



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO



## XV Seminário do Programa de Pós- Graduação em Educação



Dias 24 e 25 de setembro de 2018  
Auditório Paulo Freire  
CCSE-UEPA  
Belém – Pará



**Coordenação do PPGED**

Profª Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Profª Drª. Tânia Regina Lobato dos Santos

**Coordenadores de Linha**

Prof. Drª. Marta Genú Soares  
Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

**Comissão Organizadora**

Profª Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Profª Drª. Tânia Regina Lobato dos Santos  
Profª Drª. Maria do Perpétuo Socorro  
Gomes de Souza Avelino França  
Prof. Drª. Marta Genú Soares  
Profª Drª. Ana Paula C. S. Fernandes  
Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa  
Prof. Dr. José de Anchieta de Oliveira Bentes

**Ficha catalográfica**

PPGED UEPA.

Anais do XV Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Educação e transnacionalização do conhecimento no contexto amazônico contemporâneo. 24 e 25 de setembro de 2018. UEPA-CCSE. Belém-PA: 2018.  
166 p. 21x29,7 cm

ISSN 8598249-04-1

1. Educação. 2. transnacionalização do conhecimento. 3. Amazônia.



## **Apresentação**

---

O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade do Estado do Pará – UEPA tem como objetivo principal debater as experiências educativas e os resultados de pesquisas vinculadas às linhas Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. O XV Seminário do PPGED estrutura-se em comunicações científicas, mesas e palestra para promover o avanço da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação bem como na produção de ações de pesquisas futuras. Na organização e execução deste evento conta-se com a colaboração do PROAPCAPES, PROPESP e CCSE-UEPA, e de docentes, discentes e técnicos administrativos do programa.

Convidamos a comunidade acadêmica e demais Programas de Pós-Graduação a participarem do evento.

Durante o evento o PPGED estará comemorando com a comunidade acadêmica a aprovação do Curso de Doutorado.

## **Programação**

---

24 de setembro de 2018 8:00h – Credenciamento  
9:00h – Programação Cultural

9:15h – Cerimônia de Abertura  
Coordenação PPGED, PROPESP, Direção  
CCSE, Rep. Estudantes

9:30h – Palestra: Fronteira e Transnacionalização do Conhecimento na Educação Amazônica  
Palestrantes: Prof. Dr. Alex Fiúza de Mello (UFPA)  
Mediador: Prof<sup>a</sup>. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (PPGED-UEPA)

11h – Lançamento de Livros e Coquetel  
Biblioteca Setorial – Maria de Jesus da  
Conceição Ferreira Fonseca

14:30h - Mesa Redonda – Diversidade, Educação e Gênero: uma leitura a partir da periferia  
Participante: Prof<sup>a</sup>. Dr. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB) Prof<sup>a</sup> Prof<sup>a</sup> Dr Maria das Graças Silva (PPGED-UEPA)  
Mediador: Prof<sup>a</sup> Dr Lucélia de Moraes Braga Bassalo (PPGED-UEPA)  
16h-18h - Comunicação Científica e Sessão de Pôster  
Coordenação: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes (PPGED-UEPA)



25 de setembro de 2018

9h – Comunicação Científica

Sala 3: Coordenação: Rep. Estudantes

Sala 5: Coordenação: Rep. Estudantes

Sala de Defesa: Coordenação: Rep. Estudantes

14:30h - Roda de Conversa – Temas e Tramas na Agenda do Mestrado: as disciplinas, os estudos, as orientações.

Participantes: Mestrandos Mediador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Marta Genú, Representante de Turma

16h – Mesa de encerramento: Fronteira e Educação: o lugar da Amazônia na América Latina

Participantes: Prof. Dr. João Colares da Mota Neto (PPGED-UEPA),

Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto (UFPA)

Mediador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Correa (PPGED-UEPA)

18h - Programação Cultural/Encerramento



## Sumário

1) A CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	7
2) A IMPORTÂNCIA DA LINGUA DE SINAIS PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE-ALTERIDADE DO SURDO.....	10
3) A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPINAVILA UNIÃO, DIANTE DA EXPERIÊNCIA DE ASSUNÇÃO CULTURAL DOS SUJEITOS.....	16
4) AS DIFICULDADES DO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	20
5) “BELEZA NÃO É PRA SEMPRE!”: A EVASÃO ESCOLAR DE TRAVESTIS EM BELÉM, PARÁ .....	24
6) DAS CASAS E DO BARRACÃO À E.M.E.F. FRANCELINO DE FREITAS: HISTÓRIA, LUTAS E RESISTÊNCIA RIBEIRINHA, NA ILHA DE CACOAL, CAMETÁ-PA.....	28
7) M(EU)S SABERES: MITOLOGIA AMAZÔNICA, EDUCAÇÃO FREIREANA INTERCULTURAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS .....	34
8) NAS SAIAS DE IEMANJÁ: VOZES E SABERES POÉTICOS DO FEMININO NA EDUCAÇÃO SENSÍVEL UMBANDISTAS NA AMAZÔNIA .....	38
9) NOVOS MAPAS E MÚLTIPLOS OLHARES FEMININOS SOBRE A AMAZÔNIA PARAENSE: UMA SOCIOLOGIA CARTOGRÁFICA DE MULHERES RIBEIRINHAS .....	46
10) O CONCEITO DE ATITUDE EM ESTUDOS DE EDUCAÇÃO .....	53
11) OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA COM BEBÊS POR PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	59
12) PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: JOGOS DE PODER DENTRO DA ESCOLA .....	66
13) RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E AS AVALIAÇÕES LARGA ESCALA: QUAIS OS EFEITOS? .....	70
14) ALFABETIZAÇÃO E CULTURA AMAZÔNICA .....	75
15) EDUCAÇÃO POPULAR COM JOVENS E ADULTOS: A CONSCIÊNCIA DO SER EM PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AMBIENTE HOSPITALAR.....	81
16) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA CLASSE HOSPITALAR: PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS E REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	86
17) VOZES DO JAMBUAÇU: SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO SENSÍVEL NO QUILOMBO .....	93
18) COLÉGIO PAES DE CARVALHO: A HISTÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARÁ .....	97



19) O ENSINO POR ATIVIDADES PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN .....	100
20) A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGICIDADE E AUTONOMIA NA SALA DE VIVÊNCIAS .....	104
21) OUTRAS FORMAS DE CONHECIMENTO NA AMAZÔNIA CONTEMPORÂNEA: OS SABERES DOS MESTRES DE CARIMBÓ DE SANTARÉM NOVO (PA) .....	107
22) DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MOVIMENTO DE TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DAS LUTAS E SABERES DAS MULHERES DO MST .....	111
23) “EDUCAÇÃO AMBIENTAL” EM COMUNIDADES TRADICIONAIS PESQUEIRAS DA AMAZÔNIA: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO GRUPO AMBIENTAL DE FORTALEZINHA (GAF) SOB A PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL.....	114
24) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMBIENTE HOSPITALAR: PRÁTICAS FREIREANAS NA AMAZÔNIA .....	117
25) EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA UNIDADE PEDAGÓGICA ESCOLAR NA REGIÃO INSULAR RIBEIRINHA DE BELÉM DO PARÁ.....	120
26) ESTUDOS CULTURAIS E JUVENTUDE: A INVISIBILIDADE DO SER JOVEM NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....	126
27) FENOMENOLOGIA, COTIDIANO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS EDUCATIVAS.....	131
29) MANUAL DIDÁTICO LIBRAS EM CONTEXTO: CONCEPÇÕES E SABERES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO .....	137
30) PESQUISA NA ILHA DE MOSQUEIRO: DISSONÂNCIAS E PERSPECTIVAS SOBRE O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO...	141
31) PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UM PAJÉ NA AMAZÔNIA.....	145
32) PRÁTICAS EDUCATIVAS E IDENTIDADE CULTURAL EM ESCOLAS DE MÚSICA DA ILHA DE COLARES-PA.....	149
33) SABERES CULTURAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS DAS CRIANÇAS AMAZÔNIDAS DA GUARDA MIRIM NO CÍRIO DE NAZARÉ.....	153
34) SABERES E TRADIÇÕES QUILOMBOLAS: AS PRÁTICAS DE CURA NA COMUNIDADE BAIRRO ALTO –SALVATERRA MARAJÓ-PA .....	158
35) ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID/UEPA .....	162



## 1) A CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Maria Dos Santos Dias<sup>1</sup>  
Tânia Regina Lobato dos Santos<sup>2</sup>

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que objetiva compreender sobre o que pensam os professores da pré-escola a respeito do aprendizado da leitura e escrita no contexto escolar da educação infantil em um Município do estado do Pará. A unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) investigada é uma das doze (12) escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município, Fundada em 1997 e situada em uma vila residencial de uma empresa de economia mista (estatal). Foram utilizados alguns autores como: Cagliari, (2001); Chizzotti, (2006); Ferreira, (2002); Freire, (2013); Garcia, (1992); Lajolo, (1999); Oliveira, Fonseca e Santos, (2010); Soares, (2001); Smolka, (2001) e Yin, (2005) que discorrem sobre o tema da leitura, da escrita, do letramento e da alfabetização, assim como, as Leis: A constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DRCNEI (2009). Observamos que no primeiro ano da pré-escola que corresponde ao Jardim I, não existe uma preocupação exacerbada com o processo de leitura e escrita, entretanto no último ano, começa a existir uma preocupação por parte dos pais principalmente, para que as crianças em idade pré-escolar cheguem ao ensino fundamental alfabetizadas, exigindo resultados da escola, sem terem a noção que o processo de leitura e escrita não depende somente da vontade deles, dos professores e da escola. Fatos esses observados durante o processo de pesquisa. Tal situação se manifesta muitas vezes, por essa ação ser desenvolvida como fim em si mesmo, não favorecendo no final como nos aponta Soares (2001, p. 47) o “*alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. Autores como Ferreira (2002) e Soares (2001) são unânimes em afirmar que os primeiros anos de escolarização são decisivos para possibilitar às crianças, a consciência da importância do ato de ler e a construção cognitiva como leitores e escritores com possibilidades de ouvir, ler, escrever e calcular. Concepção que somos partidárias. Ocorre que o discurso presente na sociedade do conhecimento coloca o ensino escolar como um dos fatores que poderá promover a ascensão social, fato este há muito incorporado pelas classes populares. Este fato justifica a ansiedade e a preocupação dos pais das crianças usuárias das escolas infantis públicas, que seus filhos sejam não somente *cuidados*, mas também *educados*, ou seja, preparados para o ensino fundamental. Para tanto, é de pouca importância se a criança é estimulada para a leitura, ou se o processo de leitura e escrita se esgota ao final de um ano letivo, ou se a formação inicial ou continuada do professor foi eficiente e suficiente para

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação- SEDUC/PA. Mestranda do Programa de Pós-graduação- Mestrado da Universidade do Estado do Pará UEPA. kmariasd@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela PUC-SP. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – Ipê. tanielobato@superig.com.br



possibilitar esse processo de formação nas crianças. Esta situação é fruto de concepção de educação infantil que se encerra ao final de um período letivo e não como um processo em permanente construção. Desconsiderando o preceito constitucional contido na Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e responsável pelo desenvolvimento global das crianças. Para isso a escola de Educação Infantil deve promover experiências de aprendizagem da linguagem oral e escrita, assim, constituindo-se em um espaço significativo para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, a partir de trabalhos que integrem as áreas de conhecimento e ampliem o acesso ao mundo letrado, respeitando o tempo que cada um precisa para aprender. A prática pedagógica, hoje, aponta para a superação de modelos didáticos pré-estabelecidos e rígidos que não tomam como referência as necessidades e experiências das crianças em seu universo simbólico-cultural e viabilizem o seu desenvolvimento. Desde a Constituição de 1988, ficou garantida em lei, como dever do Estado, a educação em creches e pré-escolas como direito das crianças brasileiras de 0 a 5 anos. Entretanto, a implantação de políticas educacionais, que garantem a efetivação dessa Lei, tem sido a grande luta de educadores e, sobretudo, das mães trabalhadoras e assalariadas, que dependem da existência de vagas em creches e pré-escolas para cuidarem e educarem seus filhos, enquanto trabalham. A escolha da pesquisa qualitativa se justifica pelo fato desta permitir a aproximação entre a teoria e a empiria, pois: “todos os fenômenos são igualmente importantes e precisos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, frequência e a interrupção, a fala e o silêncio [...] (CHIZZOTTI, 2006, p.84). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, como metodologia, privilegamos o estudo de caso por este se caracterizar como uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005). Como objetivo geral: refletir sobre os procedimentos adotados pela escola/professores para que o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola, favoreça à aquisição da leitura e da escrita; como objetivo específico: entender a ação efetivada pelos professores com as crianças na pré-escola, não apenas para que aprendam a ler e escrever, mas para que incorporem a prática de leitura e da escrita na sua prática social. Fez-se uso de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras de educação infantil com formação superior, sendo que duas com especialização em educação infantil. As professoras se encontram na faixa etária de 30 a 45 anos e entre cinco e dezessete anos de magistério. As referidas professoras tiveram conhecimento dos objetivos do estudo e foram convidadas a participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido – TCLE. Por questões éticas, preservou-se o anonimato dos sujeitos, denominando-as Rosa, Joana, Ana e Beatriz. O tema foi escolhido devido à importância da leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização das crianças na perspectiva de formar leitores capazes de ler, escrever e fazer uso de diferentes tipos de material escrito, bem como posteriormente, compreendê-los, interpretá-los extraindo informações. Como problema de pesquisa elegemos: Qual a compreensão de professores de educação infantil sobre o processo de leitura e escrita? O trabalho pedagógico desenvolvido na UMEI se baseia na pedagogia de projetos, sendo fundamentado nas teorias de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget, Vigotsky e outros, além de ter como base as





diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCENEI (2009). Para a realização desta proposta pedagógica foi elaborado pela equipe docente e técnica, um projeto com o tema “Conhecendo o mundo com Monteiro Lobato”, que subsidiou o trabalho letivo por meio de miniprojetos desenvolvidos bimestralmente, associado a estes os conteúdos programáticos selecionados no planejamento realizado nas escolas de educação infantil do município. O processo é longo e constante, sendo uma questão discutida pelos que se preocupam com a educação, já que mesmo com todos os avanços teóricos, ainda se observa as mesmas dificuldades e questionamentos relacionados à aprendizagem de leitura e escrita na vida das crianças. Quanto a compreensão do processo de leitura e escrita na pré-escola as professoras concebem que é uma questão fundamental e que o processo de leitura e escrita tem início a partir do nascimento e que se for oferecido pela escola as condições propícias para melhorar e dinamizar o processo de favorecer o despertar da criança para a leitura e escrita desde pequeno. Também são unânimes em afirmar que o educador para desenvolver na criança o gosto pela leitura também precisa ser um bom leitor, partindo do princípio que só se dá o verdadeiro significado a algo, quando se tem consciência da importância dos seus atos. As professoras tinham no início de suas carreiras que o mais importante era desenvolver o treino motor e que após suas formações tiveram uma mudança de postura e que o educar, o cuidar devem estar permeado pelo brincar. As professoras também acreditam que o trabalho tem que ser desenvolvido junto com a família, pois quanto mais a criança tiver acesso e contato com a leitura e a escrita fora do ambiente escolar, mais gosto e a vontade de ler serão despertados. O diálogo, que se estabelece em torno de um desenho, de uma história lida ou de eventos do cotidiano das crianças, é fundamental para os processos de elaboração, de produção e de compartilhamento dos conhecimentos. O estudo constatou que as professoras possuem uma compreensão do processo de construção da leitura e escrita na escola de educação infantil e que muito ainda precisa ser feito para que esse processo seja de fato um momento prazeroso para a criança de acordo com suas necessidades e realidade. Tendo em vista essas situações, é necessário que a escola esteja consciente do seu trabalho, ou seja, preparada para possibilitar as crianças um processo de leitura condizente a suas necessidades e realidade social, que a escola seja um espaço da construção do conhecimento, que tenha como princípio norteador a possibilidade das crianças serem capazes de perceber a realidade conscientemente. A escola deve ser assim, um local onde o saber, seja construído individualmente e coletivamente, e as pessoas envolvidas no processo, apoderem-se da realidade vivenciada e a transformem, recriando-a. Em contrapartida, devem surgir espaços educativos, e de esperança, de mediação, de construção de culturas e diversidades, que possibilitem uma vida mais digna e plural.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Leitura e Escrita.

