constituição Brasileira reconhece a categoria dos refugiados, e conforme dados do relatório Refúgio em Números ACNUR, em 2021, “29.107 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, provenientes de 117 países, sendo a maior parte venezuelanos (78,5%), angolanos (6,7%) e haitianos (2,7%)” (ACENUR BRASIL, 2022). Ao conhecermos esses dados atuais, pensamos conseguir dimensionar o que sente um refugiado, principalmente aqueles que sofreram violações em seus direitos.

Frei Tito viveu no Ceará¹ de seu nascimento, o primeiro refúgio, em uma família numerosa; ao total foram 15 filhos de D. Laura Alencar Lima e Seu Ildefonso Rodrigues, dos quais foi o último a chegar, em 14 de setembro de 1945. Apesar de já terminado o conflito na Europa, a situação das famílias trabalhadoras do Brasil não era fácil, aos mais velhos cabia trabalhar para ajudar nas despesas de todos. Assim, Tito foi criado por sua irmã Nildes, então com 12 anos.

A religiosidade familiar foi assumida por Tito desde a infância, acompanhando sua irmã aos rituais e pagamentos de promessas e também para um fazer religioso e uma igreja voltada para os problemas sociais, para uma religiosidade engajada na transformação da realidade imediata e da consciência de mundo. Desde os 12 anos na Juventude Estudantil Católica (JEC) que tinha por lema “ver, julgar, agir”, com 17 anos já militava em suas frentes, momento em que encontra com José Genoíno. O Universo adolescente incluía muita leitura de clássicos marxistas, piqueniques nas praias, a descoberta da música brasileira. Aos 18 anos está em Recife como representante regional da JEC Nordeste e cursando o ensino médio (à época chamado de científico).

Em Recife, Tito terá um novo refúgio, no qual desperta sua vocação para o sacerdócio dominicano, influenciada por Carlos Alberto Libanio Christo, o Frei Betto. Se a mãe e a irmã gostaram da escolha, o pai de Tito não aprovou de imediato, mas acabou concordando e apoiando o caminho a ser trilhado. Agora era sair para o Sudeste, estudar muito, pregar e mudar a realidade do Brasil de 1966.

Foi em Belo Horizonte o início da caminhada religiosa de Tito para depois partir para a capital paulista no Convento Santo Alberto Magno e em

¹ Nesta seção do texto, todas as informações foram pesquisadas na obra de DUARTE-PLON, Leneide & MEIRELES, Clarisse. Um homem torturado. Nos passos de Frei Tito de Alencar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, salvo indicação específica.

1967, após fazer seus votos, passa a ser Frei Tito. A São Paulo, depois do golpe civil-militar de 1964, era uma metrópole que possibilitava caminhos para as necessárias transformações no país, uma vez que havia um histórico de lutas operárias e campesinas levadas a cabo no processo de industrialização tardia e um grande contingente de pessoas, de muitas partes do Brasil e do mundo, mas, também grande repressão. Em 1969, começou seu curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo, era o início de um ano pleno de atividades e que terminaria com a prisão de Frei Tito no dia 4 de dezembro.

Os dominicanos estavam engajados por uma igreja que pregasse e trabalhasse pela justiça, pela liberdade, pela alegria de viver. Contudo, a linha progressista inspirada no Concílio Vaticano II vivida pelos dominicanos no Convento, com palestras e debates acerca dos temas daquela atualidade, não eram bem-vista por toda a Cúria e a burguesia que havia ajudado os dominicanos a se instalarem no Brasil na década de 1950, assim, diminuem e cortam as “ajudas” financeiras, acusando suas práticas de comunistas, subversivas.

As palavras do Frei Magno Vilela, ainda em São Paulo, explicitam bem os posicionamentos antagônicos quando afirma:

Até então, achamos que a nossa generosidade, a virulência do Evangelho bastariam para transformar a realidade, e aprendemos com a ditadura que isso só não bastava. Percebemos que os autores da ditadura reivindicavam também o mesmo evangelho! (p. 49).

Já no exílio, será mais incisivo com a tarefa que precisaria ser executada no país. Há um trabalho que chamaria mesmo de revolucionário a ser feito: não deixar que nenhum grupo religioso, nenhuma sociedade, ninguém possa apropriar-se reaccionariamente do Evangelho (p. 147).

O que Frei Magno Vilela alertou e depois denunciou com relação à reivindicação e apropriação reacionária do evangelho, para fins de cerceamento

da liberdade, arbitrariedades e assassinatos pela ditadura é o que estamos considerando como produção de ausência de sentido. Mais do que apenas apropriação, os vários setores da ditadura e seus apoiadores, entre eles, intelectuais, religiosos, meios de comunicação, instituições variadas, produziam a ausência de sentido ligados ao interesse de seus grupos, em detrimento do povo. Mas isso será tratado mais adiante.

No refúgio III ainda cabe ampliar o cenário de seu contexto não-ficcional de vivência de Frei Tito.

Quinta feira, 4 de dezembro de 1969, 3 horas da manhã na Rua Caiubi, 164, que está repleta de policiais fortemente armados para levar a cabo a ‘Operação Batina Branca’, como ficou conhecida a prisão dos frades dominicanos no Convento das Perdizes, comandada pelo delegado Sérgio Paranhos Fleury, o mentor e executor no Esquadrão da Morte. Nesta ocasião, os Frades Tito, Edson Braga de Souza e Domingos Maia Leite foram levados, o primeiro no camburão e os outros dois no banco de trás, escoltados por dois soldados empunhando metralhadoras rumo ao DEOPS. A intenção era matar Carlos Marighella, líder da Ação Libertadora Nacional – ALN, a quem os dominicanos davam apoio logístico, considerado o “inimigo número um” da ditadura. Marighella foi morto em uma emboscada policial na mesma noite do 04 de dezembro, nas ruas da capital paulista, no ponto de encontro entre o líder revolucionário e os dominicanos.

A emboscada policial foi possível após a prisão e torturam, no Rio de Janeiro, dos frades Ivo (Yves do Amaral Le Bauspin) e Fernando de Brito. Após serem barbaramente torturados, os frades indicaram que teriam um encontro com Marighella no dia 4 de dezembro. Entretanto, Frei Betto afirma em seu livro *Batismo de Sangue* (2000, p. 45) que: “A repressão decidiu envolver os

dominicanos para, em primeiro lugar, esconder quais eram as fontes para chegar ao Marighella e, também, para desmoralizar a Igreja, porque, desde o AI-5, a Igreja começou a se opor à Ditadura”. Isso porque, conforme seu biógrafo não-oficial, Mario Magalhães: “foi monitorado não só por todas as agências de segurança do Brasil na democracia e na ditadura, mas também pela CIA, pela KGB soviética e por vários organismos de segurança e espionagem da América Latina” (SOTO, 2014).

Marighella foi executado por trinta policiais comandados pelo Delegado Fleury na emboscada envolvendo os frades dominicanos; fuzilado dentro de um fusca, foi alvejado nas costas, nádegas, púbis, queixo, tórax e estava desarmado.

A maquinaria de produção de ausência de sentido não poupava nenhuma chance de distribuir falsas informações. O editorial do jornal O Globo do dia 6 de dezembro é um exemplo desse projeto social para enganar as pessoas pelos meios de comunicação. O edital também ficou famoso pelo desserviço informativo e perfídia carga de desumanidade e merece ser transcrito na íntegra:

O beijo de Judas

Carlos Marighella morreu, como Guevara, de armas na mão. Lutando. Foi fiel até o fim ao evangelho do ódio, da violência a que serviu com implacável fanatismo por mais de trinta anos. Alguns dos crimes mais bárbaros da história policial do Brasil talvez hajam sido praticados pelo Grupo Marighella. A morte do Capitão Chandler, por exemplo, é desses episódios que figurarão nos anais da crueldade e da covardia humanas. Dezenas de atentados, assaltos e alguns seqüestros tiveram a participação do bando ultra-radical do ex-deputado pelo PCB e que há dois anos representava a OLAS, de Havana, no Brasil, aqui

espalhando a morte e a destruição. Mas reconheça-se que Marighella pôs toda a sua sinceridade nessa vida de sinistras empreitadas que teria seu epílogo anteontem na Alameda Casa Branca em São Paulo. Examinemos porém a participação dos frades dominicanos no fato. Frei Ivo e Frei Fernando levaram a polícia a Marighela. Há dois anos, num Convento paulista, realizou-se um congresso da UNE. Como se tratava de reunião ilegal, pois a entidade lá então não tinha existência reconhecida, as autoridades penetraram naquela casa “religiosa” e fizeram algumas detenções, inclusive de sacerdotes dominicanos. Quase que o mundo desabou. Choveram os protestos contra a “perseguição religiosa”. O fato de sacerdotes dessa Ordem, como Frei Josafá – redator principal do famigerado periódico “Brasil-Urgente” dos tempos de Goulart –, serem veteranos no radicalismo político não foi levado em conta pelos “liberais”, que “não acreditavam” que padres tivessem feito aquilo por mal. “Foram enganados” – argumentavam. Agora, a morte de Marighella é um levantar de cortinas. Frades dominicanos integram o grupo que espalha a morte e o terror por este Brasil enlutando famílias, fabricando viúvas e órfãos. Não apenas os dois que “entregaram” – Frei Ivo e Frei Fernando – fazem parte do grupo. Estão diretamente implicados nas atividades de Marighela Frei Tito, Frei Luís Felipe, o Ex-Frei Maurício. Alguns outros já abandonaram a batina e encontram-se fora do País, como o Ex-Frei Bernardo Catão, também do Convento de São Paulo, que se casou com uma ex-freira e hoje vive nos Estados Unidos. Frei Chico, outro célebre agitador, também abandonou a Ordem dos Pregadores e emigrou para casar-se. É uma trágica dissolução o que se contempla. Uma Ordem de sete séculos e meio, que deu à história nomes como São Domingos, São Tomás de Aquino, Santa Catarina de Sena, Fra Angelico, produz delinqüentes desprovidos de qualquer dimensão de grandeza

como esses dois maus acólitos de Marighella. Frei Ivo e Frei Fernando já haviam traído a Igreja e a Ordem a que pertencem quando, renegando os votos de amor e caridade impostos pelo Evangelho cristão, abraçaram a filosofia de ódio ensinada por Lenine APUD Marx. Essa traição foi o primeiro beijo de Judas que deram. Todo o resto decorreu desta apostasia – ainda mais grave que o usual, pois fingiram que ainda continuavam dentro da Igreja, quando apenas dela se utilizavam para servir ao terror. “Então um dos doze, que se chamava Judas Iscariotes, foi ter com os príncipes dos sacerdotes e lhes disse: Que me quereis dar, e vo-lo entregarei? E eles lhe deram trinta moedas de prata. E desde então buscava oportunidade para O entregar.” Quando aderiram ao comunismo, Frei Ivo e Frei Fernando repetiram o gesto de Iscariotes. Esvaziados da moral cristã, entregaram-se ao amoralismo marxista-leninista. Frei Ivo declarou em 1966 a uma revista mensal o seguinte: “Meu Deus não é o deus-ópio, que aliena: ao contrário, Ele engaja, compromete.” Êsse “DEUS” anticristão “engaja” os homens nisso: na volúpia de matar e na covardia diante do perigo de vida. Frei Ivo e Frei Fernando, que rasgaram os votos que livremente firmaram diante de Deus, perderam a resistência moral e traíram os votos de fidelidade à própria doutrina da violência. Entregaram Marighella à polícia com meticulosa proficiência. Foi um segundo beijo à maneira de Judas. Esses infelizes frades beijoqueiros da traição, bem encarnam o papel devastador desempenhado em certos setores da Igreja por determinadas alas ditas “renovadoras”. Ontem mesmo Paulo VI fazia mais uma advertência a estes grupos, ao dizer: “Nada dentro da Igreja deve ser arbitrário, tumultuoso ou revolucionário.” Que a covardia desses infelizes frades pelo menos sirva de lição às ovelhas tresmalhadas que seguem por esses descaminhos escabrosos de traição a todos os valores.