### **Referências**

CAGLIARI, Luis C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia, não**. Cartas de quem ousa ensinar. Org. e notas na Maria Araújo Freire. Paz e Terra, São Paulo, 2013.

## 2) A IMPORTÂNCIA DA LINGUA DE SINAIS PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE-ALTERIDADE DO SURDO

Angélica Bittencourt Galiza  
Universidade do Estado do Pará – PPGED  
angelicagaliza@yahoo.com.br

José Anchieta de Oliveira Bentes  
Universidade do Estado do Pará – PPGED  
anchieta2005@yahoo.com.br

**Introdução:** Este estudo defende a língua de sinais como um valioso instrumento cultural para os surdos, principalmente nos contextos escolares. Parte-se do pressuposto de que, ao fazer uso dessa língua, a comunidade surda está manifestando uma diferença cultural e não mais uma visão centrada na lesão do corpo, conforme a abordagem médica ou terapêutica. A história da surdez foi fundamentalmente explicada a partir de uma lógica que a enquadrava em uma abordagem médica ou terapêutica. Relacionada a essa abordagem de saber, a educação de surdos foi, por muito tempo, desenvolvida por meio de diferentes projetos educacionais baseados em uma tentativa de normalização e ouvintização – discriminação que não os aceita utilizando a língua de sinais desses sujeitos. A língua de sinais, forma de expressão mais natural dos surdos, em qualquer parte do mundo, é uma forma de resistência a normalização e ouvintização, e estes nunca deixaram de usá-la nas comunidades surdas, fazendo com que se propagasse ao longo dos anos e de gerações. Essa situação de proibição de uso da língua de sinais representa a negação ao surdo do direito de ser surdo, pois no momento que a sociedade rejeita a língua, rejeita-se também a pessoa, e, portanto, quando se aceita a língua de sinais se aceita o surdo e isso significa olhar a surdez a partir dos seus traços culturais, afastando-se do olhar da normalização. Nesses termos, defende-se que os surdos podem fazer parte de uma comunidade linguística específica, diferente, com hábitos e valores culturais próprios. Portanto, a língua de sinais possibilita ao surdo à apreensão do mundo exterior e lhe dá condições para entendê-lo e posicionar-se criticamente nos diversos grupos sociais e conseqüentemente na escola. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo discutir a valorização da Língua de Sinais para a educação das pessoas surdas, bem como para a construção de sua identidade e de sua alteridade – defende-se que as relações entre identidade e alteridade são



necessárias, uma vez que o sujeito se constitui na relação com o outro, na vivência e na comunicação. Nesses termos a relação identidade-alteridade se realiza nos discursos que ocorrem entre as pessoas e representantes dos grupos sociais, sendo sempre relacional. Por isso utilizamos o por identidade-alteridade. E decorrente desse objetivo, formula-se questões que envolvem a educação da pessoa surda, que são: Qual a importância da língua de sinais para o desenvolvimento social do surdo? De que forma a língua de sinais contribui para a inclusão e construção de sua identidade - alteridade? Tais questões são relevantes e merecem atenção por tratarem acerca da educação de pessoas que podem estar tendo seus direitos a uma educação de qualidade negados, que não olha para suas necessidades e potencialidades, mas apenas para uma ausência de audição e com isso também, em falar, e que portanto, deveriam vencê-la e se enquadrar no padrão de normalidade imposta pela sociedade capitalista e dominante. Discutir sobre a educação da pessoa surda e sua identidade- alteridade é também valorizar a cultura dessas pessoas, com respeito às diferenças e compreensão de que todos são capazes de aprender. **Metodologia:** Na busca em alcançar os objetivos propostos com esse artigo, utilizou-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, que “baseia-se na necessidade de se fazer revisões bibliográficas, periódicas, que visam apresentar de modo organizado o estágio atual do conhecimento de um determinado assunto” (OLIVEIRA, 2008, p. 96). Para Manzo (1971 apud MARCONI e LAKATOS, 2006, p. 32) a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” e tem por objetivo permitir ao cientista “o esforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulações de suas informações”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não se baseia apenas na repetição do que já foi escrito, mas, sobretudo possibilita examinar um tema sob uma nova abordagem chegando a conclusões inovadoras, que contribuam com discussões e reflexões sobre o assunto. As bibliografias pesquisadas neste trabalho contam com um número considerável referências de leitura, que deram base às discussões apresentadas, norteando este estudo de demasiada importância a educação da pessoa surda. Dentre os autores e obras pesquisadas estão: Levy (1999); Mantoan (1995); Perlin (1998); Santana (2007); Strobel (2008) e Skliar (1997,1998) que apresenta discussões sobre inclusão, educação de surdos, identidade- alteridade e cultura surda, e dessa forma defendem os direitos das pessoas com deficiências. A pesquisa é do tipo teórica, com o levantamento e compilação do material bibliográfico, para a identificação e seleção das obras a serem analisadas e estudadas. Nesse estudo se fez a resenha de artigos e capítulos dos textos que tratam da valorização da Língua de sinais para a educação de pessoas surdas que é a questão central deste artigo. **Resultados e Discussão:** Passa-se agora para analisar as valorizações da Língua de sinais conforme os autores consultados. A defesa principal é feita por Skliar nos seus termos: “Os surdos desenvolvem a Língua de Sinais devido a que é sua língua natural. Isto é, que a adquirem sem ensino sistemático – como adquire a criança ouvinte a língua falada de seu meio. Portanto, constitui seu modo de aproximação ao mundo, o meio de construção de sua identidade e o mecanismo para significar e “dizer” sobre o mundo [...] Por meio desta língua o surdo põe em funcionamento a faculdade da linguagem com a que nasce pelo fato de ser humano” (SKLIAR, 1998, p. 64). No entanto, a



especificidade da educação de surdos envolve não apenas uma questão linguística, mas uma questão psicossocial. Segundo Skliar (1998) as escolas especiais constituem o microcosmo de emergência da identidade surda, e da alteridade, da aquisição da língua de sinais. Esse é um aspecto importante ao desenvolvimento de uma autoestima adequada e necessária à construção de uma identidade pessoal a partir das especificidades que caracterizam os surdos enquanto grupo cultural diferente da comunidade ouvinte. Quando se fala de língua de sinais na educação do surdo, aparece uma série de pré-conceitos com relação ao seu uso. Muitas pessoas acreditam que a língua de sinais é o português feito com as mãos, na qual os sinais substituem as palavras desta língua, ou somente como uma mímica. Entre as pessoas que acreditam que a Língua de Sinais é realmente uma língua, há algumas que pensam que ela é limitada e expressa apenas informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas. No entanto, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é de fato, uma língua de modalidade gestual-visual, que utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão, diferencia-se da Língua Portuguesa, como uma língua de modalidade oral-auditiva, que utiliza como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. Compreende-se que a Língua de Sinais é, portanto, uma língua independente, com estruturas gramaticais, símbolos e ritmos próprios, que propiciam o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas. “A mesma também dá às crianças componentes linguísticos: conceitos para expressões linguísticas, comando das funções gramaticais, conhecimento de categorias, etc.” (LEWIS, 1995 *apud* LEVY, 1999). Pode-se refletir sobre esses relatos com base nas reflexões de Orlandi (1993), essa incompletude que os alunos sentiam, a falta de algo, a sensação de incompetência foi perpassada pelo silêncio. Essa compreensão diz respeito ao fato dos alunos não conseguirem, não saberem como expressar esses sentimentos tornando-os parte de uma cultura oprimida, a cultura do silêncio. O que não se reconhece, é que tais dificuldades podem estar, antes de tudo, na incapacidade que muitas vezes os ouvintes possam ter para trabalhar com eles. Como também a suposta superioridade dos ouvintes que gerou uma imagem do surdo e da surdez carregada de situações que os excluem em função da perda sensorial, uma perda que se amplia e se torna também uma perda educacional e social. A Língua Brasileira de Sinais surge então, como um mecanismo de afirmação da identidade-alteridade surda, identidade que pode ser anulada e silenciada durante muito tempo, na prática da oralização imposta pela sociedade, que por não dominarem a oralidade, eram excluídos e considerados incapazes de desenvolver qualquer atividade além de não poder ser dono de si mesmo. Segundo Strobel, destaca que “A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, é uma das peculiaridades da cultura surda, é a forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta a língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal” (STROBEL, 2008, p. 44). Neste sentido, reconhecer a diferença entre surdo e ouvinte é reconhecer as suas limitações no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua oral, no entanto é também reconhecer a sua habilidade na criação de línguas gestuais-



visuais, ou seja, a língua de sinais. O reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a inclusão do surdo na comunidade. A necessidade de sua inserção na Comunidade Surda, bem como sua participação ativa no mundo dos ouvintes, possibilitou em que muitos surdos construíssem valores, conceitos. E a partir de suas experiências, foi construindo-se uma convicção sobre a importância da língua de sinais para a formação de sua identidade, passando assim, a ter um olhar diferente do olhar do ouvinte-opressor sobre a língua de sinais, o que possibilitou criar a convicção de que ela é indispensável tanto aos intercâmbios e aprendizados quanto à construção de uma identidade de pessoa surda. De acordo com Góes (2000), o convívio na comunidade dos surdos possibilita à criança significar-se como surdo, assim como faz com que ela se veja como sujeito pertencente a uma língua efetiva, que apresenta características próprias e que se configura como fonte de identidade. De acordo com Perlin “A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação. É principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda. Surgem com ela as associações de surdos, onde se relacionam” (PERLIN, 1998, p.41). Para que o surdo possa reconhecer sua identidade-alteridade surda é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a língua, a cultura, os costumes, e principalmente, a diferença de sua condição, portanto, o objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda. Por muito tempo, a língua de sinais foi negada, ridicularizada e até proibida, hoje se observa que esse contexto vem mudando, que a língua de sinais está sendo mais utilizada não apenas pela comunidade surda, como também por aqueles que se interessam em aprender tal linguagem, principalmente pela necessidade em se comunicar seja no contexto escolar ou fora dele.

Santana (2007) ressalta que a língua de sinais legitima o surdo como sujeito de linguagem e é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença. Os defensores da língua de sinais afirmam que é somente por meio da língua de sinais que o surdo constrói uma identidade-alteridade surda, sendo assim é o que o define. Portanto, não se pode mais negar aos surdos o direito de serem parte integrante da sociedade, como muito foi feito, mas sim permitir que estes tenham a oportunidade de se desenvolver de forma específica e peculiar à das crianças ouvintes, respeitando sua língua, em sua diferença. Isso implica: “Respeitar, tolerar, suportar, entender a cultura alheia não deve ser menos comprometedor que traçar estratégias sócio-políticas para tornar visíveis as diferenças e agir em função delas. Ora, a afirmação das identidades e da diferença dos surdos traduz um direito de garantir-lhes o acesso aos bens sociais enquanto direito, não enquanto concessão.” (SÁ, 2009, p. 02). Assim, a comunidade surda apresenta um papel de suma importância para o desenvolvimento da identidade-alteridade, pois nessa comunidade a língua de sinais ocorre de forma espontânea e efetiva, além disso, todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio



com o outro. Nota-se um interesse das políticas inclusivas em assegurar um ensino de qualidade aos alunos surdos, com profissionais qualificados e bem preparados para a atuação com esse público. No entanto, é sempre importante que se continue refletindo sobre a execução de tais políticas e leis e sobre como a formação desses profissionais para atuarem com a educação das pessoas surdas está se efetivando de fato, de modo a garantir uma educação de qualidade a esses sujeitos, na qual a identidade e cultura surda sejam reconhecidas e respeitadas, percebendo-se que ao negar a língua de sinais se está negando também a aprendizagem desse aluno, pois quando se aceita a língua de sinais se aceita o surdo e isso significa olhar a surdez a partir dos seus traços culturais. **Considerações finais:** A atual discussão na educação dos surdos centraliza modificações estruturais e metodológicas da escolarização em vigor, como também na inclusão da pessoa surda na sociedade. No entanto, o que se torna emergente são as mudanças de concepção do sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de poder entre surdos e ouvintes. Neste sentido, pensar a educação dos surdos a partir dos imaginários e das representações construídas sobre a surdez e os próprios surdos, aparece como uma forma de entender o tratamento social e educacional que normalmente lhes é dado. As questões que envolvem a educação dos surdos estão carregadas de subjetividades, impondo-se aos surdos uma aquisição de língua e de cultura dominante, e o seu sucesso ou fracasso se relaciona diretamente com as imagens e representações que dão aos surdos certas dificuldades de aprendizagem, ligada a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística. Percebe-se que, ser surdo representa assim para muitos sujeitos, um segredo a ser ocultado, uma marca profundamente depreciativa. A diferença ainda é vivenciada como desigualdade. Sendo socializada com essa crença, a pessoa surda aprende a se enxergar como não humana e incompleta. Portanto, estar na educação de surdos é desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte e caminhar no sentido da valorização de sua identidade enquanto sujeito, reconhecê-los em suas potencialidades, o que faz com que eles sejam diferentes e não necessariamente lesionados. Ao analisar os autores que tratam da educação do surdo, percebe-se em grande parte que as pessoas surdas defendem o direito de sua língua, de sua cultura de identidade-alteridade, seus educadores valorizam suas potencialidades, acreditando que dessa forma ocorra seus desenvolvimentos sociais e cognitivos. O reconhecimento da LIBRAS, como língua e assim, como uma representação de um grupo, trouxe sem dúvida contribuições a comunidade surda, pois o surdo tem, dessa forma, a LIBRAS como sua língua materna e a surdez como cultura, portando uma identidade-alteridade. Reconhecer os surdos como minoria linguística, pertencente a sua comunidade, constitui-se a surdez não como uma lesão, e sim, como uma identidade-alteridade repleta de cultura e interação, com organização política e reconhecida em termos de legalidade. Assim, espera-se que com tais discussões possa refletir sobre a valorização da Língua de Sinais para a educação da pessoa surda, o respeito à essas pessoas e à sua identidade-alteridade, bem como a uma educação que inclua e respeite as diferenças de cada um.

#### **Referências:**



BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em 08 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LEI N.º 10.436** de 24 de abril de 2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: MEC. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>> Acesso em 08 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-olitica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-olitica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acesso em 10 maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 14 mai de 2018.

GÓES, M.C.R. Com quem as crianças dialogam? In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006. 305 p.

LEVY, C.C.A.C.; SIMONETTI, P. **O surdo em si maior**. São Paulo: Editora Roca, 1999.

MANTOAN, M. T. **Ensino Inclusivo/ Educação (de qualidade) para todos**. Rio de Janeiro: Editora W.V., 1995.

OLIVEIRA, I.C. A. **Introdução à metodologia científica**. Pará de Minas: Virtual Books, 2008.

ORLANDI, E. P.; **As formas do silêncio**. São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002



SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. São Paulo: WVA, 1997.

SKILIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Mediação, 1998.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G.(organizadoras). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

UNESCO. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em <[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf).> Acesso em 08 mai de 2018.

### **3) A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPINAVILA UNIÃO, DIANTE DA EXPERIÊNCIA DE ASSUNÇÃO CULTURAL DOS SUJEITOS**

Ivanilde apoluceno de Oliveira  
Louise Rodrigues Campos  
Pesquisa financiada pelo Cnpq<sup>3</sup>

**Introdução.** A tarefa de ensinar requer o reconhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996). Compreender a prática educativa quanto à experiência de assunção do sujeito é fundamental, visto que educandos, educandas e educadores caracterizam-se como sujeitos culturais, históricos, sociais, a partir da relação no e com o mundo, em que o ser humano “É concebido como ser de práxis (reflexão-ação) que existe numa situação concreta, isto é, situado em um contexto histórico-social estabelecendo relações dialéticas com outros seres” (OLIVEIRA, 2003, p. 26). Desse modo, as diversas populações, como os grupos étnicos auto-afirmados quilombolas são sujeitos culturais, históricos, políticos, ao passo que constroem e reconstroem sua vida material e simbólica. Desse modo, esses coletivos lutam por direitos, como o espaço escolar nas comunidades quilombolas, e para além da presença material

<sup>3</sup> O presente texto apresenta dados da Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Iniciação à docência (PIBIC/Cnpq) no período de 2016 a 2017.





desse espaço, a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a comunidade, diante dos processos identitários dos sujeitos que constituem esta escola, sendo o lócus desta pesquisa uma escola municipal quilombola de Ensino Fundamental II, situada no município de Salvaterra, na mesorregião do Marajó – Pará. O presente artigo tem como intuito: discutir sobre a importância da escola quilombola contribuir à experiência de assunção da identidade cultural dos educandos e educandas. A fim de atender a este objetivo, a essência deste texto constitui-se pelas proposições de três mulheres quilombolas, moradoras da referida comunidade em diálogo com seguinte referencial teórico: (ARROYO, 2014); (OLIVEIRA, 2015); (ALBUQUERQUE, 2016); (HAGE, 2005); (FREIRE, 1993; 1996). As três mulheres que compõem a tessitura deste texto têm forte relação com o espaço escolar, a partir de três aspectos principais: a) participação no processo de reivindicação pela escola na comunidade; b) reivindicação pela disciplina quilombola na escola e c) integrantes de sua família, como filhos e netos estudaram/estudam nesta escola. Os momentos de escuta às falas destas mulheres, durante a realização de entrevistas semi-estruturadas e os de consulta e compreensão do referencial teórico, durante o levantamento bibliográfico, constituem-se como os dois processos teórico-metodológicos que possibilitaram a análise do espaço escolar e a relação deste com a comunidade. Desta análise emergiu a categoria assunção cultural dos sujeitos na escola quilombola, a partir da categoria freireana “Assunção da identidade cultural”. Versar sobre a experiência humana de assumir-se, como sujeitos históricos, pensantes, requer destacar a concepção de “sujeito” presente nas linhas deste texto. Compreende-se o ser como inacabado, que historicamente vivencia sua realidade, mediante relações dialógicas, que possibilitam reflexão e posicionamento crítico. (FREIRE, 1997), de modo que “nessa relação com o mundo e com os outros seres humanos, conhece, forma-se como pessoa humana, problematiza e intervém na realidade social” (OLIVEIRA, 2003, p. 56). **Metodologia da pesquisa.** Esta pesquisa possui abordagem qualitativa. Realizou-se como procedimento metodológico entrevistas semi-estruturadas com três moradoras da comunidade quilombola Campina/Vila União, durante o período de dois dias, como base em um roteiro, desenvolvido a partir de etapa exploratória e levantamento bibliográfico, acerca da temática investigada. Neste texto, atem-se ao eixo relação comunidade-escola. Os nomes das entrevistadas é mantido em sigilo, conforme a ética da pesquisa, sendo que os nomes fictícios dizem respeito a nações africanas do grupo Banto (SALLES, 2005). **Movimento por/com escola.** A estrutura seguinte deste texto acompanha o movimento que constitui-se da ação (de reivindicação pelo espaço escolar) dos moradores da comunidade, ao questionamento das práticas pedagógicas neste âmbito escolar, e como a dinâmica educativa deste espaço interfere nos próprios sujeitos que o reivindicaram, no caso, referente a afirmação identitária quilombola. **A luta pela escola quilombola.** A escola quilombola de Ensino Fundamental II, onde se desenvolveu a pesquisa, adveio da necessidade de um local mais próximo para os moradores da comunidade quilombola Campina/Vila União e de comunidades próximas, visto que antes da existência da escola, estes precisavam se deslocar para a sede do município, ou em alguns casos, era preciso que se mudassem do município para estudar em outro local, como na fala de Bijogó: “eu saí. Na época não tinha escola de ensino fundamental maior aqui (...) Passei oito anos lá até concluir o ensino



médio.” Diante dessa situação de deslocamento, a comunidade reivindicou a escola, como assinala Mina: “Eu tava numa reunião, onde tava o prefeito e falei do transporte (...) de uma escola que atendesse às crianças das comunidades próximas. Tendo as coisas na nossa comunidade não tem porquê ficar sempre indo pra lá” (sede do município). Este “ir pra lá”, deslocar-se da sua comunidade para o acesso à escola, contrapõe-se à afirmação territorial deste coletivo, aos seus direitos, os quais legitimam suas condições de existência, de tal modo que: “Não ter escola ou fechá-la e levar os filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana.” (ARROYO, 2014, p. 211). Por isso, estes dois relatos que apontam a problemática e a reivindicação pela escola na comunidade, sinalizam a resistência à negação de um direito. O direito à escola, mas, além deste, questiona-se também a estrutura educativa desta escola. **O questionamento à escola quilombola** A diferença entre uma escola quilombola “na” comunidade e “com” a comunidade e a importância disso na vida dos sujeitos que constituem este espaço escolar, no qual também constroem seus processos identitários, como questiona Bijogó: “Eu tenho uma escola que é quilombola, mas como é que está sendo o ensino? Não é que o professora vai chegar lá e colocar na cabeça do aluno que ele é quilombola, que ele é negro, não é assim. Mas, tem que haver alguma coisa que valorize isso.” Desse modo, trata de efetivar-se o direito à educação, sendo esta em interface com as identidades étnica e cultural quilombolas. A identidade quilombola tem sido relacionada principalmente à questão territorial, visto o engajamento político das comunidades, que como grupo étnico, acionam seus direitos como a titulação de suas terras. Contudo, “o processo de reconhecimento das identidades quilombolas no contexto atual vai muito além (...) abarcam ainda certos traços culturais que em um ou outro momento são mais acentuados e perceptíveis” (SANTOS, 2013, p. 33). Em sua fala Bijogó também destaca que não se trata de impor um ensino, ou meramente categorizar um (a) educando (a) como quilombola, ou de outro segmento social. Trata-se de repensar a escola na comunidade, as práticas educativas desenvolvidas neste espaço, buscando-se caminhos para a valorização de aspectos, como história e cultura quilombolas. Acerca disso, vê-se a questão dos processos de ensino-aprendizagem serem desenvolvidos em consonância aos conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas, os modos como organizam-se politicamente, economicamente. Que essa dinâmica de vivências quilombolas estejam presentes, com os educandos e educandas como co-autores nas práticas educativas, numa teia de saberes partilhados entre comunidade e escola, a qual não é somente de consenso, mas contrapor pensamentos, criar e recriar diferentes formas de ensinar e aprender, constituindo-se a escola como um espaço aberto à comunidade e contribuir à afirmação das identidades culturais dos que vivenciam este espaço, configurando-se uma participação coletiva no processo de produção do conhecimento (FREIRE, 2001; HAGE, 2005). **Dos saberes compartilhados à experiência de assunção dos sujeitos na escola quilombola** Referente aos saberes quilombolas na escola, uma das reivindicações da comunidade foi a implementação da disciplina quilombola, como explica Maúá: “É uma questão que a gente colocou muito foi da disciplina quilombola na escola, que é onde vai trabalhar a cultura. (...) A gente lutou pela disciplina para valorizar a cultura quilombola, aqui da comunidade.” Diante desse relato, destaca-se a relação da escola com a valorização das práticas culturais quilombolas, a fim de



contribuir para o fortalecimento dos laços entre educandos (as) e sua comunidade, com o reconhecimento às suas vivências artísticas, políticas. Uma das sugestões à escola, relatada por Mina foi a construção de uma horta, visto que na comunidade são desenvolvidas muitas atividades de agricultura, e utiliza-se muitas ervas medicinais, em que perpassam saberes culturais, os quais refletem imaginários, diferentes compreensões de mundo, constituídos por significações, mediante os contextos em que são criados e compartilhados (OLIVEIRA, 2016). Compreende-se que uma prática pedagógica em interface com saberes culturais quilombolas é essencial ao posicionamento crítico destes sujeitos, diante de suas realidades sócio-culturais, de modo que: “Não basta apenas identificar os saberes que perpassam o cotidiano, mas também atentar aos efeitos que esses saberes exercem na vida das pessoas” (ALBUQUERQUE *et al*, 2016, p. 26). Nesse sentido, trata-se de propiciar aos educandos refletirem sobre seus contextos, para seu possível posicionamento, questionamento e transformação social. Estes relatos das três mulheres quilombolas que compõem os fios dessa tessitura textual, falam/exclamam/provocam a razão de ser da escola quilombola nesta comunidade, enquanto instituição importante à valorização cultural e afirmação identitária quilombola.

Compreende-se a necessidade de uma prática educativa que respeite a identidade cultural do (a) educando (a), visto que a experiência de assumir-se como ser cultural, histórico, político, possibilita ao sujeito refletir e ressignificar suas práticas. Nesse sentido, a escola constitui-se também como um espaço importante à experiência de assunção dos sujeitos, visto que é um dos espaços onde os sujeitos constroem/expressam suas subjetividades, seus processos identitários. Segundo Freire (1996) é na experiência comunicativa que ensaia-se a experiência de assumir-se como ser histórico, pensante, criativo, transformador. A partir deste entendimento, e dos relatos das três moradoras da comunidade quilombola Campina/Vila União, atenta-se a importância da escola quilombola contribuir para a afirmação da identidade cultural quilombola. Quanto a importância deste reconhecimento Maúa explicita: “Eu sabia que era descendente de negro mas não sabia dos valores disso (...) pra gente foi muito importante fazer a descoberta que temos valores da nossa cultura, porque as vezes a gente se diminui. Então trabalhar essa cultura que a gente tem, muito significante.” Desse modo, compreende-se a importância do reconhecimento como sujeito cultural, de afirmar-se. E, diante disso, é importante destacar que a assunção do eu não significa a exclusão do outro (FREIRE, 1996). Por isso, essencial à prática educativa possibilitar aos sujeitos a experiência de assumirem-se, e no caso, aos sujeitos que constituem esta escola na comunidade Campina/Vila União assumirem-se como sujeitos históricos, políticos, culturais, que criam, e capazes de transformar sua realidade. **Considerações Finais.** Acerca disso, atenta-se as reivindicações da comunidade Campina/Vila União, a partir dos relatos destas três mulheres quilombolas e o diálogo com o referencial teórico, a resistência que caracteriza o movimento de ação da comunidade em reivindicar a escola, questionar sua dinâmica educativa, e assinalar a importância do diálogo com a comunidade, para um processo de democratização do saber, visto a importância de valorização cultural e afirmação identitária quilombola.

## Referências



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Leituras Freireanas sobre Educação. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

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

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. (Org.). Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais. Belém: EDUEPA, 2016.

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras Pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

#### 4) AS DIFICULDADES DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Francisca Missilene Muniz Magalhães  
Pedro Franco de Sá

Este trabalho tem o objetivo de apresentar resultados de pesquisas sobre as dificuldades do ensino de matemática a partir de uma perspectiva teórica. Para compreensão sobre a temática foi realizado estudos de produções bibliográficas que abordassem dificuldades ocorridas no ensino de matemática. O levantamento bibliográfico realizado foi importante para revelar as atuais discussões a cerca do ensino de matemática e identificar as premissas que circulam o fazer matemática no âmbito educacional. O ensino da matemática é de fundamental importância para a vida em sociedade. O seu surgimento advém das necessidades reais das civilizações mais antigas, que a usavam como uma ferramenta essencial para o domínio das relações com o mundo e com a natureza. Mas hoje na escola, a matemática é posta como um esquema de conteúdos meramente disciplinar, que na maioria das vezes, é ministrada sem relação com a realidade de vida do educando. O fazer matemática exige um pensar diferente na escola, que seja capaz de ultrapassar os mitos em torno da disciplina. Silveira (2002) é uma autora que discute sobre o mito de que a matemática é difícil. Em sua pesquisa realizada a partir da análise do discurso, a autora revela o sentido pré-construído em falas de professores e alunos acerca da matemática vivenciada na escola. Aponta que a matemática ocupa o lugar das disciplinas que mais reprova o aluno na escola e que a justificativa se dá pela "incapacidade" do aluno em lidar com matemática. A autora ainda confere ao senso comum o aval pela matemática ser considerada uma disciplina difícil. Em sua pesquisa, Silveira (2002) revela que os professores da disciplinadizem que matemática precisa tornar-se fácil, o que pressupõe que ela seja difícil. Esses identificam na voz do aluno que ela é considerada chata e misteriosa, que assusta e causa pavor, e por consequência, o aluno sente medo da sua dificuldade e vergonha por não a aprender. Como resultado de tantos sentimentos ruins que a disciplina proporciona ao aluno, somado ao bloqueio em não dominar sua linguagem e não ter acesso ao seu conhecimento vem o sentimento de ódio pela matemática. Ódio, porque ela é difícil. Estes professores também reconhecem que não são todos os alunos que odeiam matemática, já que existem os talentosos, porém estes são poucos. Uma professora citou inclusive uma "seleção natural". A escola tem um papel social fundamental de promover a educação para todos, mas seguindo o discurso apresentado por Silveira (2002), a matemática pode estar promovendo a exclusão de