O depoimento de Carlos Marighella Filho traz outro sentido para o assassinato de seu pai. Quando questionado pela Agência Uniceub:

Onde o senhor estava quando recebeu a notícia que o seu pai tinha sido assassinado pelos agentes da ditadura?

Carlinhos Marighella – Eu fui morar com ele e com a Clara (esposa dele) em 1958 e vivemos muito bem até 1964. Naquele ano, com o golpe militar, eu tive que ir embora da casa do meu pai porque a polícia invadiu nossa casa. Naquele ano, inclusive, meu pai foi baleado no cinema do Rio de Janeiro. Então, eu voltei para Bahia já com 15 anos. Mais uma vez, a política me afastou do meu pai. Foi uma grande tragédia e sofrimento para mim. A partir daí, meu pai passou a ser o inimigo número um da ditadura, já que, ele denunciava a ditadura, explicava que havia sido um golpe militar e que não era uma quartelada que ia acabar em pouco tempo. Ele começou a ser perseguido e eu tive que voltar para a Bahia. Aqui na Bahia, eu convivi muito tempo com as notícias de que ele estava sendo procurado, que ele havia sido encontrado, morto, mas ele logo reaparecia. Aquilo acabou criando em nossa família uma espécie de crença de que ele nunca morreria, que nunca chegaria a esse desfecho. Então, quando a notícia chegou de que ele havia sido morto, foi de uma maneira bem peculiar. Eu estava em casa, em 1969, e um jornalista (da Tribuna da Bahia) foi até a minha casa me dizer que gostaria que eu fosse até a redação do jornal para confirmar a notícia que estava circulando nas redações dos jornais de que meu pai havia morrido. Eu fui para lá achando que era mais uma notícia falsa, mas, quando eu cheguei no jornal, vi que as notícias apresentavam fotos e só então eu percebi, horrorizado, que as fotos eram realmente do meu pai e que ele estava realmente morto” (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS CEUB, 2019).

Suas palavras também reforçam como a mídia serviu na produção de ausência de sentido, criando uma não-ficção sensacionalista e ufanista para justificar torturas, assassinatos e desaparecimentos de pessoas contrárias aos “milagres brasileiros”, a ponto de o presidente Médici declarar em 1973 “Sinto-me feliz todas as noites quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranquilizante após um dia de trabalho” (MEMÓRIAS DA DITADURA, s/d).

A máquina de produção de ausência de sentido também está baseada no terror, morte e tortura. As palavras do presidente demonstram a tranquilidade, ao menos aparente, dos algozes. Tranquilidade que foi extirpada dos torturados. No caso de Frei Tito, esse preâmbulo incluindo o líder da ALN, que ele nunca conheceu pessoalmente, é importante porque nos refúgios seguintes será atormentado pela ideia fixa de que foi o traidor de Marighella e de Jesus, como afirmaram e reafirmaram seus torturadores nos piores momentos, quando estava fragilizado física e mentalmente pelos golpes, choques, chutes, queimaduras, como testemunha o próprio Frei em longo e completo relato escrito na prisão e enviado, clandestinamente, para publicação no exterior nas revistas *Look* e *Europeo*, em 1970.

Relato da tortura de Frei Tito

Fui levado do presídio Tiradentes para a “Operação Bandeirantes”, OB (Polícia do Exército), no dia 17 de fevereiro de 1970, 3ª feira, às 14 horas. O capitão Maurício veio buscar-me em companhia de dois policiais e disse: “Você agora vai conhecer a sucursal do inferno”. Algemaram minhas mãos, jogaram me no porta-malas da perua. No caminho as torturas tiveram início: cutiladas na cabeça e no pescoço, apontavam-me seus revólveres.

Preso desde novembro de 1969, eu já havia sido torturado no DOPS. Em dezembro, tive minha prisão preventiva decretada pela 2ª auditoria de guerra da 2ª região militar. Fiquei sob responsabilidade do juiz auditor dr Nelson Guimarães. Soube posteriormente que este juiz autorizara minha ida para a OB sob “garantias de integridade física”.

Ao chegar à OB fui conduzido à sala de interrogatórios. A equipe do capitão Maurício passou a acarear-me com duas pessoas. O assunto era o Congresso da UNE em Ibiúna, em outubro de 1968.

Queriam que eu esclarecesse fatos ocorridos naquela época. Apesar de declarar nada saber, insistiam para que eu “confessasse”. Pouco depois levaram me para o “pau-de-arara”. Dependurado nu, com mãos e pés amarrados, recebi choques elétricos, de pilha seca, nos tendões dos pés e na cabeça. Eram seis os torturadores, comandados pelo capitão Maurício. Davam-me “telefones” (tapas nos ouvidos) e berravam improperios. Isto durou cerca de uma hora. Descansei quinze minutos ao ser retirado do “pau-de-arara”. O interrogatório reiniciou. As mesmas perguntas, sob cutiladas e ameaças. Quanto mais eu negava mais fortes as pancadas. A tortura, alternada de perguntas, prosseguiu até às 20 horas. Ao sair da sala, tinha o corpo marcado de hematomas, o rosto inchado, a cabeça pesada e dolorida. Um soldado, carregou me até a cela 3, onde fiquei sozinho. Era uma cela de 3 x 2,5 m, cheia de pulgas e baratas. Terrível mau cheiro, sem colchão e cobertor. Dormi de barriga vazia sobre o cimento frio e sujo.

Na quarta-feira fui acordado às 8 h. Subi para a sala de interrogatórios onde a equipe do capitão Homero esperava-me. Repetiram as mesmas perguntas do dia anterior. A cada resposta negativa, eu recebia cutiladas na cabeça, nos braços e no peito. Nesse ritmo prosseguiram até o início da noite, quando serviram a primeira refeição naquelas 48 horas: arroz, feijão e um pedaço de carne. Um preso, na cela ao lado da minha, ofereceu-me copo, água e cobertor. Fui dormir com a advertência do capitão Homero de que no dia seguinte enfrentaria a “equipe da pesada”.

Na quinta-feira três policiais acordaram-me à mesma hora do dia anterior. De estômago vazio, fui para a sala de interrogatórios. Um capitão cercado por sua equipe, voltou às mesmas perguntas. “Vai ter que falar senão só sai morto daqui”, gritou. Logo depois vi que isto não era apenas uma ameaça, era

quase uma certeza. Sentaram-me na “cadeira do dragão” (com chapas metálicas e fios), descarregaram choques nas mãos, nos pés, nos ouvidos e na cabeça. Dois fios foram amarrados em minhas mãos e um na orelha esquerda. A cada descarga, eu estremecia todo, como se o organismo fosse se decompor. Da sessão de choques passaram-me ao “pau-de-arara”. Mais choques, pauladas no peito e nas pernas a cada vez que elas se curvavam para aliviar a dor. Uma hora depois, com o corpo todo ferido e sangrando, desmaiei. Fui desamarrado e reanimado. Conduziram-me a outra sala dizendo que passariam a carga elétrica para 230 volts a fim de que eu falasse “antes de morrer”. Não chegaram a fazê-lo. Voltaram às perguntas, batiam em minhas mãos com palmatória. As mãos ficaram roxas e inchadas, a ponto de não ser possível fechá-las. Novas pauladas. Era impossível saber qual parte do corpo doía mais; tudo parecia massacrado. Mesmo que quisesse, não poderia responder às perguntas: o raciocínio não se ordenava mais, restava apenas o desejo de perder novamente os sentidos. Isto durou até às 10 h quando chegou o capitão Albernaz. “Nosso assunto agora é especial”, disse o capitão Albernaz, ligou os fios em meus membros. “Quando venho para a OB - disse - deixo o coração em casa. Tenho verdadeiro pavor a padre e para matar terrorista nada me impede... Guerra é guerra, ou se mata ou se morre. Você deve conhecer fulano e sicrano (citou os nomes de dois presos políticos que foram barbaramente torturados por ele), darei a você o mesmo tratamento que dei a eles: choques o dia todo. Todo “não” que você disser, maior a descarga elétrica que vai receber”. Eram três militares na sala. Um deles gritou: “Quero nomes e aparelhos (endereços de pessoas)”. Quando respondi: “não sei” recebi uma descarga elétrica tão forte, diretamente ligada à tomada, que houve um descontrole em minhas funções fisiológicas. O capitão Albernaz queria que eu dissesse onde estava o Frei Raton. Como não soubesse, levei choques durante quarenta minutos.

Queria os nomes de outros padres de São Paulo, Rio e Belo Horizonte “metidos na subversão”. Partiu para a ofensa moral: “Quais os padres que têm amantes? Por que a Igreja não expulsou vocês? Quem são os outros padres terroristas?”. Declarou que o interrogatório dos dominicanos feito pelo DEOPS tinha sido “a toque de caixa” e que todos os religiosos presos iriam à OB prestar novos depoimentos. Receberiam também o mesmo “tratamento”. Disse que a “Igreja é corrupta, pratica agiotagem, o Vaticano é dono das maiores empresas do mundo”. Diante de minhas negativas, aplicavam-me choques, davam-me socos, pontapés e pauladas nas costas. À certa altura, o capitão Albernaz mandou que eu abrisse a boca “para receber a hóstia sagrada”. Introduziu um fio elétrico. Fiquei com a boca toda inchada, sem poder falar direito. Gritaram difamações contra a Igreja, berraram que os padres são homossexuais porque não se casam. Às 14 horas encerraram a sessão. Carregado, voltei à cela onde fiquei estirado no chão.

Às 18 horas serviram jantar, mas não consegui comer. Minha boca era uma ferida só. Pouco depois levaram-me para uma «explicação». Encontrei a mesma equipe do capitão Albernaz. Voltaram às mesmas perguntas. Repetiram as difamações. Disse que, em vista de minha resistência à tortura, concluíram que eu era um guerrilheiro e devia estar escondendo minha participação em assaltos a bancos. O «interrogatório» reiniciou para que eu confessasse os assaltos: choques, pontapés nos órgãos genitais e no estomago palmatórias, pontas de cigarro no meu corpo. Durante cinco horas apanhei como um cachorro. No fim, fizeram-me passar pelo «corredor polonês». Avisaram que aquilo era a estreia do que iria ocorrer com os outros dominicanos. Quiseram me deixar dependurado toda a noite no «pau-de-arara». Mas o capitão Albernaz objetou: «não é preciso, vamos ficar com ele aqui mais dias. Se não falar, será quebrado por dentro, pois sabemos fazer as coisas sem deixar marcas visíveis”. “Se so-

breviver, jamais esquecerá o preço de sua valentia”. Na cela eu não conseguia dormir. A dor crescia a cada momento. Sentia a cabeça dez vezes maior do que o corpo. Angustiava-me a possibilidade de os outros padres sofrerem o mesmo. Era preciso pôr um fim àquilo. Sentia que não iria aguentar mais o sofrimento prolongado. Só havia uma solução: matar-me.

Na cela cheia de lixo, encontrei uma lata vazia. Comecei a amolar sua ponta no cimento. O preso ao lado pressentiu minha decisão e pediu que eu me acalmasse. Havia sofrido mais do que eu (teve os testículos esmagados) e não chegara ao desespero. Mas no meu caso, tratava-se de impedir que outros viessem a ser torturados e de denunciar à opinião pública e à Igreja o que se passa nos cárceres brasileiros. Só com o sacrifício de minha vida isto seria possível, pensei. Como havia um Novo Testamento na cela, li a Paixão segundo São Mateus. O Pai havia exigido o sacrifício do Filho como prova de amor aos homens. Desmaiei envolto em dor e febre.

Na sexta-feira fui acordado por um policial. Havia ao meu lado um novo preso: um rapaz português que chorava pelas torturas sofridas durante a madrugada. O policial advertiu-me: “o senhor tem hoje e amanhã para decidir falar. Senão a turma da pesada repete o mesmo pau. Já perderam a paciência e estão dispostos a matá-lo aos pouquinhos”. Voltei aos meus pensamentos da noite anterior. Nos pulsos, eu havia marcado o lugar dos cortes. Continuei amolando a lata. Ao meio-dia tiraram-me para fazer a barba. Disseram que eu iria para a penitenciária. Raspei mal a barba, voltei à cela. Passou um soldado. Pedi que me emprestasse a “gillete” para terminar a barba. O português dormia. Tomei a gillete. Enfieei-a com força na dobra interna do cotovelo, no braço esquerdo. O corte fundo atingiu a artéria. O jato de sangue manchou o chão da cela. Aproximei-me da privada, apertei o braço para que o sangue jorrasse mais depressa. Mais tarde recobrei os sentidos num leito do pronto-so-

corro do Hospital das Clínicas. No mesmo dia transferiram-me para um leito do Hospital Militar. O Exército temia a repercussão, não avisaram a ninguém do que ocorrera comigo. No corredor do Hospital Militar, o capitão Maurício dizia desesperado aos médicos: “Doutor, ele não pode morrer de jeito nenhum. Temos que fazer tudo, senão estamos perdidos”. No meu quarto a OB deixou seis soldados de guarda.

No sábado teve início a tortura psicológica. Diziam: “A situação agora vai piorar para você, que é um padre suicida e terrorista. A Igreja vai expulsá-lo”. Não deixavam que eu repousasse. Falavam o tempo todo, jogavam, contavam-me estranhas histórias. Percebi logo que, a fim de fugirem à responsabilidade de meu ato e o justificarem, queriam que eu enlouquecesse.

Na segunda noite recebi a visita do juiz auditor acompanhado de um padre do Convento e um bispo auxiliar de São Paulo. Haviam sido avisados pelos presos políticos do presídio Tiradentes. Um médico do hospital examinou-me à frente deles mostrando os hematomas e cicatrizes, os pontos recebidos no hospital das Clínicas e as marcas de tortura. O juiz declarou que aquilo era “uma estupidez” e que iria apurar responsabilidades. Pedi a ele garantias de vida e que eu não voltaria à OB, o que prometeu. De fato fui bem tratado pelos militares do Hospital Militar, exceto os da OB que montavam guarda em meu quarto. As irmãs vicentinas deram-me toda a assistência necessária. Mas não se cumpriu a promessa do juiz. Na sexta-feira, dia 27, fui levado de manhã para a OB. Fiquei numa cela até o fim da tarde sem comer. Sentia-me tonto e fraco, pois havia perdido muito sangue e os ferimentos começavam a cicatrizar-se. À noite entregaram-me de volta ao Presídio Tiradentes.

É preciso dizer que o que ocorreu comigo não é exceção, é regra. Raros os presos políticos brasileiros que não sofreram torturas. Muitos, como Schael

Schneiber e Virgílio Gomes da Silva, morreram na sala de torturas. Outros ficaram surdos, estêreis ou com outros defeitos físicos. A esperança desses presos coloca-se na Igreja, única instituição brasileira fora do controle estatal militar. Sua missão é: defender e promover a dignidade humana. Onde houver um homem sofrendo, é o Mestre que sofre. É hora de nossos bispos dizerem um BASTA às torturas e injustiças promovidas pelo regime, antes que seja tarde.

A Igreja não pode omitir-se. As provas das torturas trazemos no corpo. Se a Igreja não se manifestar contra essa situação, quem o fará? Ou seria necessário que eu morresse para que alguma atitude fosse tomada? Num momento como este o silêncio é omissão. Se falar é um risco, é muito mais um testemunho. A Igreja existe como sinal e sacramento da justiça de Deus no mundo “Não queremos, irmãos, que ignoreis a tribulação que nos sobreveio. Fomos maltratados desmedidamente, além das nossas forças, a ponto de termos perdido a esperança de sairmos com vida. Sentíamos dentro de nós mesmos a sentença de morte: deu-se isso para que saibamos pôr a nossa confiança, não em nós, mas em Deus, que ressuscita os mortos” (2Cor, 8-9). Faço esta denúncia e este apelo a fim de que se evite amanhã a triste notícia de mais um morto pelas torturas.

Frei Tito de Alencar Lima, OP

Fevereiro de 1970

A publicação no exterior desse relato pessoal traz um maior reconhecimento de Frei Tito no universo das organizações na luta armada brasileira. Assim, após o sequestro no Rio de Janeiro do embaixador suíço Giovanni Enrico Bucher, em uma ação coordenada e comandada por Carlos Lamarca da VPR, no dia 7 de dezembro de 1970, começam as negociações para a terceira troca de um embaixador sequestrado por presos políticos; e na lista dos 70 presos está o nome de Frei Tito.

Mas, conforme seus companheiros de prisão, ele não queria sair do Brasil, preferia cumprir as penas no Brasil, pensava, principalmente, em sua família. Partiria em 13 de janeiro de 1971 para Santiago no Chile, banido do Brasil, um apátrida graças ao Ato Institucional nº 13 (AI-13) assinado em 1969, quando do primeiro sequestro e troca de presos políticos.

Todos sentiríamos como inestimável prêmio lotérico ver o próprio nome incluído na lista de presos a serem trocados pelo embaixador suíço. Exceto Tito. Recebeu a notícia como mau agouro. Nenhum traço de alegria relampeja em seu rosto... Sabe que sua resistência às sevícias serve-lhe agora, de alvará de soltura, Mas não quer arredar o pé do Brasil. Aqui estão a sua terra, o seu povo, as suas raízes (p. 216).

Com essas palavras escritas em seu diário, Frei Fernando retrata o (des)ânimo de Frei Tito em sair do país. “Não quero ir, mas tenho que ir. Não posso desvalorizar a luta daqueles que fizeram a ação para nos libertar” (p. 216), explica, demonstrando seu compromisso moral com os companheiros. Rumava para seu quarto refúgio, no qual ficaria curta temporada de duas semanas, iniciadas em 14 de janeiro de 1971, quando o avião aterrizou na cidade chilena. Antes de partir ainda deixou seu depoimento para o documentário *Brazil: A report on Torture* de dois cineastas Saul Landau and Haskell Wexler.

Os rumores indicavam: o delegado Fleury está em Santiago. Tito segue para Roma também para poucos dias.

Em Roma Tito foi boicotado pela ala reacionária da Igreja, que o via como um terrorista. Permaneceu na cúria Geral dos Dominicanos e depois partiu para a França.

Fevereiro de 1971, inverno Europeu. Tito dirige-se para o Convento Le Saulchoir com a proposta de terminar seus estudos teológicos. Este seria seu lugar de exílio, de apátrida, mas, ao mesmo com apoio de seus confrades Dominicanos, o que o diferenciava de muitos dos exilados que chegavam e logo eram acometidos de desânimo, pelas dificuldades da língua, de adaptação, de

acolhimento. Do convento Le Saulchoir vai transferido para Paris e ali, com outros frades de seu relacionamento no Brasil, retoma sua autocrítica: “Eu não sou derrotista, mas realista. Eu seria derrotista se achasse que a ditadura militar eliminou a luta de classes no Brasil a ponto de levar o povo a assimilar o sistema vigente... [a luta armada] não foi a guerra do povo, mas para o povo” (LIMA, 2014, p. 9).

Apesar de parecer sereno e confiante, a impressão daqueles que conviveram com ele na França era de que “em certos momentos vivia num mundo à parte, só dele, afirma Frei Jean-Pierre Jossua (2014, p. 267). No meio do ano de 1971, Jean Marc von der Weid combina um encontro com Tito em um café de Paris. Como ele não aparecia, foi embora, e no caminho encontra com ele sentado em outro café: “Ele tremia, os olhos pareciam que iam sair das órbitas... Perguntei o que houvera... Ele disse que estava sendo seguido, que vira Fleury, não podia ir ao meu encontro, me entregar” (p. 287).

Os eventos em que o delegado Fleury aparece nos quais Tito tem certeza de que seus familiares estão sendo torturados ocorrem cada vez com mais frequência, e seu estado físico e mental deteriora-se, a amizade, o acolhimento dos frades já não é suficiente para o manter seu equilíbrio.

O último refúgio de Frei Tito será em seu próprio interior. Fisicamente ele vai para o Convento Sainte-Marie de la Tourette, no alto da colina em L’Arbresle. O Frei Xavier Plassat relembra que a notícia da queda do governo de Allende no Chile foi crucial para encerrar o período de calma naquele convento; desse momento para a internação, no início de outubro de 1973, a situação foi piorando até culminar no suicídio no final daquele ano.

No hospital psiquiátrico será tratado por Jean-Claude Rolland que, em 2012, dará um extenso depoimento para Leneide Duarte-Plon e Clarisse Meirelles, incluído no livro das jornalistas. O psiquiatra considera que foi a ex-

periência mais violenta que teve de enfrentar em sua prática médica (2014, p. 366) e que demonstra como o caso de Frei Tito era complexo, sendo incorreto denominar seu estado como loucura.