muitos sujeitos perante o modo como se concebe a matemática escolar. De acordo com Silveira, (2002), os professores transferem a culpa pelas dificuldades dos alunos com a disciplina de matemática para os professores das séries iniciais, pois os mesmo não teriam a formação adequada para lidar com a disciplina, visto que quem teria o status para ensinar matemática seria o professor formado em matemática, o que revela o sentido hierárquico do que quem tem saber tem poder. “Este sentido de empurrar a culpa longe de si, faz emergir o sentido de que ensinar matemática também é para poucos, e que recai novamente no pré-construído, pois ensinar uma disciplina considerada difícil dá status ao professor, conforme pesquisa feita, e que me parece, o professor de matemática procura manter.” O professor das séries iniciais do ensino fundamental geralmente é formado em pedagogia, pois é o pedagogo que é responsável pela educação geral, como é previsto na LDB 9394/96. Mas acreditamos que o foco de discussão perpassa para além do processo formativo do professor, seja de matemática, pedagogia, ou outros. Perpassa pelo construto histórico da escola, no qual a matemática se amparou na linha positivista de educação, e assim reflete no desenvolvimento do currículo escolar. De acordo ainda com Silveira (2002), o discurso de que a matemática é difícil também ganha grande proporção na mídia, na medida em que é propagado em grande escala o mito de que a matemática é difícil. Assim, a mídia também contribui com a difamação conceitual da matemática. “A ressignificação do pré-construído é uma interpretação da dificuldade da matemática, mas que mesmo mostrando facetas diferentes, corrobora com a sua manutenção.” Os estudos de Silveira (2002) demonstram que a matemática ao longo dos tempos foi sendo julgada com uma disciplina difícil, praticamente inalcançável por muitos. Provavelmente pela exigência de cálculos precisos, pelo esforço do raciocínio matemático, pelo domínio da resolução de problemas, pelo status que concedia a quem dominava, enfim. O pensar que não fácil, definiu a matemática como difícil. E esse pensamento resultou na matemática aplicada hoje na escola, que mais exclui do que forma sujeitos habilitados a usar a matemática em benefício da sociedade. Resende e Mesquita (2013) também realizaram uma pesquisa com professores e alunos de matemática do ensino fundamental e médio com a finalidade de diagnosticar as principais dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, suas causas e sugestões de mudanças, confrontando escolas públicas e particulares do município de Divinópolis (MG). O estudo foi feito por meio da pesquisa participativa, entrevistas e questionários. De acordo com Resende e Mesquita (2013), o ensino da matemática para os alunos de escolas públicas e particulares apresentam várias facetas. O formulário de perguntas aplicadas sobre o que os alunos acham da matemática demonstrou que as dificuldades com a matemática não são tão intensas e que uma grande porcentagem dos alunos de escolas públicas e particulares gostam de como é ensinada na escola. Resende e Mesquita (2013) compreendem que através de sua pesquisa as dificuldades dos alunos com a matemática se apresentam de forma moderada, o que pode possibilitar uma quebra no mito de que a matemática é difícil. O maior percentual de consultados demonstrou que os alunos acham a matemática interessante. “Portanto afirmar simplesmente que os alunos "odeiam" ou "temem" a matemática e considerar esta afirmação como um dos grandes problemas da disciplina não corresponde ao verdadeiro significado que a matemática tem para os alunos, visto não ser este o ponto



de vista da maioria dos alunos”. Abre-se aqui um espaço para o repensar e refletir preconceitos admitidos sem comprovações. Resende e Mesquita (2013) identificam que há sim dificuldades dos alunos com a matemática, mas há possibilidades de trabalhos pedagógicos que podem diagnosticar os problemas e fazer propostas de mudança. Outro resultado sobre as dificuldades dos alunos mostra que há problemas não somente com cálculos e resoluções de problemas, mas na forma de compreensão de enunciados, o que supõe um problema de leitura e interpretação de questões que vão além do conteúdo matemático. E ainda, revelam que a relação teoria e prática é um dos pontos fracos do ensino da matemática. O aluno não consegue associar o que a matemática ensinada com situações práticas de aplicação do conteúdo. No estudo apresentado por Resende e Mesquita (2013), observamos que professores e alunos admitem que haja dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Podemos dizer que essas dificuldades perpassam não somente pelo ensino do conteúdo matemático, mas pela própria organização da escola, no sentido de fornecer todas as necessidades de aprendizagem do aluno. Quando tratamos do ensino da matemática nos anos iniciais do ensino, nos deparamos com situações específicas de aprendizagem do aluno, pois trabalhamos com crianças. E por se tratar de crianças, ainda estão em fase de desenvolvimento biológico, cognitivo, psicossocial, entre outros. Nessa fase há necessidade de adequar o ensino as etapas de desenvolvimento da criança. Eberhardt e Coutinho (2011) fizeram um estudo a cerca das principais dificuldades de aprendizagem em matemática identificadas nos anos iniciais de escolarização, mais especificamente as que ocorrem no terceiro ano do ensino fundamental. Apresentaram uma abordagem informativa sobre a construção do conhecimento lógico-matemático, através da teoria psicogenética e procuraram comparar ocorrências de aprendizagem na realidade escolar, através de pesquisa de campo. Eberhardt e Coutinho (2011) apontaram vários elementos de análise que podem resultar em problemas de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais. Um deles se trata da valorização do conteúdo matemático em detrimento a alfabetização das crianças. O que pode resultar na falta de compreensão de conceitos e do desenvolvimento do raciocínio matemático. Outro ponto de análise é que o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças. Nem todas as crianças se desenvolvem da mesma maneira, depende de muitos fatores próprios da condição humana, e na fase escolar esses fatores podem interferir diretamente na aprendizagem. “Se o estágio cognitivo em que a criança se encontra não for respeitado ela não terá condições de responder aos objetivos que o professor deseja atingir”. O desenvolvimento das crianças pode determinar o nível de aprendizagem e a forma como a escola trabalha o currículo e o pedagógico pode ajudar ou dificultar o processo de desenvolvimento das mesmas, no sentido em que se intervêm e se resolvem os problemas identificados ou protelam para os anos seguintes da escolarização. Eberhardt e Coutinho (2011) usa a teoria psicogenética de Piaget para compreender as dificuldades de aprendizagem da criança. Dentro da perspectiva psicogenética “a criança só progride em sua aprendizagem se entrar em conflito e a partir de situações experimentadas ou vividas ela irá construir seu conhecimento”. As quatro fases de desenvolvimento da criança segundo Piaget são elencadas por Eberhardt e Coutinho (2011, p. 66): *Estágio sensório-motor*: vai de zero a dois anos, no qual a criança constrói as primeiras formas do conhecimento do tempo, espaço, número e causalidade. *Período pré-operacional*:



ao entrar neste período, dos dois aos sete anos, a criança traz seus conhecimentos para situações práticas, mas não consegue usá-los de forma lógica. Assim, para uma criança de quatro anos, o mesmo número de objetos espalhados numa área maior representará para ela, uma maior quantidade. A quantidade é classificada pelo tamanho ou pelo espaço ocupado pelos elementos, ignorando o significado da unidade numérica. *Período operatório concreto*: estágio mais avançado, a criança vai adquirindo uma forma de pensamento mais operacional. Dos sete aos onze anos ela percebe, por exemplo, que uma mesma cena pode parecer diferente para indivíduos que estão sentados em posições diferentes. *Estágio operatório formal ou abstrato*: Este período coincide com os anos de escolarização no ensino fundamental. Há um processo de conservação e a presença de uma atividade concreta não é mais necessária. Há uma abstração a partir de operações já internalizadas. De acordo com Eberhardt e Coutinho (2011), na abordagem piagetiana .+++++++o construir e o reconstruir nos primeiros anos do ensino fundamental estão presentes nas atividades da criança, considerando-se o erro como parte da aprendizagem. E ainda, que o conhecimento lógico-matemático é baseado em relações que o sujeito descobre a partir de objetos ou fatos. A fim de identificar as principais dificuldades do ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental Eberhardt e Coutinho (2011) realizaram entrevistas com pais, professores e alunos de sua comunidade e apresentaram suas conclusões. Na entrevista com os pais, foi percebido que as crianças ainda não conseguiam direcionar os seus trabalhos sozinhos, precisam do auxílio de um adulto. A condução do ensino na faixa etária da criança dos anos iniciais também recai sobre a responsabilidade dos pais, principalmente quando se requer a interação de pais e escola, para que o processo educacional ocorra de forma não conflituosa, a fim de estimular e incentivar o aluno. Já nas entrevistas com os professores foi percebido que há dificuldades dos alunos com a compreensão dos conteúdos matemáticos, no sentido da leitura e interpretação de palavras e problemas e concentração dos alunos. Foi detectado também a sobre carga dos professores em cumprir a grade curricular durante o ano letivo. Nos resultados apresentados pelos alunos, Eberhardt e Coutinho (2011) aplicaram uma lista de exercícios para avaliar o nível de desenvolvimento em matemática do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação realizada identificou que os alunos apresentam dificuldades em internalizar processos mais complexos de operações matemáticas, como a adição com reserva, mas conseguiram resolver operações simples, no qual demonstraram segurança em operá-las. As pesquisas realizadas por Silveira (2002), Eberhardt e Coutinho (2011), Resende e Mesquita (2013) corroboram com que a ideia de o ensino de matemática apresenta dificuldades a serem enfrentadas no contexto educacional. Que a ideia de que “a matemática difícil” pode se constituir um mito discursivo com marca histórica, na medida em que o medo e pavor da disciplina se disseminam na fala da escola como um todo. As pesquisas também revelam que as dificuldades vão além do ensino da matemática no seu sentido propedêutico, visto que perpassa pelo processo de alfabetização da criança. Identificar números não é o suficiente para compreender as relações e conexões que os números estabelecem em seus os enunciados ou com a vida real. Assim, entendemos que o ensino de matemática perpassa pela formação do ser humano na sua completude cognitiva. Pensar matematicamente é fundamental para o desenvolvimento de habilidades que são



exigidas na vida em sociedade. A compreensão de determinados algoritmos e enunciados nos permite nos conectar ao contexto que nos rodeia. A não compreensão nos exclui como participantes efetivos dos processos construídos historicamente. O desenvolvimento da educação no Brasil passa pela escola com a garantia constitucional de um ensino público, gratuito e obrigatório. Por tanto, se faz necessário garantir que o ensino seja de qualidade, que forme cidadãos participativos, que sejam capazes de interferir e transformar sua própria realidade, e contribuírem de forma significativa com uma sociedade consciente de seus deveres e direitos. O ensino da matemática é de fundamental importância para a vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

EBERHARDT, Ilva Fátima Neves; COUTINHO, Carina V. Scheneider. **Dificuldades de aprendizagem em matemática nas séries iniciais: diagnóstico e intervenções**. 2013. Disponível em: [http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_013/artigos/artigos\\_vivencias\\_13/n13\\_08.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_013/artigos/artigos_vivencias_13/n13_08.pdf) Acesso: 10/10/2017

RESENDE, Giovani; MESQUITA, Maria Da Gloria B. F. **Principais dificuldades percebidas no processo ensino-aprendizagem de matemática em escolas do município de Divinópolis, MG**. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/9841> Acesso em: 12/08/2017.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. **“Matemática é difícil”**: Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos. 2002. Disponível em: [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_25/matematica.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf). Acesso em 12/10/2017.

## 5) “BELEZA NÃO É PRA SEMPRE!”: A EVASÃO ESCOLAR DE TRAVESTIS EM BELÉM, PARÁ

Mayanne Adriane Cardoso de Souza – UEPA  
 Profa. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo – UEPA  
 Órgão Financiador: CAPES

O referido artigo é parte de uma monografia produzida na graduação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. A temática em tela discorre sobre um tema invisibilizado socialmente e academicamente no contexto contemporâneo, na medida em que confronta o que está normatizado pelas instituições que regem o nosso meio de convivência e de conhecimento, como é o caso da igreja, família, escola e o próprio Estado, em nosso caso, dito laico. A pesquisa objetivou analisar as causas da evasão escolar das alunas e investigar como a escola pode contribuir para a inserção de alunas travestis no contexto escolar. O preconceito é algo presente na vida das travestis, pois aos olhos da população, o seu modo de vida é uma afronta aos padrões culturais impostos pela sociedade, seja porque elas se relacionam com





peças do mesmo sexo, seja porque algumas optam pela mudança de sexo, ou ainda o fato de algumas travestis conseguirem dinheiro através da prostituição. Diante da repressão vivenciada, muitas travestis apresentam dificuldades de permanência na escola e em sua conclusão, em decorrência do forte preconceito no espaço escolar, sem respeito à sua identidade, sendo esta ignorada por professoras/es e colegas de classe. Dessa forma, o trabalho visa responder as seguintes perguntas: Quais os fatores causadores da evasão escolar das alunas travestis? E, como a escola pode combater tal problema? Observou-se que as travestis constituem um grupo marginalizado socialmente, tornando-as vulneráveis a todo tipo de exclusão, começando pelo primeiro meio social que marca a vida social, a Escola. O espaço que deveria combater preconceitos e imposições alienantes acaba por reproduzir tais práticas, culminando no abandono dos estudos por parte das travestis, as quais buscam outros meios de ocupação e de sobrevivência. **Metodologia:** o estudo adotou a pesquisa qualitativa, por se tratar de um tema eminentemente subjetivo e, conforme conceituada por Minayo (1994) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas” (p. 21-22). Diante disso, com o intuito de ajustar a problemática abordada, bem como os objetivos desta pesquisa e as especificidades envolvidas na questão das práticas educativas utilizadas pelas/os professoras/es voltadas para o preconceito vivenciado pelas alunas travestis, a abordagem mais apropriada é a qualitativa. A mesma possibilita e permite o contato existente entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, evidenciando as falas e percepções das entrevistadas a respeito de suas vivências nas escolas. O tipo de pesquisa utilizado por melhor ajustar-se à temática proposta foi o estudo de caso, o qual para Gil (2002, apud Yil, 2001, p. 54) “é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. Inicialmente, a coleta de dados ocorreu por meio da observação dos pontos/locais de programas nas ruas de Belém e Ananindeua, localizadas no estado do Pará, possibilitando a visualização de inúmeros momentos existentes na relação de venda e compra do sexo. Esse instrumental permitiu recolher informações variadas para a compreensão da vivência das travestis no aspecto social, auxiliando na análise de suas atitudes, de modo a compreender o motivo pelo qual muitas das travestis preferem ganhar a vida nas ruas e, conseqüentemente, abandonar os estudos. Foram muitos os fatores que dificultaram a pesquisa/entrevista com as travestis, como por exemplo, a vergonha que as mesmas sentiam em expor suas experiências, o medo de expor alguns relatos de sua rotina e até a tristeza em lembrar-se de alguns momentos de sua vida que envolvia a família e os amigos. Dessa forma, optou-se por mudar o instrumental de coleta, de entrevista semiestruturada, as quais de acordo com Triviños (1987, p. 152) “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” para questionário online, sugestão proposta por uma travesti que afirmou sentir vergonha em relatar sua vida pessoal e, em seguida cogitou que talvez fosse melhor caso escrevesse anonimamente e, assim, foi feito. A análise de dados ocorreu através da análise de conteúdo, de modo que “permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42). Dessa forma, a análise de