Tito se suicidou pendurando-se de um álamo perto de um lixão, junto à zona industrial de uma cidade periférica na qual ele se encontrara um trabalho. Essas circunstâncias indicam a qualidade de “lixo humano” ao qual ele estava reduzido pela experiência de tortura. Fomos então em busca de sua história e de sua personalidade consultando arquivos pessoais e ouvindo os que o tinham conhecido, na França e no Brasil. Somente aos poucos pudemos penetrar no seu percurso e reconstituir os procedimentos pelos quais a perseguição policial, depois sua prisão e tortura tinham destruído Tito, corpo e alma (2014, p. 367).

A constatação de que o suicídio nunca é o “ato solitário que pensamos, inscreve-se num contexto de relações no qual o outro é ao mesmo tempo interpelado e repudiado” (2014, p. 364) e nos coloca uma reflexão necessária acerca da produção da ausência de sentido que nos leva a não reconhecer o Outro enquanto Outro. Mas, o Outro é ao mesmo tempo indagado e desprezado em sua humanidade, uma vez que o controle do próprio destino e a crença no gênero humano, interiormente, já não existem mais, como sugere Jean-Claude Rolland em sua análise.

Frei Tito foi emudecendo para as pessoas em seu entorno, mas ao mesmo tempo, ainda conseguia comunicar pela escrita; o marcador de livro com uma espécie de poema visual enigmático (2014, p. 324) retrata isso: 1947 – Vietnã

1954 – RDV

“é melhor morrer do que perder a vida”

Corda (suicídio) 60” – opção Bejuba

Tortura prolongada – opção Bacuri

1918 – 1920 – 1974

O seu psiquiatra explica que, apesar de se manifestar a dor pelos sintomas de seu corpo, uma vez que havia “perdido” a linguagem oral, “a língua escrita escapou a esse naufrágio” (2014, p. 265). O motivo não é possível explicar. Ao final do seu depoimento, o psiquiatra reflete:

O que Tito representava para os torturadores e todos os que respaldavam as ações deles? Por que eles se entregaram ao que nos aparece como uma barbárie “impensável”? Era alguém que, por sua personalidade e por sua história, desestabilizava as convicções rígidas que eles defendiam. Era um padre, mas se dedicava aos oprimidos; era um intelectual que privilegiava a assistência aos desfavorecidos, um homem que excluía toda e qualquer violência e só se colocava a serviço do amor, da liberdade e da paz, valores opostos aos da ditadura. Para a ditadura, Tito era um símbolo. Foi esse símbolo que a tortura quis apagar, destruindo o homem... A tortura não é somente uma ideologia grupal se legitimando politicamente: é uma prática sobre um indivíduo, seu ser, seu corpo, sua história. O que a tortura visa especificamente é ao aniquilamento, à negação dessa diferença interindividual. O que Fleury quer de Tito? Destruir nele o que não lhe é semelhante. O que quer Fleury quando pela tortura quer apagar toda diferença entre eles? Seu desaparecimento como ser.

As reflexões parecem ilógicas para a maioria das pessoas, entretanto, produzir ausência de sentido é uma das armas utilizadas por ditadores para gerar a indiferença e ódio, a negação do Outro até o seu desaparecimento.

Terminando pelo Não-Fim

Porque se chamava homem/
Também se chamavam sonhos/
E sonhos não envelhecem/
Em meio a tantos gases lacrimogênicos/
Ficam calmos, calmos, calmos
(Os sonhos não envelhecem. Milton Nascimento,
Lô e Márcio Borges, 1978)

Frei Tito vive. Em vários depoimentos e manifestações encontramos essa expressão, reproduzindo sentidos para a vida das pessoas. Dialeticamente, o delegado Fleury morreu em 1979 em uma situação envolta em mistérios, acusações de que era um atentado de direita, de esquerda, queima de arquivo,

falta de sorte, etc., em mais uma demonstração das armas usadas para a ausência de sentido.

Frei Tito vive. Contrariando a política praticada pela esfera federal, em 2021, o prefeito de São Paulo sancionou em 25 de setembro a mudança de nome aprovada na Câmara Municipal, que altera o nome da Rua Doutor Sérgio Fleury para Rua Frei Tito de Alencar Lima, na Vila Leopoldina, na Zona Oeste de São Paulo. Isso foi possível graças aos incisos acrescentados na Lei 14.454, permitindo alterar os nomes de logradouros que homenageavam violadores dos direitos humanos. Na justificativa os vereadores afirmam:

“Vivemos tempos difíceis e sombrios, há um movimento de negação da existência da ditadura militar em nosso país, e Frei Tito é prova de que o regime ditatorial não só existiu como a tortura cometida naquele período o levou ao suicídio. É uma reparação histórica que seu nome substitua o do delegado Fleury, um dos seus principais torturadores”, afirmam (RODRIGUES, 2021)

Em 2022, participando da 47ª Campanha de Popularização do Teatro & Dança 2022 em Belo Horizonte, Minas Gerais, com autoria e direção de Juarez Guimarães Dias e produzido e atuado por Gabriel Castro Cavalcante, a peça teatral ‘A paixão de Tito’ homenageou o frei dominicano em que “o solo propõe um cruzamento das trajetórias do artista, do frade e de Jesus, compartilhando com o público o vinho, o pão e a palavra desses cristãos que reverberam de maneira iluminada e necessária nos tempos de hoje” (PORTAL VÁ AO...2022).

Com base nesses poucos exemplos, podemos ver que a maquinaria da produção de ausência de sentido, levada a cabo por interesses políticos e econômicos de grupos reacionários – uma vez que não podemos os alcunhar de conservadores, pois não sabem o que conservar – também é embrionária de uma maquinaria de produção de novos sentidos para compreender e atuar no mundo contemporâneo.

Frei Tito vive. E vive graças aos ideais e ações praticados em prol do povo brasileiro, dos mais pobres, para o quais fez o voto, por sinal o mais importante dos três praticados pelos dominicanos (os votos de castidade e obediência, completam a lista). Estamos a poucos meses de completar 40 anos da volta do corpo de Frei Tito ao Brasil; sua vida-obra já é parte da literatura latino-americana como testemunho de um período da história, como um documento que gera livros, peças de teatro, canções, filmes e outros suportes.

Uma vida-obra para trazer sentido para a vida das pessoas. Viva Tito!!
Até sempre!

Referências

ACNUR BRASIL. No Dia Mundial do Refugiado, Brasil atualiza dados sobre população refugiada no país. Publicado em 21 junho de 2022. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2022/06/21/no-dia-mundial-do-refugiado-brasil-atualiza-dados-sobre-populacao-refugiada-no-pais/#:~:text=Bras%C3%ADlia%2C%2021%20de%20junho%20de,%20e%20Angola%20>> Acesso em 12 jul. 2022.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS CEUB. Filho de Marighella soube da morte do pai pela imprensa; “é tudo ainda muito doloroso”. Publicado em 4 nov. 2019. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.uniceub.br/politica-e-economia/filho-de-marighella-soube-da-morte-do-pai-pela-imprensa-e-tudo-ainda-muito-doloroso/>> Acesso em 14 jul. 2022.

BRASIL LEI n. 9.474/1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1997. Também disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm> Acesso em 12 jul. 2022.

DUARTE-PLON, Leneide & MEIRELES, Clarisse. Um homem torturado. Nos passos de Frei Tito de Alencar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FARIA, Cátia. Revolucionários, bandidos e marginais. presos políticos e comuns sob a ditadura militar. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2005.

FREI BETTO. Batismo de sangue: Guerrilha e morte de Carlos Marighella. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GALVÃO. Patrícia. Verdade e Liberdade (excerto): Por que aceitei voltar. In: CAMPOS, Augusto de (Org.). Pagu: vida e obra. 3ª. Edição, São Paulo: Brasiliense, 1987, p.185-189.

LIMA, Frei Tito de Alencar. Escritos Reunidos. Coletivo Frei Tito vive, 2014.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Emilio Garrastazu Médici. biografias da ditadura –Disponível em: <<https://memoriasdeditadura.org.br/biografias-da-ditadura/medici/>> Acesso 11 jul. 2022.

PORTAL VÁ AO TEATRO. A Paixão de Tito. Publicado em 21 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.vaaoteatromg.com.br/detalhe-peca/belo-horizonte/a--paixao-de-tito>> Acesso em 13 jul. 2022.

REIGOTA, Marcos. A produção de ausência de sentidos adentra o cotidiano escolar...e mata. (Paulo Freire: educação e política no enfrentamento do obscurantismo- Instituto Sedes-SP-10/09/19). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335813778_A_producao_de_ausencia_de_sentidos_adentra_o_cotidiano_escolare_mata_Paulo_Freire_educacao_e_politica_no_enfrentamento_do_obscurantismo-_Instituto_Sedes-SP-100919> Acesso em 12 jul. 2022.

RODRIGUES, Rodrigo. Nunes sanciona lei que troca nome de rua de SP de ‘Sérgio Fleury’ para ‘Frei Tito’; Fleury é apontado como torturador do frei. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/09/27/nunes-sanciona-lei-que-troca-nome-de-rua-de-sp-de-sergio-fleury-para-frei-tito-fleury-e-apontado-como-torturador-de-tito.ghtml>> Acesso em 10 jul. 2022.

SORO, Macarena. Morte de Marighella foi vitória da ditadura, diz biógrafo. Publicado em 27 mar. 2014. Disponível em: < <https://exame.com/brasil/morte-de-marighella-foi-vitoria-da-ditadura-diz-biografo/> > Acesso em 10 jul. 2022.

TAPAJÓS, Renato. Em câmara Lenta. 2ª. Edição, Editora Alfa-Omega, 1979.

VANUCCHI, Aldo. Alexandre Vannucchi Leme Jovem, Estudante, Morto pela Ditadura. São Paulo: Contexto, 2014.

CAPÍTULO 5

DESIGUALDADES SOCIAIS, OPRESSÃO E RACISMO: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA

Marcela Mary José da Silva

Kleyne Janne Costa de Souza

Taís Lima Costa

Doi: 10.48209/978-65-5417-057-5

Introdução

O estudo em questão se trata dos problemas sociais vivenciados pelos estudantes do Colégio Estadual da Cachoeira, localizado na cidade de Cachoeira, Bahia. A cidade supracitada é marcada por características peculiares. Sua população é majoritariamente negra, formada em sua maioria por sujeitos pertencentes à classe operária. A maior parte dos estudantes da turma a ser pesquisada bem como do Colégio são negros e pobres.

A pesquisa teve como foco atentar para as perspectivas dos estudantes, analisando os problemas sociais que se manifestam nos espaços de convivência dos jovens. Obstáculos como a violência dispensada contra jovens negros e situações decorrentes da pobreza afetam diretamente os estudantes tanto em seu espaço escolar quanto em outros âmbitos da vida. Há de se levar em consideração que há muitas famílias numerosas, sendo a maioria liderada por mulheres, o que pode revelar questões como abandono paterno, perda precoce da figura paterna por conta da violência urbana ou situações de desemprego.