conteúdo não irá restringir-se apenas à descrição de conteúdos, por mais que esta seja uma etapa fundamental para obter uma interpretação, mas sim em como os dados da pesquisa poderão contribuir na construção do conhecimento após serem devidamente analisados. **Resultados e discussão:** no percurso dessa investigação analisou-se a percepção de travestis acerca da escola e o papel da Educação na prevenção e combate contra a evasão escolar das travestis. Nesse sentido, refletimos sobre a questão do preconceito como o principal fator para o rompimento e saída das travestis da escola, sendo o estudo fundamentado em discussões sobre sexo e identidade de gênero. O preconceito contra as travestis é um fenômeno social, político e cultural enraizado na sociedade brasileira, na qual prevalece a dominação masculina e onde perpetuam a prática da discriminação e preconceito contra as travestis a partir das relações desiguais estabelecidas entre os gêneros. A partir do estudo sobre o conceito de gênero, o mesmo foi percebido como uma construção histórica e social pela maior parte da sociedade (SCOTT, 1995), na qual ser homem ou mulher é limitado e imposto conforme as condições biológicas e naturais do ser humano. Entretanto, sabemos que as diferenças estão longe de serem estabelecidas somente pela natureza dos corpos e são esses os fatores reconhecidos e inseridos nas dimensões políticas, sociais, econômicas e educacionais no que diz respeito à definição de gênero, acentuando as diferenças e desigualdades. De acordo com as várias leituras e teorias apresentadas durante o trabalho, torna-se possível refletir a respeito das desigualdades existentes na sociedade, sendo estas por muita das vezes consideradas como naturais pela maioria da população, quando trata-se de heranças adquiridas pelo processo de dominação masculina e intensificadas a partir das socializações realizadas entre os indivíduos que consistem em diferenciar os gêneros. Perante a sociedade, ser heterossexual é tido como algo natural, enquanto que ser homossexual é visto como errado e proibido. No entanto, esta definição fora imposta socialmente e aquela/e que foge do padrão heteronormativo estabelecido é considerada/o desviante, errada/o, vindo a ser julgada/o por conta de sua sexualidade e/ou identidade de gênero. Tal realidade ocorre inclusive nas escolas, na perspectiva da heteronormatividade, ou seja, no entendimento de que todos deveriam ser heterossexuais (LOURO, 2011). O corpo das travestis, conforme Benedetti (2005) sofre uma transformação do masculino para o feminino, tendo assim um corpo ambíguo, usando tempo e dinheiro para modificar-se socialmente e fisicamente. Esta transformação que é caracterizada como cultural é gerada ainda na transformação psicológica da travesti, quando esta deixa de sentir-se homem e passa a sentir-se mulher. Neste momento, a pessoa cria novos simbolismos, os quais refletem a sua identidade de gênero diretamente em seu corpo. As travestis entrevistadas compartilharam suas trajetórias de escolarização, marcadas por recorrentes acontecimentos envoltos de preconceito e discriminação. Camylla, Iara, Nallanda e Stephine estão e/ou estiveram em situações de desconforto em um ambiente que deveria acolhê-las, tendo em vista a função social e educacional que também deveria ser desenvolvida pela escola. As entrevistadas possuem o Ensino Médio Incompleto, Ensino Médio Completo, Ensino Superior Completo e Ensino Médio Incompleto, respectivamente. Todavia, todas apresentaram em comum a dificuldade em manter-se e concluir os seus estudos, sendo este finalizado apenas por uma das entrevistadas. As entrevistadas relatam que vivenciaram por anos situações de



preconceito e em condições desfavoráveis à elas, não recebendo apoio ou suporte da equipe que deveria ajudá-las e/ou acolhê-las, fazendo com que as mesmas não reagissem e nem enfrentassem o preconceito perpetrado pelos (ex) colegas e professoras/es de sala de aula, de modo a romper de alguma forma com a rotina tão sofrida que enfrentavam diariamente. Esta foi e é uma tarefa árdua, marcada por muita garra e luta, pois o preconceito ainda é uma mazela fortemente enraizada na sociedade. Camylla, Iara, Nallanda e Stephine demonstram seu sentimento de insatisfação quanto à falta de procedimentos e medidas adotados pela escola, tornando perceptível o quanto a trajetória escolar das mesmas teria sido diferente caso houvesse uma intervenção e/ou acompanhamento por parte da escola e não que esta tivesse sido omissa, conforme ocorreu em todos os relatos realizados. Além disso, percebe-se que a fase escolar das entrevistadas foi marcada por acontecimentos ruins, despertando sentimentos de revolta e tristeza, o que contribuiu para que as mesmas tenham desistido e não pensassem em concluir ou retomar os seus estudos. A trajetória de vida dessas travestis sucedeu-se após inúmeras tentativas frustradas de superação e na tentativa de adequar-se aos padrões impostos por esta sociedade envolta de preconceito, discriminação e segregação, o que acarreta, na maioria dos casos, em uma exclusão no próprio mercado de trabalho, culminando que tantas outras travestis recorram à prostituição como forma de obter fonte de renda para assim manter-se financeiramente. Este padrão de vida adotado por inúmeras travestis é mantido durante a maior parte de suas vidas, contribuindo ainda mais para que as mesmas não retomem os estudos. As entrevistadas compreendem e reconhecem a importância da educação como um fator fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária, em busca de respeito e por ser capaz de possibilitar as possíveis relações existentes entre os gêneros. Além disso, a educação possui consigo o poder de transformação social e é a partir dela que existe a possibilidade de construção pela igualdade e respeito à diversidade de gênero e sexual. A conquista da cidadania somente será possível a partir do momento em que o assunto em tela for socializado, de preferência desde o primeiro meio social que marca a vida da sociedade: a escola, de maneira com que ocorra a liberdade e o respeito às diferenças existentes. Para finalizar, as interlocutoras apresentam propostas para a superação da evasão escolar; como a promoção de palestras, oficinas e atividades que promovam o debate sobre o tema.

**Palavras-chave:** Educação. Identidade de Gênero. Travestis. Evasão Escolar

### **Referências**

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENEDETTI, Marcos. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## **6) DAS CASAS E DO BARRACÃO À E.M.E.F. FRANCELINO DE FREITAS: HISTÓRIA, LUTAS E RESISTÊNCIA RIBEIRINHA, NA ILHA DE CACOAL, CAMETÁ-PA**

**Paulo de Tarso Correa de Paula<sup>4</sup>  
João Colares da Mota Neto<sup>5</sup>**

**Objetivo:** Este estudo objetivou analisar o processo histórico para a implementação e efetivação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Francelino de Freitas, localizada na comunidade da Ilha de Cacoal, região insular, setor médio, do Município de Cametá-PA, bem como, identificar e compreender um conjunto de representações simbólicas que resignificam saberes, valores, costumes, crenças e trabalho, no sentido de elucidar práticas de resistências e organização social, como instrumentos de valorização e (re)afirmação da identidade e da cultura local. **Metodologia:** Para realizar esta investigação, utilizamos os procedimentos baseados na Abordagem Qualitativa, do tipo Estudo de Caso (GIL, 2008), considerando suas potencialidades para um estudo mais minucioso do ponto de vista da coleta de dados e da construção de relações com os sujeitos da pesquisa. Ademais, considerando o exíguo tempo para construção desta investigação, o estudo de caso revelou-se uma ferramenta útil na medida em que, sem desconsiderar o contexto mais ampliado da Comunidade da Ilha de Cacoal, pudemos perscrutar a proposta central da pesquisa. Foram escolhidos como os sujeitos da pesquisa, cinco (05) professores da escola, dentre eles três (03) foram alunos da escola, cinco (05) ex-alunos, quatro (04) ex-professoras e cinco (05) moradores que nasceram na comunidade de Cacoal, que estudaram ou tiveram filhos que estudaram na escola *Lócus*, no sentido de possibilitar a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, extrapolando os limites da escola, que envolvem diferentes intenções sociais e simbólicas fundamentais para a construção e afirmação

---

<sup>4</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED - UEPA). Email: paulomoe@gmail.com

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estrado do Pará (PPGED – UEPA).



identitária desta comunidade. O levantamento dos dados foi realizado por análise bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, conversas, vivências e observações na escola e na comunidade, nas quais destacamos as opiniões, comentários e frases dos sujeitos, fazendo o “isolamento” e a seleção de casos considerados relevantes. As ações de sistematização dos dados, definição, acompanhamento e avaliação das diretrizes desta, foram realizadas no decorrer da pesquisa, tendo-se conseguido identificar e destacar os aspectos de resistência, a cultura local, a religiosidade, os costumes, os saberes, a relação da Escola com a comunidade e seus processos formativos. A análise histórica foi feita a partir de uma triangulação dos dados, na qual cotejamos o que foi *lido* (referencial teórico-metodológico - com o que foi *visto* (observação participante) e *ouvido* (entrevistas e conversas no cotidiano) (BRANDÃO, 1981). As análises acerca do processo constante de identidade, relações simbólicas, ressignificação cultural e do conceito de Cultura a partir de seus múltiplos significados, foram fundamentadas em Geertz (1989) e Bourdieu (1989). No decorrer da análise, identificamos como um fator relevante, a organização comunitária como construção de práticas de resistências e enfrentamentos, na luta pela implementação da escola na comunidade. **Resultados:** O município de Cametá, Estado do Pará, está situado na margem esquerda do rio Tocantins. Limita-se ao Norte com Limoeiro do Ajuru; ao Sul com Mocajuba; a Leste com Igarapé-Miri e a Oeste com Oeiras do Pará. Está localizado na região do Baixo Tocantins e sua sede municipal dista, aproximadamente, 146 km em linha reta da capital paraense (SOUSA, 2002). Logo após a fundação da atual Capital do Estado do Pará, houve uma corrida desenfreada pelas riquezas da região do rio Tocantins, gerando conflitos no ensejo de conquista da calha amazônica por parte dos europeus. Porém, inicialmente habitada pelos nativos Caamutás, foi invadida pelos portugueses que, se utilizando da religião e da violência, fixaram-se à margem esquerda do Rio Tocantins primeiro. Inicia-se então o processo de invasão cultural a partir da evangelização cristã da população nativa. Em 1635 foi constituída na condição de vila, denominando-se Vila Viçosa de Santa Cruz de Camutá, é elevada à condição de cidade e sede do município com a denominação de Cametá, pela lei provincial nº 145, de 24/10/1848 (CARVALHO, 1998). A ilha de Cacoal está localizada geograficamente no leito do Rio Tocantins, setor médio da região insular do Município de Cametá-PA. É a maior ilha de um arquipélago formado por outras 05 (cinco) ilhas denominadas Capiteua de Cacoal, Papateua, Quinquió, Quinquiozinho e Coroca, a 11,5 km da zona urbana de Cametá-PA (IDESP, 1997). O acesso à ilha é feito somente pela via fluvial, por intermédio de embarcações, em viagens que levam entre 35 a 45 minutos, dependendo da embarcação. Segundo relatam seus moradores, a ocupação da ilha de Cacoal se deu no período áureo da borracha, inicialmente para exploração dos seringais. Terras de marinha, onde a maioria eram de propriedade de um senhor chamado Laudelino Vasconcelos, ficou em evidência a partir da vasta quantidade do plantio de Cacau, muito apreciado pelos europeus. Dessa forma foi sendo habitada por ribeirinhos e trabalhadores em busca de sobrevivência, dado o baixo poder econômico, que trabalhavam na colheita do Cacau e da Seringa para os donos dessas terras, em troca de moradia. O nome “Cacoal” foi naturalizado a partir da vivência desses ribeirinhos que denominavam de “ilha de Cacaual” em virtude da quantidade de cacau que havia naquelas terras. Segundo os relatos de duas moradoras, quando eram crianças, a ilha não tinha um



nome, as pessoas que iam chegando pra trabalhar a chamavam de “Ilha Cacaual” e que com o passar dos anos, os próprios moradores do local, mudaram o nome do local. Além da extração do cacau e da seringa, que movimentava as atividades econômicas dos moradores, os mesmos se utilizavam de outras atividades para o alimento e consumo diário, como a pesca, a extração de açaí e a criação de aves (galinha caipira e pato) e suínos. A Ilha possui cerca de 300 famílias, a moradia é predominantemente em madeira, do tipo palafita e em sua maioria ainda vivem economicamente da pesca e do cultivo e extrativismo do açaí. As tradições culturais na relação pessoa-rio e pessoa-mata são preservadas em suas práticas e são relacionados em um sistema de representações simbólicas, marcadas pela tênue relação com o advento da modernidade. Os saberes ainda são passados de geração a geração pela oralidade e pela concepção de que esse aprendizado se faz necessário para a garantia da subsistência familiar destes sujeitos, bem como do processo de valorização da cultura local como luta de classes e afirmação das suas categorias de trabalho. Na relação com o rio, a pesca artesanal é predominante e está relacionada com a dinâmica das marés e é desde o início da formação desses sujeitos que se dá o processo de aprendizado a esses costumes tradicionais. Nessa atividade predominam as técnicas rudimentares de pesca, pouca produção e pouca variedade de pescado. A pesca do camarão e aviú também são atividades muito presentes na comunidade, que utilizam equipamentos tradicionais como o matapi, a tapagem e malhas finas. Na relação com a mata, há um forte envolvimento dos membros das famílias na organização da atividade extrativista do açaí. Seja no plantio, no cuidado, na colheita, no escoamento e no manejo dos açazeiros, com a colheita do palmito. A Ilha de Cacoal é um dos maiores produtores de açaí da região do municíio de Cametá. Os pequenos produtores produzem para sua subsistência, no entanto, o excedente da produção é comercializado e é vendido principalmente para as associações e empresas, que fazem o escoamento dessa produção à fábricas exportadoras do Açaí. A colheita do açaí não é restrita aos homens, tanto as mulheres quanto as jovens também fazem parte essa atividade. Os costumes também são moldados pela opção religiosa dos sujeitos, marcada pela presença das igrejas católica e evangélica. Na comunidade de Cacoal há três igrejas, a católica, a evangélica e a adventista. É a partir da doutrina religiosa acerca dos preceitos de cada igreja, que esses sujeitos moldam suas práticas sociais. Essas doutrinas divergem com os costumes culturais tradicionais da comunidade, gerando conflitos ideológicos e influenciando nesta relação com o simbolismo do imaginário popular. Apesar da influência religiosa marcante por causa das igrejas cristãs, os comunitários da Ilha de Cacoal ainda trazem consigo a cultura de seus antepassados no que diz respeito aos saberes populares, curas e remédios caseiros. O dia a dia é estabelecido por relações com a natureza, contudo não se esgota nisso. Esse cotidiano pode ser marcado por fatores políticos, organização desses sujeitos, por políticas territoriais, por interesses econômicos e outras interferências. Como espaço simbólico, o rio agrega o imaginário, as crenças, lendas e mitos ligados à floresta e às águas. Outro fator relevante se dá pelo processo de invasão cultural, proporcionado principalmente pela mídia de massa, que também influencia o sentimento de territorialidade e de identificação com o seu lugar e a relação destes com a cultura urbanocêntrica. Para Cruz (2008, p. 58), a “identidade ribeirinha é uma identidade territorial, pois é