Há uma grande estimativa de que o âmbito escolar fornece meios para a construção de identidade e para auxiliar na noção de pertencimento. Para entender como esse processo ocorre é necessária uma análise da formação dessa instituição no Brasil, levando em conta seu processo sócio histórico. Segundo Soares & Oliveira (2011), a educação, entendida como meio de formar um indivíduo segundo as regras da sociedade seja ela moral, intelectual e ética, é compreendida como meio de ascensão social.

Mesmo a educação escolar sendo prezada em vários meios sociais, esta não é destinada a todos de forma igualitária. Por conta das desigualdades sociais que vem enraizada na sociedade desde seus primórdios e com o capitalismo, esse cenário se tornou mais evidente, mostrando a divisão que se expressa nas classes e nas problemáticas que perpassam o racismo estrutural na contemporaneidade.

Os sujeitos da investigação são os estudantes acima referenciados e suas concepções. O que estudantes da turma em questão pensam sobre esses temas, nos quais estão diretamente envolvidos. A pergunta chave é: diante da conjuntura política e econômica contemporânea, em que lugar e condição os estudantes se enxergam na estrutura social, e quais situações refletem a necessidade de se ter um profissional que atue no campo do Serviço Social na escola?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar e constatar as problemáticas envolvidas na ausência de um profissional do Serviço Social no Colégio Estadual da Cachoeira, explicitando os problemas sociais enfrentados pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. O estudo pretende verificar na narrativa dos alunos elementos resultantes da falta de discussões que ponham em pauta a série de adversidades encaradas pelos estudantes e suas famílias e demais pessoas próximas racial e socialmente. Em outras palavras, a pretensão dessa pesquisa é evidenciar, a partir do ponto de vista dos estudantes pesquisados, o conjunto de problemas que circundam os jovens, explicando os processos sociais e problemas relacionados às violências vividas pelos jovens negros e negras, bem como as questões concernentes à pobreza e suas implicações.

Os métodos utilizados visam elucidar, a partir das percepções e compreensões coletadas dos sujeitos da pesquisa, os fenômenos sociais do ponto de vista desses. Pretendeu-se registrar e analisar os sintomas das problemáticas que permeiam o estudo, tendo os estudantes como centrais e construtores do pensamento exposto no trabalho. Foram, no total, vinte e sete discentes: quinze pertencentes à turma do terceiro ano A e doze do terceiro ano B.

A coleta de dados realizada foi posteriormente descrita e analisada minuciosamente. Dados esses coletados por meio de aplicação de questionários que possuíam no total quarenta e duas questões objetivas e subjetivas, tendo sido respondidas pelos estudantes que se propuseram voluntariamente a participar da pesquisa. O questionário foi aplicado no período de um dia.

Achados da Pesquisa

Para esta pesquisa foram abordados estudantes duas turmas do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual da Cachoeira, sendo que houve resultados diversificados. Para uma abordagem que mostra as peculiaridades dos grupos pesquisados, os resultados serão apresentados separadamente.

Análise das Percepções do Terceiro Ano A

A primeira turma abordada foi o terceiro ano A, a qual é formada majoritariamente por mulheres, tendo estudantes na faixa etária média de 17 anos. A maioria se considera preta, porém, há uma quantidade considerável que se declara como pardos. Essa quantidade notável de estudantes auto identificados como pardos é, também, um reflexo do arcabouço do racismo, que atua de forma sutil nos aspectos mais subjetivos e, muitas vezes, quase imperceptíveis dos sujeitos negros. As bases de sustentação do racismo que reside entranhado nas estruturas e instituições da sociedade age mediante estratégias de genocídio que não primeiramente irão perpassar o universo físico. É imprescindível destruir identidades e construir outras pré estabelecidas para que o sistema permaneça intacto e sólido.

Identificamos uma falta de noção dos conceitos de classe. Muitos jovens pobres, moradores da zona rural e da periferia caracterizaram seus bairros como de classe média. Os mesmos não reconhecem vários dos problemas sociais existentes nos círculos sociais onde estão inseridos. O problema mais marcante apontado por grande parte desses é o desemprego, que afeta as famílias pobres do recôncavo, sendo predominantemente formada por negros. Essa realidade influencia na relação com a qual o estudante se verá no mercado de trabalho futuramente. Dos entrevistados, apenas dois dessa determinada turma trabalham, sendo um por necessidade e outro por vontade própria. Os mesmos relataram que o fato de trabalhar não influencia negativamente o desempenho escolar.

Quase a totalidade dos pais dos estudantes tem pouca instrução escolar, tendo atingido o Ensino Fundamental I ou II, no máximo. Nenhum pai ou mãe tem nível técnico ou superior, sendo que a maior parte dos que chegaram apenas ao nível Fundamental I são homens. Nota-se que mesmo os pais não tendo

estudado até um grau mais elevado, há um interesse por parte dos estudantes em dar continuidade aos estudos no âmbito universitário. Baseado no fato de que no ambiente familiar 66,6% conversam sempre sobre a vida escolar e 33,3% algumas vezes, pode-se dizer que há por parte das figuras paterna e/ou materna um incentivo ao prosseguimento dos estudos e sua finalização no segundo grau.

A maioria dos estudantes integra famílias nucleares, aparentemente dentro dos padrões de gênero e sexualidade impostos pela sociedade. Conversam sobre assuntos diversos em frequências variadas, como desejos profissionais, vida escolar e política e questão social. Como assuntos quase nunca ou nunca são abordados, foram citados sexo e drogas. A maioria dos estudantes se declara cristão. Em contrapartida, as conversas sobre religião não acontecem com muita frequência.

Com relação ao corpo docente os estudantes apontaram as seguintes características:

- Incentivam o ingresso na universidade;
- Não se relacionam bem com os estudantes, nem dominam os assuntos da matéria;
- São desagradáveis e desrespeitosos;
- Incentivam o crescimento pessoal dos alunos.

É perceptível as atitudes polarizadas a partir do olhar dos discentes. aprofundamentos o perfil dos docentes.

Análise das Percepções do Terceiro Ano B

A segunda turma abordada foi o Terceiro Ano B, tendo uma quantidade equivalente de homens e mulheres. Quase a totalidade dos estudantes se auto declararam pretos. Foi mais percebido, com base nos questionários e no com-

portamento e falas desses jovens em classe que há um entendimento pessoal mais sólido, no que diz respeito à raça. Apesar de não denotarem ou explicitam possuir conhecimentos teóricos sobre a temática, tiveram uma postura que revelou uma auto afirmação um pouco mais positiva do que a turma A.

Quando questionados sobre a categoria a qual seus bairros pertencem, as respostas não se diferenciaram tanto da primeira turma. Assim como os demais estudantes envolvidos na pesquisa, esses não possuem uma compreensão consolidada dos conceitos de classe, se identificando muitas vezes como moradores de bairros de classe média ou até, surpreendentemente, nobres. Aqui as percepções dos problemas sociais são ainda mais frágeis.

A turma é composta predominantemente por jovens que já repetiram o ano alguma vez na instituição. Diferentemente da turma A, que tem média de idade dentro do esperado para a série, essa turma tem uma média de idade de 19,5. A assimilação crítica dos temas referentes às problemáticas sociais se dá de forma muito carente, tendo em vista que esses não detectam muitas delas em seus meios de convívio.

Desses, apenas quatro trabalham. A maioria afirma que o faz por vontade própria, e que não afeta negativamente o desenvolvimento escolar. Mas percebe-se que alunos que trabalham tendem a ficarem mais cansados para assistir e participar das aulas.

Como ocorreu na outra turma, grande parte dos estudantes moram com pai, mãe e irmãos, sendo que em algumas famílias há a presença de avós. Cerca de 30% dos estudantes moram somente com a mãe. Quase a totalidade dos pais dos estudantes tem pouca instrução escolar, tendo atingido o Ensino Fundamental I ou II, no máximo. Nenhum pai ou mãe tem nível técnico ou superior. A maior parte dos que chegaram apenas ao nível Fundamental I são homens.

Distintamente da turma A, os estudantes avaliaram mais positivamente o corpo docente, apesar de alguns aspectos negativos, apontando as seguintes características:

- Incentivam que eles acessem o ensino superior;
- Mostram-se acessíveis a tirar dúvidas e respondem perguntas;
- Relacionam-se bem com os alunos;
- Não dominam a matéria que ensinam;

Outro ponto abordado pelos mesmos é relacionado às aulas que não possuem uma variação na didática. Os estudantes sentem falta de opções extra-classe, ou outros métodos de aprendizagem que não o padrão. Isso demonstra a falta de condições da escola em fornecer instrumentos materiais para os professores utilizarem nas aulas, mediante a conjuntura atual.

Serviço Social na Educação: Uma Necessidade Urgente

O assistente social possui diversas funções. Algumas dessas são: desenvolvimento de estudos e pesquisas para a avaliação da realidade social, a produção de parecer social, proposição de políticas públicas, elaboração e execução de programas e projetos sociais e direcionamento a comunidade ou o indivíduo na busca pelo acesso aos direitos sociais (CORONEL, 2011). O trabalho do assistente social na educação precisa encarar a comunidade escolar como um todo e suas necessidades. Mesmo com a lei 13935/2019 promulgada, ainda existem poucos profissionais de Serviço Social quanto de Psicologia nas escolas do estado. A Prefeitura Municipal de Cachoeira já conta com uma assistente social atuando na educação antes da lei acontecer a nível nacional. O Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação-GTSSSEDU da UFRB municipalizou

as ações em várias cidades estimulando, orientando e formando o poder político local e comunidade para o reconhecimento e defesa dessa necessidade.

Na cidade de Cachoeira, onde está situado o Colégio Estadual onde foi realizada a pesquisa, a inserção do Serviço Social na Educação Básica do Estado ainda se encontra em fase de gestação e de forma muito fragilizada. Durante o tempo em que houve profissional para atuar na área, essa atuação era restrita às escolas municipais, sendo apenas uma profissional responsável por todas as escolas do município, somando cerca de quarenta instituições de ensino. Essa implantação do Serviço Social, como ficou explícito, não se deu de maneira eficaz. Contrário a isso, evidenciou-se a negligência e desinteresse por parte das autoridades. Em relação aos Colégio Estadual onde se realizou a pesquisa, não havia, até o momento do estudo, a presença de assistentes sociais intervindo junto aos funcionários e estudantes.

O profissional do Serviço Social na instituição poderia auxiliar na formação identitária e de pertencimento dos estudantes, colaborando com o reconhecimento de problemas sociais que influenciam direta ou indiretamente na vida social e escolar dos mesmos, visto que os estudantes apresentaram dificuldades na identificação dessas questões em seus bairros.

Considerações Finais

Ao final da pesquisa, constatamos que muitos estudantes não percebem as problemáticas da categoria da qual fazem parte. Isso pode ser entendido como uma experiência de “naturalização” dos problemas vividos, se pensarmos que muitas das situações comuns às vivências desses jovens não são reconhecidas como violentas a exemplo da violência policial. As abordagens policiais são muito comuns em ruas periféricas. Chamamos de comuns pela naturalização da presença e da abordagem. Naturalizar não está ligado a achar certo, mas

sim a incorporação daquela prática no cotidiano como algo esperado ou típico. Muitas vezes as abordagens são destinadas a um perfil específico: jovens negros são os que mais sofrem abordagens da Polícia, que o faz violentamente em inúmeras ocasiões em qualquer periferia de qualquer cidade brasileira de grande, médio ou pequeno porte. Entretanto, ao serem questionados sobre isso na coleta de dados, os estudantes não identificaram essa violência.