construída a partir da relação concreta/simbólica e material/imaginária dos grupos sociais com o território”. As identidades territoriais são traçadas pelo domínio e apropriação do espaço. O “espaço vivido” (CRUZ, 2008) é representado pela apropriação simbólica/expressiva do espaço pelos sujeitos e se expressa a partir da experiência cotidiana no contexto. Assim, entendemos que as identidades culturais desses sujeitos se constituem na fronteira entre a ruralidade da ilha e a urbanidade da capital, entre a preservação de sua cultura tradicional e a sedução da cultura dominante e invasora. É nesse contexto, considerando todo o processo histórico de ocupação da Ilha, que esses sujeitos resistiram, se organizaram e lutaram para a implementação da escola na comunidade. Amparada por lei, garantida após décadas de lutas sociais em busca da emancipação e afirmação dos sujeitos do campo, a Educação do Campo apesar de garantir às crianças e à comunidade do campo o acesso à educação dentro da própria comunidade (CALDART, 2000), em geral, viveram e ainda vivem um cenário alarmante de descaso e abandono do poder público no Brasil. Em sua maioria, essas escolas são alocadas em prédios com infraestrutura precária, sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Essa afirmação também já foi uma realidade da Educação na Ilha de Cacoal. Os primeiros passos para a implantação de uma educação na comunidade aconteceram com os próprios moradores da Ilha que procuraram o poder público de Cametá para que fossem professores para alfabetizar as pessoas na ilha. A Moradora 2, lembra que aprendeu a ler com uma professora que foi mandada da cidade e que passava apenas três (03) dias na casa dela e que juntavam as crianças para aprender a ler e escrever. Nesse período, o governo municipal contratou dois professores da própria comunidade para alfabetizar as crianças da comunidade. Essas aulas aconteciam nas casas dos próprios professores. Esse cenário começa a mudar a partir da criação de Escolas Isoladas em áreas rurais. As escolas isoladas, como o próprio nome indicam, se localizavam distantes dos centros urbanos e para os governos, se caracterizam como um modelo que produziam poucos resultados educacionais. A Comunidade de Cacoal então se mobilizou e reivindicou a implantação da primeira escola formal na Ilha, que aconteceu na segunda metade dos anos 70, quando foram inaugurados duas escolas, uma na Costa da Ilha, denominada “Inês Vasconcelos Gomes” e outra na margem interna da Ilha que se denominou “Escola de Cacoal”. Ambas funcionavam em um barracão e inicialmente atendiam apenas para alfabetização e atendiam não só as crianças e jovens, mas muitos adultos e idosos iam assistir as aulas no intuito de garantir sua alfabetização. Após nova reivindicação da comunidade, foi dado início ao antigo 1º grau, indo até a 3ª série, agora no modelo Multisseriado, atendendo alunos da 1ª à 3ª série juntos na mesma sala. A compreensão da necessidade de alfabetização levou ao aumento da demanda, havendo assim, a necessidade da contratação de mais professores e a de mais espaço para as aulas. Na negativa do poder público em ampliar as escolas, os professores voltaram a ministrar as aulas em suas casas. No final da década de 80, a comunidade e os professores da escola mobilizaram-se para conseguir implantar a escola reunida, para que as pessoas da comunidade pudessem terminar o 1º grau menor (até a 5ª série). A Escola Reunida se constitui em um agrupamento de três ou mais escolas isoladas, funcionando num raio de 2 km com frequência mínima de 80 alunos, com máximo de 07 e mínimo de 03 classes. As Escolas Reunidas deveriam funcionar com o máximo de 07 classes e



o mínimo de 03 classes (AZEVEDO, 2007). Dessa forma, em 1989, após diversas mobilizações feitas pela comunidade, a implantação da Escola Reunida foi enfim implantada na comunidade, sendo que a Escola que ficava na costa da ilha, Escola “Inês Vasconcelos”, foi agrupada à Escola de Cacoal, passando a denominar-se E.M.E.F. de Cacoal. A Professora 2, 50 anos de idade, trabalhando há 30 anos na comunidade, relata que após a criação da escola reunida, foi inevitável que o poder público construísse uma escola maior, para poder atender a demanda da comunidade, já que gradativamente a cada ano, novas turmas eram criadas, até chegar a 8ª série. Já no final nos anos 90, na gestão do então prefeito Emmanuel Cunha, construiu-se o Prédio onde até hoje está erguida a Escola da comunidade. Porém, houve uma divergência acerca do novo nome que seria escolhida para a escola, a então administração municipal decidiu em fazer uma eleição para a escolha do nome da escola. A Ex-Professora 2, ressalta que essa eleição foi uma disputa entre famílias e que a família “Freitas” venceu por que a maior do Cacoal até então, mas entende que o nome foi o melhor escolhido, pois o Professor Francelino de Freitas foi um dos primeiros a dar aulas na comunidade. A E.M.E.F. Prof. Francelino de Freitas, teve sua primeira reforma e ampliação de sua estrutura física no ano 2009, quando foram construídos o refeitório, a copa e mais três (3) salas. Atualmente a escola passa por reforma e nova ampliação, onde serão construídas mais duas (02) salas de aula. Em 2016 a escola passou por mais uma reforma e ampliação de mais duas salas de aula e no ano de 2017, efetivou a matrícula de trezentos e cinquenta e quatro (354), entre educação infantil, ensino fundamental do 1º ao 9º ano e EJA (MEC, 2017). **Discussão:** Diante da trajetória histórica, afirmamos que a E.M.E.F. Prof. Francelino de Freitas se confunde com a história da Comunidade de Cacoal, pois foi a partir dos ensejos comunitários que esses ribeirinhos lograram a garantia de seus direitos à educação pública na própria comunidade. Porém, é importante salientar que esse processo revolucionário e classista, se deu a partir do acúmulo histórico dos saberes sociais construídos de forma conjunta por todos os sujeitos da escola e comunidade. A complexidade da formação das identidades culturais dos ribeirinhos, onde os saberes, valores e modos de vida, predominantemente indígenas, passaram pelo processo de invasão cultural impostos pelos povos dominantes. Mota Neto (2006) destaca que as comunidades amazônicas, apesar do esforço em manter a tradição cultural, por meio da oralidade e ensino dos meios de produção e extração de riquezas naturais, ainda têm que enfrentar uma relação desigual de poder. O seu modo de produzir, educar e seus saberes são negados, marginalizados e subordinados aos costumes e modos urbanocêntricos, pautados sobre a lógica capitalista que sustenta o discurso da modernidade. Porém, ainda que de forma desigual, essa relação ténue também é dialética e, diante das amarras e imposições da cultura dominante, sempre há resistências e enfrentamentos que surgem a partir do (re)conhecimento de direitos e na organização social. Na Comunidade de Cacoal, a organização comunitária, historicamente, consegue ser expressiva a partir das associações, comunidades religiosas e comunidade escolar, fatores que tem contribuído positivamente para uma maior mobilização da população em busca de suas demandas mais prioritárias, relacionadas aos serviços públicos, à educação, ao transporte, infraestrutura precária e até mesmo para a dinâmica da produção familiar de subsistência. Apesar de todas as dificuldades apresentadas, as práticas de resistências resignificaram os costumes,





saberes e, principalmente, a organização social, que mesmo diante das adversidades lutou pela garantia de direitos à educação na própria comunidade, mesmo sendo esta uma educação do campo, talhada pelos preceitos da educação urbana, seriada, estabelecendo como um dos caminhos que fortalecem a identificação com o lugar e a (re)afirmação da sua cultura. **Considerações Finais:** A implementação da escola na comunidade ribeirinha da Ilha de Cacoal está diretamente relacionada ao processo histórico da comunidade. Marcada por uma ocupação territorial onde a exploração dos sujeitos ribeirinhos e o extrativismo de subsistência é marcante, a relação da comunidade com a invasão cultural urbanocêntrica, suas experiências culturais, bem como, o conjunto dessas representações e ideologias concebidas a partir dessas relações, contribuíram para que esses sujeitos resistissem, resignificando suas tradições culturais. Essa relação de forças é reforçada pelos sistemas simbólicos das classes dominantes, que são utilizados como instrumentos de dominação e poder (BOURDIEU, 1989). Nesse sentido, a organização social foi fundamental nesse processo, com a formação de sujeitos autônomo, capazes de pensar, de serem criativos e de estabelecerem relações que implicaram numa ação de enfrentamento ao poder público. Concluímos que o trabalho, o modo de vida, os saberes, a ação docente, a religiosidade, os costumes, a vida familiar, a relação com a natureza estão presentes numa teia de representações simbólicas que contribuíram e influenciaram na interação, participação, no sentimento de pertença e na organização social desses sujeitos ribeirinhos, foram fundamentais para a conquista da efetivação da Escola na comunidade.

## Referencias

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios**. In: CABRAL NETO, Antonio et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand, 1989

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1981

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes. 2000.

CARVALHO, Delza Maria. **Política e exclusão social: um estudo sobre o município de Cametá/PA**. Belém-PA: Caamutás, 1998.

CRUZ, Valter do Carmo. **O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha da Amazônia**. In: TRINDADE JR., S. C; TAVARES, M.G. da C. (orgs). Cidades ribeirinhas na Amazônia – mudanças e permanências. Belém: UFPA, 2008.



GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO PARÁ. **Diagnóstico do Município de Cametá**. Série Relatório de Pesquisa. Belém: IDESP, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em 20 Jun. 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 20/01/ 2018.

MOTA NETO, João Colares da. **A invasão cultural na escola multisseriada: mudanças socioculturais, conflitos e resistências no cotidiano de comunidades ribeirinhas. 2006**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

SOUSA, R. V. **Campesinato na Amazônia: da subordinação à luta pelo poder**. Belém: NAEA, 2002

## 7) M(EU)S SABERES: MITOLOGIA AMAZÔNICA, EDUCAÇÃO FREIREANA INTERCULTURAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira<sup>6</sup>  
hannatamiresleao@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>7</sup>  
nildeapoluceno@uol.com.br  
Instituição Financiadora: CNPq<sup>8</sup>

Esta discussão parte da problemática “como os aspectos do imaginário amazônico podem contribuir à construção de identidades dos sujeitos amazônidas?” problemática esta que emergiu no chão da escola durante uma pesquisa de iniciação científica. A fim de responder a esse problema de pesquisa, o seguinte **objetivo** foi traçado: analisar a possibilidade da educação intercultural crítica de Paulo Freire utilizando os mitos e lendas contribuir para a construção de identidades de sujeitos amazônidas, tendo em vista a valorização dos saberes é, também, a valorização dos seres. Os **aspectos metodológicos** desta pesquisa são a sua abordagem qualitativa, a qual possibilita trabalhar com objetos que não são mensuráveis, ou quantificáveis, também

<sup>6</sup> Discente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA).

<sup>7</sup> Doutora em Educação. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

<sup>8</sup> Trabalho vinculado ao PIBIC/AF/CNPq 2017, intitulado Interculturalidade Crítica Freireana: Prática Pedagógica para a diversidade cultural amazônica.



possibilita compreender e analisar o problema em sua complexidade (Oliveira, 2005); sua característica de ser uma pesquisa participante, pois se concorda com Jara (2017) em ser uma opção metodológica e ideológica, uma técnica educativa e uma educação transformadora; é uma pesquisa-ação, pois visa uma intervenção e transformação na realidade pesquisada (THIOLLENT, 2005), as etapas da pesquisa ação foram: pesquisa exploratória a respeito da escola, visando uma diagnose das relações interculturais que ocorrem na mesma; após este momento foi elaborada uma proposta intercultural crítica freireana buscando atender aos temas geradores que emergiram; em seguida essa proposta foi apresentada às docentes; depois houve a aplicação da intervenção; a análise dos resultados e por fim a elaboração do relatório final; com o enfoque crítico dialético pela tentativa de abordar a totalidade e as contradições indivíduo-sociedade (GADOTTI, 1986); seu lócus foi uma escola pública estadual, situada em um bairro periférico de Belém, próxima ao canal água cristal, além do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, o qual se constitui lócus desta pesquisa por ser um local de referência na cidade de Belém no que tange a educação popular, nesta pesquisa foi um local de formação pedagógica, epistemológica, política, social e cultural; já os sujeitos da pesquisa são duas professoras de primeiro e segundo ano do ensino fundamental e os seus cem alunos, do turno da manhã e da tarde; além disso, os procedimentos metodológicos da pesquisa foram: observação participante, a qual durou seis meses, somente acompanhando as docentes, a rotina das crianças e da escola; levantamento bibliográfico de autores da interculturalidade, da educação popular e da Amazônia; levantamento documental do Projeto Político Pedagógico da escola; entrevistas semiestruturadas com as docentes; a intervenção da pesquisa ação; sistematização e análise de dados feita pela análise de conteúdo de Bardin (2011), em especial pelo trabalho de categorização (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011) o qual permite perceber os liames entre o referencial teórico e os fatos observados; por fim, utilizou-se o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento para atender aos cuidados éticos da pesquisa. **Resultados e discussão:** Durante os procedimentos da pesquisa surgiu a Amazônia, seus mitos e lendas como tema gerador, tanto no levantamento documental do PPP da escola, o qual tem a cidade de Belém como foco em seus subprojetos, a abarcar a culinária, a história, as expressões artísticas e os mitos e lendas; além disso, o tema emergiu das entrevistas com as professoras da pesquisa, as quais a discorrerem sobre a necessidade de partir dos conhecimentos dos educandos logo destacavam a importância dos mitos e lendas, os quais fazem parte dos saberes das crianças que compõe a escola e possibilitam partir de conhecimentos já estabelecidos para alcançar novos saberes; por fim, esse tema gerador também emergiu a partir dos educandos durante a observação participante, surgiu por meio de conversas no momento de intervalo e em conversas paralelas durante as aulas, essas conversas versavam a respeito da veracidade ou não dos mitos e lendas da região, abordavam sobre as histórias que já ouviam dos seus familiares e por meio das brincadeiras de imitação de personagens míticos. Essa relação com as lendas amazônicas, marcada por imaginário, memória e imaginação contribui para a construção da personalidade dessas crianças por serem histórias que apresentam diversas personalidades e reações em diferenciadas situações, outro aspecto importante é o fato de terem alguma aproximação com a realidade concreta desses indivíduos, os quais apesar de morarem na cidade possuem relação direta



com os interiores, com as matas e com os rios. Bettelhem (2012) discute sobre a importância dos contos de fadas e por que não das histórias de imaginário para a formação da criança? ao apontar que estas lhe estimulam a imaginação, desenvolvendo seu intelecto e sua capacidade de lidar com emoções, também são capazes de apresentar dificuldades e possibilidades de ação, reação e superação. Outro aspecto relevante em se trabalhar mitos e lendas é o seu caráter lúdico, brincar com histórias, cenários e personagens, principalmente no atual contexto, no qual conforme Carvalho (2016), o lúdico não tem encontrado lugar na maioria das escolas nas quais não está imbricada a noção de que o ato educativo inclui mente e corpo em sua totalidade. A vivência com os mitos e lendas da Amazônia é uma forma desses sujeitos amazônidas lerem o mundo, é um saber que perdura há anos no imaginário local, Freire (2015) frisa que o ensino deve respeitar os saberes dos educandos, o que inclui os mitos e lendas, negar esses saberes é negar esses seres. A educação intercultural crítica, conforme Walsh (2009), parte do problema estrutural-colonial-racial este problema se caracteriza por negar e oprimir os seres humanos em seus corpos, mentes, culturas e saberes, assim, abordar uma educação intercultural a partir dos mitos e lendas é buscar que os sujeitos compreendam a si e aos outros em suas dimensões sociais, históricas entre outros aspectos, é uma forma de buscar a justiça social e cognitiva, discorrida por Santos (2010). Com crianças é importante usar meios que não agridam seu desenvolvimento conforme faixa etária e que sejam compreensíveis, por isso a possibilidade de utilizar as lendas amazônicas para que percebam que enquanto sujeitos do sul global somos negados e por isso precisamos resistir e enfrentar, assim, quando há a compreensão de que eu tenho saberes, há a compreensão de que eu sou algo para além das opressões e negações coloniais. Visto isso, a pesquisa percebendo essas questões na realidade da escola elaborou uma intervenção político-pedagógica dividida em cinco momentos que de forma intercultural relacionavam a realidade dos sujeitos com outras do mundo, os conteúdos curriculares trabalhados foram: Conceituações de mitos e lendas, leitura de mapa *mundi*, interpretação de vídeos, construção de narrativas orais, lendas amazônidas; recursos utilizados: livro “Mitos e lendas para crianças”, trecho do filme “os Vingadores”, fantoche de meia: Cobra Grande, fantasia de boto e de lara, vídeo do curupira e do Saci, mapa *mundi* impresso em A4, lápis, papel A4 e lápis de cor. Momentos da atividade: 1º Momento: diálogo sobre o que são mitos e lendas, suas origens perdidas na história por existirem a muito tempo e sua função: neste momento os educandos iniciaram discutindo sobre as lendas enquanto histórias de medo ou não, os próprios educandos lançaram a tese que sim, a antítese que não, que são legais e a síntese de que podem causar medo e ser divertidas ao mesmo tempo, além disso, os educandos discutiram sobre o caráter educativo dos mitos e lendas, afirmando que eles existiram antes mesmo das escolas, neste momento os educandos discutiram que a educação não se limita a escola; e por fim, indagaram sobre a veracidade dos mesmos e concluíram que cada um é livre para acreditar ou não. 2º Momento: Mitos e lendas existem em todo o mundo, para discorrer sobre isso se mostrou no mapa *mundi* os locais onde o livro “Mitos e Lendas para Crianças” apontam existir mitos e lendas sobre o homem do saco e pintaram-se os locais no mapa, além disso, ouviu-se suas experiências com a história. Os locais conforme o livro de “Mitos e Lendas para Crianças” são: Espanha (onde a história surgiu de fato),



Coréia, Peru, México, Argentina, Portugal, Brasil e Japão: neste momento todos os educandos afirmaram conhecer a história; ficaram impressionados com o colorido de seus mapas ao perceberem que uma lenda circula em quase todo o mundo; e questionaram o porquê do livro não apresentar a lenda aqui do Brasil. 3º Momento: Espertos e arditos: mitos e lendas dos seres espertos e arditos que existem no mundo foram apresentados, ainda usando o livro de “Mitos e lendas para crianças”, tais como Exu, na África Ocidental; os Kappas, no Japão; Loki, países nórdicos; Coelho Br’er, na América do Norte; e Krishna, na Índia, nesta atividade os países também foram pintados no mapa para dar a compreensão de que ocorrem em grande parte do mundo, antes de perguntarmos os educandos já foram demonstrando conhecer histórias desse tipo na Amazônia, após suas falas discorreremos sobre os arditos da Amazônia, com um vídeo sobre o Saci, um aluno fantasiado de Boto para contar a sua história e um vídeo do Curupira. 4º Momento: Mulheres nos mitos e lendas: tais como Joana d’Arc, na França, Oíá, deusa do rio Niger na África Ocidental; Hua Mu lan, na China; Budica, na Inglaterra e Belona, na Roma antiga, também foram marcados os locais no mapa, após isso houve a indagação se na Amazônia existem lendas com mulheres que também lutam pelos seus objetivos, mulheres heroínas, as crianças logo disseram que não, até que uma delas falou que a Matinta Perêta protegia as florestas, então era sim uma heroína, outras falaram que a Iara lutava pelos rios e que na lenda do açaí também havia uma heroína: Iaçã. Após esse momento os educandos problematizaram que o livro quase não apresentava as nossas histórias e as histórias da África, afirmaram que isso não era justo, pois também possuímos muitos saberes. Assim chegamos ao 5º e último momento: Recriar seus mitos e lendas preferidos, como a maioria das crianças ainda escreve pouco, elas recontaram as lendas por meio de áudios em um gravador de voz, e fizeram os desenhos sobre e respectiva história, concluíram afirmando que são capazes de serem escritoras e defenderem a justiça nos livros em considerar as histórias de todos os povos e locais. Assim, conclui-se que foi realizada uma intervenção intercultural crítica freireana, pois dialogou com saberes de outras culturas, tratou da importância em não se hierarquizar saberes, considerou os educandos como sujeitos de história, neste trabalho os educandos problematizaram o eurocentrismo presente nos livros, compreenderam que as mulheres também tem oportunidade nos mitos e lendas e mudaram a visão de si enquanto detentores de conhecimentos ao se assumirem com autores de suas histórias. Esta práxis de educação intercultural crítica de Paulo Freire utilizou os mitos e lendas como contribuintes à construção de identidades de sujeitos amazônidas, tendo em vista a valorização dos saberes e dos seres.

## Referências

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

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 27e. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



CARVALHO, Nazaré C. O brincar na ilha de colares. In. ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Saberes da experiência, saberes escolares**: Diálogos interculturais. Belém: EDUEPA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 52e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1986.

JARA, Oscar. Sistematização e processos educativos. **Nova América**, Nº 153 jan-mar 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In. MARCONDES, M; OLIVEIRA, I; TEIXEIRA, E. **Abordagens Teóricas e Construções metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Maria. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 3e, Rio de Janeiro: editora Campus, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14e. São Paulo: Cortez, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

## **8) NAS SAIAS DE IEMANJÁ: VOZES E SABERES POÉTICOS DO FEMININO NA EDUCAÇÃO SENSÍVEL UMBANDISTAS NA AMAZÔNIA**

Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro<sup>9</sup>  
Denise Rodrigues Simões<sup>10</sup>

Este estudo, intitulado **Nas Saias de Iemanjá: vozes e saberes poéticos do feminino na Educação Sensível de umbandistas na Amazônia**, é parte integrante da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de Saberes Culturais da Amazônia, da Universidade do Estado do Pará. A

<sup>9</sup>Pedagoga, especialista em educação infantil e Estudos Culturais da Amazônia, Mestre em Educação PPGED – UEPA. E-mail: liviacfa@gmail.com

<sup>10</sup> Professora Titular de Sociologia do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais- Centro De Ciências Sociais e Educação da Universidade Do Estado do Pará. Orientadora.



investigação emergiu da seguinte problemática: Como as dimensões simbólicas e poéticas do feminino contidas em narrativas do mito de Iemanjá na Umbanda podem contribuir para a Educação Sensível de filhas e filhos da Orixá? Tal pergunta conduziu à reflexão sobre as possibilidades de encontrar, dentro da academia, um espaço para o debate de uma Educação Sensível, que se dá por meio da poética oral, da tradição narrativa, dos sentidos, e ao movimento de pôr à escuta, na academia e na sociedade para além dos terreiros, os saberes constitutivos das identidades que constituem o feminino em mulheres e homens que se educam na Umbanda. Para me ajudar a responder a esta pergunta, aponto as seguintes questões norteadoras: 1) Quais saberes simbólicos do feminino estão presentes em narrativas da Orixá Iemanjá na Umbanda na Amazônia paraense? 2) Como esses saberes poéticos podem contribuir para a formação da identidade de filhas e filhos da Orixá? 3) Como acontece o processo de educação (do) sensível na concepção do feminino em filhas e filhos de Iemanjá na Umbanda na Amazônia? Como objetivo geral esta pesquisa propõe-se a analisar as dimensões simbólicas e poéticas do feminino contidas em narrativas orais de filhas e filhos da Orixá Iemanjá na Umbanda na Amazônia Paraense. Concebe como objetivos específicos: 1) Desvelar a importância do simbólico e do poético no mito da Orixá para a educação (do) sensível da expressão do feminino nessas práticas religiosas; 2) Identificar os saberes inscritos na estrutura das narrativas orais de filhas e filhos de Iemanjá na Umbanda; 3) Elucidar como os saberes presentes nas narrativas sobre Iemanjá contribuem para a educação (do) sensível de filhas e filhos de Orixá na Umbanda. **A pesquisa de campo** e documental é qualitativa, de abordagem **etnometodológica** (WATSON; GASTALDO, 2015), fez uso do método das **poéticas orais** (FARES; PIMENTEL, 2014), a partir da observação participante e de entrevistas narrativas, de modo a perceber a linguagem poética, observando o que Zumthor (2010) chama de "voz em presença", uma voz encarnada em toda a estética narrativa –corpo, entonação, silêncios, espaço, tempo –que envolve uma relação com o outro. Requisitou da pesquisa, por assim dizer, uma arqueologia, a medida que busca indícios para enxergar a interpretação da realidade daquele que porta a voz (FARES; PIMENTEL, 2014). Desafio possível esse de realizar uma análise poético-sociológica a que se oferece. Teve como sujeitos filhas e filhos da Sagrada Orixá Iemanjá e que participam como membros de Umbanda na região metropolitana de Belém, e pretendeu ao ouvir suas narrativas sobre a Grande Mãe, tecer uma análise que torne possível a "mediunização" entre o terreiro e a academia, na perspectiva de contribuir na superação da visão dual do pensamento moderno que separa sensibilidade e racionalidade e, assim, deflagrar, para além dos terreiros, vozes urdidas e silenciadas historicamente. A partir dessa abordagem, enfatizou o objeto de estudo como produto da cultura e o analisou seguindo o raciocínio poético que o embasa na prática cotidiana –os traços culturais, as normas, os sistemas de crenças, os costumes, as tradições, os hábitos e os padrões culturais dos grupos –da qual os sujeitos participam. Assim foi possível realizar uma pesquisa de campo ouvindo as vozes de filhas e filhos de Iemanjá, acompanhando os rituais de terreiro, para tornar possível a análise de como constituem as suas rotinas como descendente da Orixá. Ocupando-se também, com as diferentes e múltiplas formas de como tais sujeitos, de uma sociedade específica, contextualizada culturalmente –o terreiro de Umbanda –constroem o mundo social em que vivem. A pesquisa teve como lócus uma casa de Umbanda, localizada em Ananindeua, área



periférica da região metropolitana de Belém, onde o trabalho de campo deu-se por três meses e meio em dois cultos públicos semanais. As Vozes do Mar, como foram nomeadas as pessoas que colaboraram com suas narrativas para este trabalho, são filhas e filhos da labá lemanjá, inicialmente, apenas as/os que faziam parte da Corrente da Tenta do lócus apresentado, mas o percurso da pesquisa, solicitou ouvir o reverberar vozes de diferentes terreiros, portanto, de modos de organização religiosa diferentes. Utilizou-se nesse estudo como técnica delimitadora a análise não probabilística por acessibilidade e tipicidade. A produção de dados foi realizada mediante a disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa e narrarem suas experiências como filhas e filhos de Santo. A perspectiva teórica que ajudou na análise dos dados coletados está baseada em Bachelard (1989), Cabrera (2004), Campelo e Luca (2007), Castoriadis (1987), Duarte Júnior (2001), Eliade (2016), Fares e Pimentel (2014), Ferreira (1994-95), Halbwachs (2004), Maffesoli (1998), Ortiz (1999), Prandi (2001), Salles (2005), Boaventura Santos (2010), Thompson (1995), Verger (2012) e Zumthor (2010), que ajudaram a compreender sobre memória, cultura e educação sensível fora do espaço escolar e elucidar as experiências religiosas como fenômenos culturais, considerando uma ciência que valorize o senso comum e os saberes marginalizados historicamente: o mítico, o poético, o feminino e os da tradição oral afrodescendente na Amazônia, tendo a sociologia como suporte a analisar o aspecto mítico do fenômeno na produção de uma educação Sensível. A labá lemanjá, útero etéreo, lugar do princípio, significa, vibra e guarda a geração da Vida em si, isto é, Ela é a matriz, o ventre pelo qual passa a Criação. Do manancial de sua força cria e desfaz. É calma e fúria. Tudo acomoda. Seu hálito fresco é um refrigerio que guarda vida e morte num infinito movimento (CABRERA, 2004). Campbell (1990), afirma sobre quando se tem uma Deusa como Criadora “o próprio corpo dela é o universo. Ela se identifica com o universo. [...]. Ela é toda a esfera dos céus que abarcam a vida [...]. Tudo quanto você vê, tudo aquilo em que possa pensar, é produto da deusa” (CAMPBELL, 1990, p.). Rosalira Oliveira (2005), lembra que não há divisão, porque não se separa realidade divina da realidade material, humana, que também é natureza divina, portanto, o princípio gerador feminino em lemanjá se funda como um modelo para Suas filhas e filhos, dando-lhes sentido de ser e de se reconhecerem como tal. Daí a necessidade de os mitos precisarem ser olhados e analisados sob um olhar histórico-religioso, como uma possibilidade de explicar e justificar as condutas e comportamentos de um dado grupo. Esta ótica, de acordo com Eliade (2016), permite superar a visão de mito como um desvio da natureza, da normalidade, do padrão e admiti-lo como um fenômeno cultural. O mito é revelador da palavra criadora, primordial, que fundamenta a vida social, embora racionalmente criticado pela sociedade devido a sua extrema subjetividade. É, pois, o mito, uma criação sagrada que constitui o ser humano. Resulta disto a importância de compreendê-lo. Segundo a audição das Vozes do Mar, o maternal, princípio gerador, está, nessa perspectiva, para além da possibilidade ou desejo de ser mãe no plano físico, mas sustenta as qualidades do Princípio Gerador da Vida, em todo o seu processo de gerar e manter vida o tempo todo. O mito, como fica evidente, constitui e regula o modo de ser dessas pessoas, independentemente de seu gênero. Eliade (2016, p.) provoca ainda a perceber e atentar para o tempo em que o mito é cantado, narrado ou recitado, “[n]um lapso de tempo sagrado”, pois que é nesse tempo quando os entes Sobrenaturais – o próprio sagrado – são convocados à