Outra problemática analisada a partir da pesquisa se encontra em como esses indivíduos se enxergam na atual conjuntura política e econômica do país. Nota-se certo desligamento desses fatores ou uma alienação em relação a isso. Eles não conseguem se observar enquanto sujeitos ativos na produção de conhecimento e mudança social. O sistema capitalista cria estratégias de permanência, dentre as quais está a consideração das desigualdades como uma condição normal da sociedade.

Esse pensamento é refletido nas ações e falas das pessoas que compõem o corpo social, inclusive e como se apura aqui, dos jovens estudantes de Escolas Públicas. Assistente sociais na instituição, juntamente com uma equipe multidisciplinar onde o corpo docente, a direção e a família atuam ativamente, assistiriam esses estudantes em seu desenvolvimento escolar, bem como influenciariam em seus processos sociais.

Referências

CORONEL, Priscila. **Papel do Assistente Social CRAS E CREAS**. 2011.

FERREIRA, Wallace. **As Metamorfoses da Questão Social: uma Crônica do Salário – uma resenha**.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas**. 2010.

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. Revista Ciências Sociais, Anpocs, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. 1999.

IAMAMOTO, Marilda. CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. In Uma Concepção Teórica da Reprodução das Relações Sociais**. 41ª Ed. São Paulo. p. 35-76. Cortez Editora, 2014.

LOPES, Véra Neusa. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. In **Racismo, Preconceito e Discriminação**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PACHECO, Ana Cláudia L. **Mulher Negra: Afetividade e Solidão**. In: **A escolha de um “objeto” afetivo: as mulheres negras solitárias**. Salvador. EDUFBA, 2013.

SOARES, José. OLIVEIRA, Márcio. **Escola: espaço de socialização educação: instrumento de inserção**. 2011.

ZALUAR, Alba. **Histórias da vida privada no Brasil. Vol. 4. Para não dizer que não falei do samba: os enigmas da violência no Brasil**. 1ª Ed. Companhia das Letras, 1998.

CAPÍTULO 6

VIVENCIANDO UMA PRÁTICA DOCENTE EM EXTENSÃO RURAL PAUTADA NOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE

Alessandra Regina Müller Germani

Jacir João Chies

Doi: 10.48209/978-65-5417-057-6

Introdução

Frente aos desafios que estão colocados ao desenvolvimento de uma prática de extensão rural que seja crítica da realidade onde se encontra inserida, entende-se a necessidade de se estimular, estruturar e desenvolver processos formativos diferenciados, que assumam um caráter dialógico e interdisciplinar, contribuindo para a (re)configuração dos processos de trabalho desenvolvidos pelos extensionistas, na perspectiva da promoção de ações que visem o desenvolvimento sustentável das comunidades, respeitando a diversidade por meio

da inclusão social e fortalecimento da identidade cultural e política das populações onde atua..

Dessa forma, o aspecto formal da educação faz parte de um processo sociocultural, que não pode ser visto de maneira isolada, nem tampouco pode ser priorizado. Essa abordagem tem origem no trabalho desenvolvido pelo educador Paulo Freire e no movimento de cultura popular, com ênfase principalmente na alfabetização de adultos. Podemos assim caracterizá-la como uma abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sendo o sujeito elaborador e criador do conhecimento (MIZUKAMI, 1992).

Na abordagem sociocultural, o ato educativo não se restringe apenas a educação formal, por meio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na realidade social. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e com a sua cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a (MIZUKAMI, 1992).

Tendo em vista estas considerações, o presente capítulo tem a finalidade de apresentar a experiência de uma prática docente estruturada e desenvolvida na disciplina de Extensão Rural, por meio da descrição e análise de uma aula que foi ministrada no primeiro semestre de 2018, para os educandos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia, realizada no Instituto Educar em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim/RS e financiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O referido Instituto foi fundado em janeiro de 2005, fruto de uma parceria entre o MST, INCRA e IFRS – Campus Sertão, e está localizado na Área

09 do Assentamento da antiga Fazenda Annoni, no município de Pontão/RS, tendo como objetivo principal desenvolver um processo pedagógico pautado na pedagogia da alternância com vistas a ensinar a seus alunos conhecimentos ligados ao desenvolvimento rural sustentável, dentro dos princípios da agroecologia e com enfoque na agricultura familiar.

Aportes Teóricos Sustentadores da Prática Docente

Para a estruturação e desenvolvimento da prática docente, levou-se em consideração os pressupostos teóricos que sustentam a abordagem sociocultural de ensino, mais especificamente o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, na perspectiva de desenvolver um processo educativo-reflexivo com os educandos que lhes permitissem aliar a teoria com a prática a ser vivenciada, contribuindo assim para a superação da visão tradicional que cerca o fazer do agrônomo na extensão rural.

Em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, elaborado na década de 60, Paulo Freire apresenta uma crítica as práticas de extensão desenvolvidas naquele período, mas que seguem atuais, e refere que enquanto a extensão for tratada como transferência de conhecimentos técnicos e especializados, de maneira estática, que invade a cultura e a visão de mundo das populações, nada ou quase nada poderá ser feito para o desenvolvimento de uma determinada localidade, tendo em vista que esta forma de entender o conhecimento não reconhece o homem como um ser da decisão. O invasor, no caso o extensionista, neste contexto, reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação, sendo que as relações entre invasor e invadidos são caracterizadas como verticais, autoritárias e impositivas.

Por conta disso, Freire (1983) ressalta que a extensão, numa nova perspectiva, deve ser compreendida como um ato de comunicação pelo diálogo, no

qual o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, nas relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização destas relações, implicando em um compromisso que não pode ser rompido. Desta forma, por meio do diálogo e da problematização, o educador-educando/educandos-educadores vão desenvolvendo juntos, a partir da interação dos diferentes saberes, uma visão e uma postura crítica frente à realidade em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, o autor diz que:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas, estes são termos que se excluem (p.28).

Esse novo fazer na extensão rural exige um novo perfil de extensionista, capaz de assumir novas posturas, atitudes e compromissos, desenvolvendo ações de caráter educativo e transformador nas comunidades. Essa forma de atuação, na qual o extensionista desempenha um papel de mediador dos conhecimentos, valorizando o saber local e articulando-o ao científico, propicia o desenvolvimento uma leitura crítica das diferentes realidades existentes no mundo rural, contribuindo para que, em conjunto, em interação, seja possível criar novos processos de desenvolvimento rural nestas comunidades, pautada essencialmente nos princípios agroecológicos.

Assim, nesta linha de raciocínio, o extensionista que assume a tarefa de educar e educar-se, não invade, não manipula, não conquista, negando, então, a compreensão da extensão como meramente uma transferência de conhecimentos técnicos, desvinculado da realidade social e a serviço da produção a qualquer custo. Como agente da mudança, com os agricultores (agentes também), cabe a ele inserir-se no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-

se ao mesmo tempo. Neste processo de ensino-aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, só aprende aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido a situações existenciais concretas, numa ação consciente (FREIRE, 1983).

Portanto, frente à complexidade das ações a serem desenvolvidas e para que ocorram mudanças significativas no perfil dos extensionistas, torna-se fundamental que os esforços no sentido de qualificar os processos formativos, tanto no âmbito da academia quanto nos serviços, continuem sendo estimulados e implementados, e que estes assumam efetivamente um caráter permanente e interdisciplinar, pois apesar de registrarmos importantes avanços em estudos/pesquisas e na legislação, na prática ainda encontramos um grande distanciamento do que está posto na teoria. Vindo ao encontro do que Caporal (1999) diz em seus estudos, de que mudanças significativas nas práticas da extensão rural só ocorrerão, se houverem mudanças significativas nos homens e mulheres que fazem essa extensão rural.

Neste contexto, Freire (1983) destaca a importância das contribuições de outras áreas de conhecimento no processo de trabalho a ser desenvolvido pelo extensionista. Refere que é urgente que os extensionistas possam se “defender” da concepção mecanicista, que em sua ingenuidade e estreiteza de visão, tende a desprezar a contribuição fundamental de outros setores do saber. No capítulo II, subtítulo b, intitulado Reforma Agrária, Transformação Cultural e o Papel do Agrônomo Educador, Freire (1983) diz que:

Falar a um tecnicista da necessidade de sociólogos, de antropólogos, de psicólogos sociais, de pedagogos, no processo de reforma agrária, é algo que já provoca um olhar de desconfiança. Falar-lhe da necessidade de estudos na área da antropologia filosófica e da linguística já é então um escândalo que deve ser reprimido (p. 39).

Nesta citação, Paulo Freire ao criticar a visão tecnicista nos alerta para a importância de que trabalhos interdisciplinares sejam desenvolvidos no âmbito da extensão rural, no sentido de contribuir para a construção de ações condizentes com a realidade em que estão inseridos os agricultores e agricultoras. Desta forma, é possível compreender que há a necessidade de se estabelecer uma rede articulada de esforços na perspectiva de construir coletivamente estratégias de desenvolvimento rural que leve em consideração o potencial endógeno das comunidades, resgatando, interagindo com os conhecimentos dos agricultores e agricultoras, que vivem e trabalham no campo, fomentando assim o uso sustentável dos recursos locais.

No nosso caso, desenvolver extensão rural com as comunidades de agricultores/camponeses significa que estaremos interagindo com sujeitos cuja identidade apresenta uma série de peculiaridades, e que foi sendo construída dentro de um processo dinâmico, oriundo de diversos fatores, tais como: a história, a cultura e as relações de poder. Por tudo isso, o trabalho desenvolvido pelo extensionista não pode ser de mero adestramento, de treinamento das técnicas de arar, de semear, de colher, de reflorestar, etc. que tem o objetivo essencial de aumentar a rentabilidade do trabalho, e que não contribui em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens, como sujeitos históricos e sociais.

A existência de políticas que contemplem essas comunidades significa um avanço e reforçam a necessidade de que trabalhos interdisciplinares, que articulem os diferentes saberes, sejam propostos no sentido de articular a teoria com a prática, num esforço coletivo para estimular processos de empoderamento e participação social, onde os aspectos da aprendizagem coletiva, valorização dos saberes locais sejam considerados. Pois se as ações da extensão rural

seguirem sendo executadas de forma homogeneizante, em nada contribuirão para que as comunidades saiam da situação de invisibilidade em que se encontram historicamente.

Descrição e Análise da Prática Docente

A estruturação e o desenvolvimento da prática docente envolveram a realização de uma aula ministrada aos educandos pertencentes a primeira turma do Curso de Agronomia, durante a disciplina de Extensão Rural, no primeiro semestre de 2018. O objetivo principal dessa aula consistiu em desenvolver um processo educativo-reflexivo acerca das experiências vivenciadas pelos educandos durante o desenvolvimento de atividades e levantamento de informações junto as famílias das comunidades de agricultores/camponeses do Assentamento da antiga Fazenda Annoni, para a composição da Análise de Diagnóstico dos Sistemas Agrários, que é um dos conteúdos abordados na disciplina.

Desta maneira, o ambiente de sala de aula foi preparado para acolher os educandos, bem como a equipe de docentes responsáveis pela condução dos debates, inspirado na metodologia problematizadora de Círculos de Cultura proposta por Paulo Freire, na perspectiva de promover um espaço de trocas de experiências horizontalizado, sendo as classes/carteiras/cadeiras escolares dispostas em círculo para facilitar o fluxo de informações e propiciar a interação entre os sujeitos ali envolvidos.

Os Círculos de Cultura são indicados para os trabalhos com grupos, porque viabilizam uma aproximação entre as pessoas que estão vivenciando situações semelhantes, e assim contribuindo para o desvelamento crítico dessa realidade (FREIRE, 1996). E são constituídos de etapas distintas que se inter-relacionam num movimento que avança e retroage conforme a necessidade de

cada situação, prevendo assim as seguintes etapas: Temas ou Palavras Geradoras, Codificação, Decodificação, Desvelamento Crítico.

Essas etapas ocorrem de forma simultânea exigindo do professor/facilitador um exercício de mediação para o acompanhamento e participação das pessoas ativamente nesse processo. Percebe-se, que a partir da explicitação do tema gerador ou palavras geradoras o processo de codificação, decodificação e desvelamento crítico poderá ocorrer em um mesmo encontro ou não, dependendo do grau de conscientização dos envolvidos (BRANDÃO, 1981).

Sobre esta metodologia problematizadora, Freire (1987) refere que o momento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá a partir da análise de uma situação real codificada, no nosso caso sobre o modo de vida das famílias assentadas, se bem-feita a decodificação, conduz a superação da abstração por meio da percepção crítica do concreto, do real.

Então, tendo em mente essas etapas que compreendem o Círculo de Cultura, a aula foi desenvolvida em três momentos distintos: o primeiro referente a uma apresentação dos participantes na aula e posterior divisão em grupos para a preparação da apresentação pelos educandos das atividades e informações que foram levantadas nas famílias; o segundo diz respeito a apresentação propriamente dita e, por fim o terceiro momento compreendendo o debate/síntese destas vivências.

O primeiro momento, de apresentação dos participantes ocorreu de maneira informal e permitiu que todos pudessem se conhecer, bem como suas expectativas em relação a aula a ser desenvolvida. A divisão dos alunos em grupos seguiu certas orientações gerais e específicas para a apresentação, bem como foi acordado um tempo de preparo para a posterior apresentação das ati-

vidades e das informações que foram levantadas pelos educandos durante as vivências nas famílias assentadas. Estas famílias foram selecionadas pelo Instituto Educar, e mediante consentimento, aceitaram participar desse exercício didático-pedagógico da disciplina de Extensão Rural. Abaixo segue registro fotográfico desse momento.

Figura 1 - Registro fotográfico do momento de apresentação dos participantes na aula da disciplina de Extensão Rural no Curso de Agronomia



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2018.

O segundo momento consistiu na apresentação e socialização das atividades e informações que foram coletadas pelos educandos nas famílias assentadas. Na apresentação os educandos mencionaram todas as atividades que já haviam sido desenvolvidas pelos educandos junto a essas famílias em outras

etapas do tempo escola, dentre elas destacaram: a realização da análise qualitativa de solos, croqui da unidade de produção e coletas de amostras de água em dez pontos do Assentamento, sendo águas superficiais (riachos e córregos) e poços artesianos que abastecem as residências das famílias. Essas amostras foram levadas para análise de qualidade no laboratório de química da UDELAR.

E neste dia de vivência, os educandos tinham como objetivo sistematizar as informações anteriores, bem como levantar novas informações que permitissem desenvolver um agrupamento das famílias pelos sistemas de produção em que cada uma estava inserida de forma predominante, sendo eles: grupo de grãos, de leite, das hortas, de outras rendas (aposentados) e da Cooperativa de produção familiar - COOPTAR. Para a identificação dos sistemas de produção pelos educandos, eles seguiram a teoria dos sistemas agrários, que é um instrumento intelectual que permite apreender a complexidade de cada forma de agricultura e de perceber, em grandes linhas, as transformações históricas e a diferenciação geográfica das produções.

E por fim, o terceiro momento, de síntese das vivências e debates propiciados. Para tanto, contamos com o apoio e a participação de professores do próprio Instituto Educar, da UFFS, da UDELAR, da UFRJ e da Universidade de La Plata para contribuírem na mediação do processo educativo-reflexivo, permitindo assim por meio de uma visão interdisciplinar enriquecer esse processo de ensino-aprendizagem. Cada professor contribuiu apresentando elementos questionadores aos educandos, na perspectiva de orientar o futuro retorno dos educandos as famílias, para a busca de mais subsídios acerca da realidade vivida por elas.

Neste contexto, cabe destacar que a prática docente que leve em consideração uma abordagem sociocultural pressupõe que a relação entre professor e aluno deva ser horizontal, ambos se posicionando como sujeitos do ato de co-

nhecimento. Ao professor cabe desenvolver a sua prática como um facilitador do processo ensino e aprendizagem, agindo como orientador quando solicitado, valorizando a subjetividade dos alunos, seu potencial criativo, sua espontaneidade, crenças, valores, princípios e história de vida. Abaixo segue um registro fotográfico desse momento.

Figura 2 - Registro fotográfico do terceiro momento de síntese e debate das vivências dos acadêmicos na disciplina de Extensão Rural no Curso de Agronomia



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2018.

Assim, a incorporação de uma proposta formativa com este viés se mostra cada vez mais necessária, representando um ato de criar e de transformar a realidade, na perspectiva de contribuir para a reversão do modelo de produção desenvolvido no país e que traz sérios prejuízos a qualidade de vida das populações.

Segundo Freire (2000), o processo de mudança de percepção se dá por meio da análise da realidade, de questionar o que se apresenta, levando os participantes à criticidade, a posições indagadoras, inquietantes e criadoras. Assim, partindo da reflexão sobre a realidade vivenciada, os educandos puderam descobrir e/ou entender questões/aspectos que por vezes são invisibilizados no cotidiano.

Conclusão

Ao encerrar a aula, entende-se que o processo educativo-reflexivo, apesar de ocorrer em um dia de aula, foi intenso e profundo, gerando encaminhamentos. O percurso de aula também serviu para mostrar o quanto é desafiador construir um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a construção do conhecimento de forma coletiva e a partir da realidade concreta vivida pelas famílias.

Esse conjunto de atividades desenvolvidas pelos educandos e socializadas em sala de aula por meio do Círculo de Cultura, sem dúvida, contribui para desacomodar, inquietar, sair da zona de conforto. Por isso, o papel do professor/mediador nesse processo se torna essencial, respeitando os diferentes momentos vividos pelo grupo, mas chamando a atenção para a importância da participação ativa de todos nestes momentos de aprendizados.

Retomando os ensinamentos de Paulo Freire percebe-se que essa forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem constrói-se a partir de um esforço permanente, através do qual os sujeitos vão se percebendo criticamente e, através dessa percepção, poderão agir criticamente em sua prática cotidiana, no seu desvelamento, podendo assim, gerar mudanças na realidade.

Os participantes de um Círculo da Cultura, em diálogo sobre o objeto a ser conhecido e sobre a representação da realidade a ser decodificada, respondem as várias questões estimuladas pelo professor/facilitador do grupo, resultando no aprofundamento de suas leituras do mundo, ampliando a sua visão de mundo. O debate que surge daí possibilita uma releitura da realidade que pode resultar no engajamento do grupo em práticas políticas com vistas à transformação da sociedade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAPORAL, F. R. Em direção à extensão rural do futuro: Caminhos possíveis no Rio Grande do Sul. In: NETO, A. B. (org.). **Sustentabilidade e cidadania: O papel da extensão rural**. Porto Alegre: EMATER/RS, 1999. p.118 – 171.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

CAPÍTULO 7

O DISTANCIAMENTO ENTRE O SABER ACADÊMICO E O SABER ESCOLAR: A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO, EM SERRA TALHADA – PE

José Ferreira Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-057-7

Resumo: Alunos egressos do Ensino Médio e cursistas da Licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST) demonstram, através de seus discursos, desconhecimento daquilo que se julga imprescindível ao conhecimento histórico. Tal fato aponta para defasagem vivenciada no ensino de História da Educação Básica, que resulta em distanciamento entre a prática docente e o saber acadêmico. Este texto se propõe discutir elementos justificadores dessa ocorrência.

Palavras – chave: Ensino de História, Distanciamento, Saber Acadêmico, Ensino Médio.

Abstract: High school graduates and students of the Degree in History at the Faculty of Teacher Training of Serra Talhada (FAFOPST) demonstrate, through their speeches, a lack of knowledge of what is considered essential to historical knowledge. This fact points to a gap experienced in the teaching of History of Basic Education, which results in a gap between teaching practice and academic knowledge. This text proposes to discuss elements that justify this occurrence.

Keywords: Teaching History, Distance, Academic Knowledge, High School.

Introdução

Verifica-se recorrência, a literatura sobre o tema diz, no relacionado ao distanciamento entre os saberes escolar e acadêmico, no referente aos conhecimentos históricos. Grande parte dos alunos egressos do Ensino Médio e matriculados nos períodos iniciais do Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST), mediante seus discursos, aponta para a existência do distanciamento citado.

É proposta deste texto discutir essa realidade, trazendo à luz pelo menos dois elementos que podem ser tomados como seus justificadores: a incompatibilidade do uso da teoria histórica, quando da ministração de aula no Ensino Médio e a formação deficiente do professor de história.

A discussão textual se apoia em longa experiência vivida, tanto no chão da sala de aula da Educação Básica quanto no da Educação Superior, em Serra Talhada, Pernambuco, como professor, do Ensino de História¹.

¹ Serra Talhada é um município pertencente a Pernambuco. É conhecida como a Capital do Xaxado e fica a 415 km da capital pernambucana, Recife. A cidade está localizada às margens da BR-232, é a segunda cidade mais importante do Sertão de Pernambuco e o principal município da Mesorregião do Sertão Pernambucano, tida como polo em saúde, educação e comércio.

A Teoria Incompatível com a Realidade da Sala de Aula

Mais de vinte anos de atuação no chão da sala de aula, ministrando aulas de história, tanto na esfera pública quanto na esfera privada de ensino, dá-nos a autorização para falar acerca do que seja, em grande parte, o alunado do Ensino Médio, em Serra Talhada, cidade sertaneja pernambucana, no referente ao conhecimento histórico.

Esta autorização de fala se baseia em Michel Foucault, em *A Ordem do Discurso* (2007). Ali é dito que o discurso é uma explicação do mundo onde alguém está inserido, a verbalização de uma realidade específica, pois, “uma cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar dele, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo” (FOUCAULT, 2007, p. 48).

Tomamos como elemento de análise, para o que defendemos, o alunado que, em Serra Talhada, acessa a escola da Rede Estadual de ensino e, como elemento de discussão teórica, o tempo. A opção pela categoria tempo não é feita sem questionamento prévio, ou seja, é feita a partir do entendimento da imprescindibilidade de se conceber o tempo como algo inerente ao saber histórico, visto que as ações humanas, objeto de análise do historiador, acontecem no tempo (BLOCH, 2001). Isto promove o entendimento da visceralidade do tempo para quem lida com o conhecimento histórico (BARROS, 2013).

Quando esses alunos acessam a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Médio (espaço onde atuamos), é esmagadora a fala que deles provém, quando são inquiridos ou se manifestam voluntariamente sobre o tempo, enquanto categoria histórica: colocam-no como sendo sinônimo de data. Isto revela uma imagem equivocada do seja História. Veja-se o dito por Barros (*op. cit.*, p. 24):

Muitos imaginam que as datas constituem o produto que justifica a existência da História como um campo de saber que é ensinado nas escolas, e acreditam que o aprendizado de História faz-se na medida em que os estudantes tornam-se capazes de decorar datas.

É perceptível que essa concepção equivocada se deriva da valorização da factualidade e da linearidade temporal, elementos típicos de um historiador positivista, que se revela quase que absoluto no ensino de História no Ensino Fundamental.

Esse imaginário se revela completamente divorciado do Ensino de História ministrado com a presença de teoria, que tem como traço perpassador a problematização da História. Essa malesse se avoluma quando o professor que ensina História não estabelece ruptura com essa maneira equivocada de se compreender o tempo histórico, seja por desconhecimento teórico (algo recorrente) ou por não querer se envolver com questões complexas.

O quer dizer da complexidade que se mostra para quem pensa o tempo de forma horizontal, quando lhe é mostrado a concepção de tempo estratificado, tomando-se como referência o discurso de estratos de tempo de Koselleck (2014)?

Que dizer do espanto que se verifica, quando é dito que o tempo dos historiadores não coincide com o tempo do calendário ou tempo cronológico, apoiando-se na discussão que é feita por Hobsbawm (2004), quando diz que o século XX inicia-se em 1914 e termina em 1989 ou 1991, ou seja, que o século somente possui 77 anos?

Percebe-se, em decorrência desse imaginário histórico reinante, a impossibilidade ou quase impossibilidade de se aplicar teoria da História em Ensino de História, quando da ministração de aulas no Ensino Médio.

Verdade é que não se deve fechar questão, ou seja, tornar absoluta a discussão e, dessa forma, defender que não haja condições, ainda que mínima, de ensinar História no Ensino Médio aportado em teoria.

Todavia, diante do quadro que se revela, a opção pelo ensino de História nos moldes positivistas se mostra hegemônico, fato que promove a existência de uma realidade discente polarizada: ou se resiste ao ensino transmitido, desqualificando-o, porquanto não se enxerga sentido em sua existência ou, confere-se ao saber histórico sinônimo de conhecimento de datas, nomes, lugares e fatos.

Outro agravante à obstaculização do uso de teoria em aulas de História no Ensino Médio é, sem dúvida, o binômio inexistência de gosto pela leitura (presente na grande maioria dos alunos) e exiguidade de tempo disponível para a ministração das aulas, visto que somente duas aulas semanais são disponibilizadas.

Ademais, faz-se presente no espaço escolar a concepção da desvalorização das Ciências Humanas frente a outros saberes e o costume de “priorizar a mera instrumentalização do estudo de História com vistas a um sucesso apenas performativo naqueles exames típicos que todos os alunos terão que enfrentar para passar à etapa do Ensino Superior” (BARROS, 2017, p. 9) e, dessa forma, a concepção de que “professor de História bom” é aquele que “prepara para Enem e ou vestibular”. Assim, “o aluno estuda História para passar em uma determinada prova, e não para se conscientizar sobre a história ou as raízes sociais, culturais e políticas do mundo em que vive” (*Idem*).

A Formação Deficiente do Professor de História

Pautado no fato de que “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2007, p. 49), passo a discutir a formação do professor de História, tomando como base a realidade da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada, a FAFOPST, onde tive minha formação e atuo como professor por mais de vinte anos².

Já faz tempo considerável que atuamos no ensino de História do curso de Licenciatura em História da FAFOPST, ministrando a cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, no primeiro período do curso citado.

Os alunos egressos do Ensino Médio, em sua grande maioria, quando acessam o Curso de História, salvo raras exceções, denunciam em seus discursos que é inexistente e ou quase nenhuma a intersecção do saber histórico acadêmico com o saber histórico escolar.

Percebe-se, sem que quase nenhum esforço seja desprendido, que o que é tido como conhecimento histórico, por parte de tais alunos, enquadra-se, em quase sua totalidade, nos moldes da historiografia positivista. Ou seja, perpassado é por uma processualidade histórica contínua, linear e factual, por conseguinte, desprovida de criticidade.

Exemplo da defasagem de aprendizagem histórica presentes nos alunos egressos do Ensino Médio, que acessam o curso de Licenciatura em História, ocorre quando, nas discussões que envolvem os conteúdos da cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, são questionados acerca da importância do *tempo* para o historiador.

² A Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST) é regida pela Autarquia de Ensino Superior de Serra Talhada (AESET);

Na grande maioria das vezes, confundem *tempo* com *data*, desconhecendo que “situar todas as coisas no tempo, enxergá-las sob a perspectiva de que cada uma delas interage e ajuda a construir um contexto, unindo-se a uma vasta rede de outras coisas que também se inscrevem no tempo, é típico da História” (BARROS, 2013, p. 17) e, por sua vez, as datas “são apenas um instrumento a mais para a elaboração do tempo histórico, e para, a partir deste tempo, pensar problemas históricos específicos” (BARROS, 2013, p. 25).

Percebe-se, dessa maneira, que o mais imprescindível ao conhecimento histórico, o tempo, é desconhecido, no referente à sua imprescindibilidade para o historiador, por grande parte dos alunos que acessam o curso de História em discussão. É lhes desconhecido que, “no caso da História, a perspectiva do tempo é visceral, sem ela, os historiadores simplesmente não existem” (BARROS, 2013, p. 13).

A FAFOPST existe há mais de quarenta anos e isto aponta para o fato de que, em sua maioria, os alunos iniciantes no curso de História, quando cursaram os Ensinos Fundamental e Médio, foram alunos de professores formados pela instituição que agora acessam. Tal realidade aponta, muito provavelmente, como diz Fanaia (2008), para a existência de defasagem teórico-metodológica na formação desses professores.

De fato, por tempo considerável, o curso de Licenciatura em História da FAFOPST careceu de robustez teórico-metodológica. A afirmação parte de quem foi aluno do curso citado, o autor deste texto. O quadro de professores era desprovido de profissionais titulados e, em grande parte indicados por lideranças políticas locais. O ensino de história era sofrível.

Há pouco mais de cinco anos foi feito concurso público e acessou à instituição leva nova de professores. Hoje, o curso de História possui doutores e

mestres responsáveis pela parte teórico-metodológica do curso. Isto, todavia, não exclui a continuidade de práticas patrimonialistas³.

Desde agosto de 2018, foi implantado na FAFOPST o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica. Acredita-se que melhor formação está sendo destinada aos discentes. Estas conquistas apontam para uma provável melhoria na qualidade de professores, aqui em destaque os de História, a serem insertos na sociedade serratalhadense.

Porém, essa perspectiva não aponta necessariamente para a melhoria imediata do Ensino de História na esfera pública, referente à Educação Básica, principalmente ao Ensino Médio, visto que o acesso à esfera pública de ensino depende de viabilização de concurso e isto, por sua vez, na atual conjuntura, não se revela algo plausível.

Ademais, ainda que haja concurso, como está anunciado haver em Pernambuco, agora em 2022, não se deve esquecer que as vagas destinadas a professores de história são pouquíssimas e não satisfazem a necessidade de profissionais para atuação nas escolas.

Considerações Finais

A discrepância entre saber escolar e saber acadêmico se revela recorrente nos dias atuais. No que tange ao Ensino de História revela-se significativa esse discrepar. A deficiente formação do professor de História e, somado a isso, a quase absoluta incompatibilidade entre teoria e prática docente em sala de aula de Ensino Médio são realidades claramente vistas em escolas serratalhadenses pertencentes à Rede Estadual de ensino.

³ Convém lembrar que, à semelhança de outros espaços sertanejos, Serra Talhada experimenta a ingerência do mandonismo político institucional, fato que reflete, dentre outras coisas, na prática do patrimonialismo. Cf. (WEBER, 199); (FAORO, 2012); (HOLANDA, 2015);

Urge atentar para essa realidade e nela promover intervenção, seja na ministração de cursos de formação para professores de história que atuam na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, seja no aprofundamento do ensino teórico e metodológico relacionado ao campo da História, quando do processo de formação dos futuros professores de História.

Referências

BARROS, José de A. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis. Vozes. 2013.

BARROS, José de A. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis. Vozes. 2017. BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro. Zahar. 2001.

FANAIA, João E de A. **História, saber acadêmico e saber escolar: um diálogo possível?** 2008. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/download/110/101> Acesso em 14/06/2022.

FAORO, **Os Donos do Poder** - Formação do Patronato Político Brasileiro. São Paulo. Globo. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo. Edições Loyola. 2007.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914/1991**. São Paulo. Companhia das Letras. 2004.

HOLANDA, Sérgio B de. **Raízes do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras. 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. São Paulo. Contraponto. 2014.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo, LTC. 1999.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET.

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Alessandra Regina Müller Germani

Professora do Magistério Superior - Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Campus Passo Fundo/RS. Especialista em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Mestre em Enfermagem - Área de concentração: Saúde, Sociedade e Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Doutora em Extensão Rural - Área de concentração: Extensão Rural e desenvolvimento pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.
E-mail: alessandragermani@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Regina Müller Germani

Professora do Magistério Superior - Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Campus Passo Fundo/RS. Especialista em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Mestre em Enfermagem - Área de concentração: Saúde, Sociedade e Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Doutora em Extensão Rural - Área de concentração: Extensão Rural e desenvolvimento pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: alessandragermani@hotmail.com

Gessica Santos Arsênio

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Seguridade Social e Política Pública pelo Centro de Estudo, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Humano (CEPEX-DH). Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Empreendedorismo (UNIFACEMP) (2020 - Atual). E-mail: geuarsenio@hotmail.com

Jacir João Chies

Engenheiro Agrônomo. Professor colaborador do Curso de Graduação em Agronomia desenvolvido no Instituto EDUCAR em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim/RS – Turma Especial PRONERA. Mestre em Agronomia e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. E-mail: jacirchies@yahoo.com.br

Debates Contemporâneos: *Temas Interdisciplinares*

Volume 3



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●