presença pela palavra. Na Umbanda, no momento ritual, lemanjá é evocada pela narrativa do Ponto cantado. Sendo assim, é indispensável olhar a poética da voz, da palavra sagrada, do verbo criador, primordial pronunciada pelos filhos da labá sobre sua Grande Mãe. A voz, por suas características de maleabilidade, por ser ponte entre as realidades, mostra-se como uma interessante expressão para o desejo de mediação a que este trabalho se propõe. O verbo, voz poética, palavra primordial, a matéria mãe-complacente de maior plasticidade no mundo físico é pois, que conduz a educação no terreiro. O basilar sobre o feminino em lemanjá a que se dedica este estudo é o Princípio divino criador em seu caráter: gestador, gerador, acomodador, maternal, revelado em sua própria materialidade de seu Reino: o Mar. Princípio que Bachelard (1989) nomina de “a água maternal e a água feminina”, portanto, como princípio criativo feminino, a Orixá constrói as identidades de Suas filhas e de Seus filhos, Seus descendentes. A água é substância materna, não obstante, abranda, refresca, dá vida, nutre, lava, proporciona saciedade, bem-estar e paz, o alimento sem esforço, Grande Mãe. A Saia-Mar da Deusa, portanto, congrega todas as significações já mencionadas e as inalcançáveis pela condição humana. A Saia, nas narrativas míticas da tradição Yorubá em que lemanjá cria a noite e em que repreende Xangô, para além da vestimenta da Mãe, é Ela a própria Mãe-mar transfigurada, é o Reino manifesto, gerador do conforto, criador e acomodador das polaridades, impositor de seus limites. O imaginário, portanto, grita entre os que persistem firmemente em mostrá-lo, brota feito olho d’água, incontrolável, se derrama pelas frestas impossíveis de calafetar. O imaginário irrompe a vida dos homens e das mulheres, o Princípio ancestral pulsa fulgurante nas células, ainda que negado. Não é mais suficiente, como lembra Maffesoli (1998), nos rendermos à exigência platônica de elevar o sensível ao inteligível. A vida nos impulsiona à busca da relação ecológica, por assim dizer, entre afeto e intelecto, daí a necessidade de que as Vozes do Mar, vocalizadas da vivência e do senso comum, negadas na modernidade, guardem o mesmo *status* que a cientificidade, que os demais autores reconhecidos e legitimados academicamente. O que o autor chama “o sim” a tudo que vive, que pulsa nas relações sociais, carregando aí o “programa da incerteza”, do desconhecido, do imaginado, do que não é dado, o imprevisível. A transformação das experiências sensíveis de filhas(os) de Santo cuja coroa pertence à Orixá Mãe em narrativa (um texto, uma codificação inexata) e estas, por sua vez, em análise/apreciação numa dissertação (outro texto, outra codificação inexata) requer perfazer o caminho apontado pela leitura de Ferreira (1994-95) a respeito dos pressupostos de Lotman sobre cultura como informação, codificação, transmissão e memória. Cada uma dessas tarefas, quer das Vozes do Mar, quer da pesquisadora, se colocam a serviço de uma tradução de um sistema de signos. Uma tradução possível do vivido pelo sensível e pelo inteligível – que cria potenciais patrimônios memoriais, mas também que é criado sob o efeito de outros. Ao narrar, o texto vocalizado cria a realidade. Muitas dessas imagens intraduzíveis, aparentemente disformes, sem nexos e que, por isso, não entram na narrativa, porque não ganham significação mas, mesmo que não entrem, vivem e alimentam a narrativa, constroem o clima narrativo porque compõem a experiência sensível. Vive no narrado o dizível e o indizível, a memória e o esquecimento, o dito e o interdito, a palavra e o silêncio e, entre as aparentes dualidades, desdobra-se outras, como caleidoscópio. A vivência traduzida pelo pensamento binário nesse contexto, portanto, não se divide em dois, mas é múltipla. O



que não foi traduzido, não se adere ao tecido grupal e, portanto, é esquecido. Carlos Rodrigues Brandão (2002), ensina que a educação é um processo e que ao participar de “eventos culturais fundadores de práticas sociais”, nós (re)criamos a nós mesmos e a essas práticas, por meio da dimensão pessoal e coletiva. Em vista disso, a “interação (muito mais do que de “estocagem”) de afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos” (BRANDÃO, 2002, p. 26), o motivo e o sentido desse processo. Entre a situação, as pessoas e o grupo, sendo assim, aprendemos a ser quem somos e produzimos os modos de ser do grupo. A educação, nessa acepção, é como um processo criativo que compreende a interação com o outro e com as formas simbólicas fundantes das e nas relações socioculturais. Uma educação como trans-curso, como a passagem que se dá em um determinado contexto sócio-histórico, em um determinado tempo, e que carrega outros tempos e outros contextos, conforme a necessidade e escolhas individuais e coletivas da comunidade, portanto, um processo de aprender a ser e aprender a ser com o outro. Ao falar de educação dentro de um terreiro de Umbanda, a pesquisa carrega o foco para, fora do contexto escolar, ocupar-se dos saberes sensíveis que afetam e são afetados, constroem e são construídos pelas Vozes do Mar na comunidade religiosa em questão. Um saber, como alumia Maffesoli (1998), enraizado no senso comum, no afetual, no emocional da comunidade. Um saber encarnado no corpo, cuja organicidade cria e é criada pelo corpo social, enraizado tanto quanto movente na memória social. Este paradoxo saber, despe-nos do conforto usual, o põe a toda prova e se propõe à recusa ou, no mínimo, à tensão do paradigma dominante convencional na ciência e na educação. Segundo Maffesoli (1998), requer de nós coragem para desapegar do conhecido das velhas superstições do modo de aprender para “arriscar”, subverter à ordem, dar-se ao inesperado, impalpável, reconhecendo, assim, o afeto e o intelecto em um mesmo nível, mais do que isso, reconhecendo a comunhão entre eles. É um “saber afectual”, que se apresenta se não pela metáfora. A metáfora, carregando as imagens vivas, faz o “transporte dos sentidos” e, embora não seja possível a explicação racionalista para a vivência no terreiro de Umbanda, como repetem em uníssono as Vozes do Mar, unidas, palavra e imagem, erguem a metáfora, para nomear o improvável com suas potências de criação e intuição. Mostra-se uma Educação Sensível pela qual aprendem e passam a relacionar-se com o sagrado, consigo e com o mundo de maneiras diferentes. A perspectiva de contribuir com essa pesquisa para uma educação mais aberta à vida cotidiana, a propósito de “reencantar o mundo”, na tarefa mesma de educar, encontra no sentido como matriz, como o canal que inaugura a experiência espiritual, é um princípio na Umbanda, um modo de acessar os fundamentos religiosos. Ao enunciar que sobre a deidade se fala por imagens emocionais – por metáfora – reitera o que dizem as(os) filhas(os) de Santo quando narram o possível de suas vivências, uma vez que estas são um jorro de imagens imprecisas. Maffesoli (1998, p. 149) em sua análise juntando as pontas entre o insondável e o social: similar a isso, “do social não se pode falar senão por evitação, por alusão de maneira indireta.”. É por isso que a metáfora é tão cara para nós, porque oferece incerteza no trato com a vida. Ao narrar, essas Vozes contam também de sua relação com o organismo social vivo. Considerando as intenções deste trabalho de “mediunizar” entre esses dois espaços sociais de conhecimento (academia e terreiro) e, para além, reconhecer a conexão entre eles, bem como a de contribuir com uma



educação mais ampla e inclusiva, é irremediável constatar para atingir tal percurso a necessidade de enxergar e entender a mediação entre o saber sensível e o conhecimento intelectual na construção das identidades das Vozes do Mar, afinando-se pois, com a posição de Duarte Júnior (2000) que aponta a pertinência de ambos complementarem-se. Assumindo essa proposição de mediunizar entre o terreiro e a academia, para tornar visível dentro desse universo acadêmico uma centelha do vivido, a pesquisa apresenta os saberes dionisíacos, porém, não sem recomendar um leitura entregue às Vozes do Mar, deixando que elas alimentem o imaginário do leitor, para que encontre saberes consoantes a ele. Assim expõe os 4 (quatro) saberes sensíveis trazidos pelas Vozes do Mar, por meio de signos bastante conhecidos, os três primeiros metaforizam o fluxo da onda do Mar, o outro, a navegação. A saber: **Para formar a onda: o saber da criação.** Quando o sopro (da vida, o início –Olorum) faz vibrar e mover suas moléculas, o Mar cria a forma: a onda. Diretamente ligada ao princípio gerador, a Mãe Sereia e seus descendentes geram, dão forma, não apenas ao filho no corpo físico, mas formas novas: projetos, ideias, expressões artísticas, resolução de problemas (característica muito forte de seus descendentes). É um saber de gerar no sentido de principiar, criar. **Para mover a onda: o saber da espera.** A confluência de energia da água e do vento se articulam numa combinação para crescer e mover as ondas, que podem encontrar outras forças, que podem aumentá-las ou destruí-las antes de chegarem à praia. O paradoxo da espera não guarda estaticidade, a espera é movente, como a onda, porém, aguarda o tempo daquilo que não é possível mover por si mesma: a outra onda que a ela se junta ou a desfaz, um nova rajada de vento... É a entrega à que as Vozes do Mar, em unanimidade, ecoaram. Há espera para trazer ao mundo sua criação, há espera para gerar as formas no tempo mais ecológico possível, há espera pelos tempos internos e externos da criação, de esperar os filhos voltarem para casa, esperar a enchente, esperar a vazante, há a espera do tempo do outro (nascer, viver, caminhar). A maternidade carece e exige um tempo e espaço de espera. **Para quebrar na praia: o saber do cuidar.** É, por assim dizer, a qualidade mesma do acolher, do proteger. É onda quebrando na praia: ao mesmo tempo que deixa presentes-conchas, solta sua criação, abraça a areia para dentro de si, lambe e suga o que a força da espera entregou. A mãe que coloca no colo, nesse movimento de acolher, cuidar e proteger, em que pese a insegurança da areia sumindo sob os pés ou o banzo da onda nova que chega de surpresa. O princípio que gera, cria, espera, cuida, entre preamar e baixa-mar, carrega saberes sensíveis em um mar-caleidoscópio: seus elementos mudam de posição e criam diferentes imagens ao menor movimento. E as filhas e os filhos da labá não apenas vivem este movimento por ser sua natureza, mas o buscam porque o movimento é o que funda todos os saberes. O movimento nada mais é que **para navegar no mar: o saber do fundamento de ciclo.** Este é o fundamento do próprio mar: um ciclo incessante. Então, a busca do princípio do ciclo é a busca do equilíbrio, é onde se mantém, onde se encontram os saberes que traduzidos pelo estudo. Metaforizando a vivência do movimento da vida: o fundamento do ciclo, a Voz do Mar Inaê, relembra o conselho do Guia Marinheiro pertencente à Linha de lemanjá, sobre como conduzir a vida, ancorada pelos princípios descendidos da Deusa, quando anuncia que precisava aprender a navegar no intermitente Mar de sua Mãe: *“Quando ele foi me dar o axé, ele disse: 'Feche os olhos e sinta o mar da sua Mãe, Ela vai lhe ensinar a navegar em águas revoltas e águas calmas e você não vai mais ter*



*medo!*”. Uma chave, o saber de navegar sobre o mar da vida lhe foi oferecida para usar em seu cotidiano. O aprendizado dos Fundamentos da Mãe passa a ser vivo, cotidiano, constituindo do modo em que ela conduz seu destino. Ao incluir um e outro aspecto da vida, a filha de Santo se acalma, se aconchega nos braços da Mãe, porque assente tudo que é. Entrega-se totalmente à sua origem e passa pelo momento de dor sem desequilíbrio, sem sucumbir como seria de seu movimento habitual. Manter-se no Princípio de ciclo é onde se encontra o equilíbrio das filhas e dos filhos de Iemanjá enquanto criam, esperam e cuidam. Essas dimensões simbólicas e poéticas reveladas na pesquisa pelas Vozes do Mar, traduções metafóricas das vivências narradas por elas em sua performance, e as traduções da pesquisadora a partir da experiência no terreiro e da escuta dessas vozes, foram vividas pelo e a partir do sentir e contribuem para a construção de sua identificação como descendentes da Orixá, pelas vias de uma razão sensível. Esse processo acontece a partir da vivência da palavra Sagrada, do verbo primordial, ou seja a vivência da Orixá, assim como pela evocação e vocalização sobre tal vivência que desperta a compreensão pessoal e coletiva do fenômeno. A vivência se dá, inicialmente, pelo contato com o jorro de imagens, pelos sentidos conhecidos ou não. Depois, às partilhas nas vivências com os irmãos de Santo, deu significado e ancoram, por uma razão sensível, o entendimento que tornam a vivência significativa em suas práticas cotidianas. O saber sensível da vivência de in-corpo-oração incorpora-se na vida das filhas e filhos de Mamãe Sereia. O aprendizado no e do terreiro de Umbanda, portanto, não acontece de uma forma racionalmente organizada. Tais saberes apresentam a presença de uma estética própria do e no terreiro de Umbanda, uma estética que educa. Nessa estética do e no terreiro de Umbanda, onde a estesia (estética) conduz à educação, à metáfora, ao poético, é um fio condutor para a construção das identidades de filhas e filhos da Orixá. Na Umbanda na Amazônia Paraense, os saberes do feminino estão ligados diretamente ao Princípio Gerador da Vida, cuja tradução mais significativa para a humanidade é a maternidade. Essa experiência constitui os saberes que fazem filhas e filhos se reconhecerem descendentes de Janaína, que os assenta no fundamento Dela, já que vivem a Orixá em seu corpo, o que torna o saber encarnado. As imagens da Grande Mãe evocadas neste trabalho, entretidas de simbolismo, provocam a um mergulho nas Águas da tradição afro-brasileira na perspectiva de encontrar esses fatores não ditados pelo real, do ponto de vista funcional, mas pelo imaginário. E é nesse imaginário que, como aponta Castoriadis (1987), a sociedade encontra o complemento necessário para a sua ordem. No terreiro de Umbanda o processo de educação se dá por todos os sentidos vividos/experimentados quando as histórias são narradas pela voz ou pelo ritual, quando todo o conhecimento passa pelos sentidos, se constituindo como uma educação (do) sensível para lembrar Duarte Júnior (2000) e, por isto, ganha impressões profundas e profusas em sua constituição das identidades de filhas e filhos de Iemanjá Umbanda.

## REFERÊNCIAS:

BACHELARD, Gaston. **A Água e o Sonho**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CABRERA, Lydia. **Iemanjá & Oxum**. Tradução de Carlos Eugênio M. de Moura. São Paulo: EDUSP, 2004.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do Mito**. Com Bill Moyers; organizado por Betty Sue Flowers, tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athenas, 1990.

CAMPELO, Marilu Márcia; LUCA, Taíssa Tavernard de. As duas africanidades estabelecidas no Pará. **Revista Aulas**, Dossiê Religião, n. 4, v. Campinas/SP, abr/jul 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto II**. Os Domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FARES, Josebel Akel; PIMENTEL, Danieli. O lugar das poéticas Orais. **Revista Boitatá**, Londrina, n. 17, jan/jul 2014.

FERREIRA, Jerusa Pires. Memória é Cultura. **Revista USP** 108. São Paulo: 1994-95.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ceutauro, 2004.

LUCA, Taissa Tavernar. O Campo Religioso Afro-brasileiro em Belém do Pará: uma disputa entre instituições In: MAUÉS & VILLACORTA. **Pajelanças e religiões africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008, p 274-308.

OLIVEIRA, Rosalira. Em nome da Mãe: o arquétipo da deusa em sua manifestação nos dias atuais. **Revista Artemis**, n. 3, v. Campinas, São Paulo, dez. 2005.

ORTIZ, Renato. **A Morte Branca do Feiticeiro Negro: Umbanda e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 144

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. e ampl. Belém, PA: IAP; Programa Raízes, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2010.



WATSON, Rod; GASTALDO, Edison. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Rio de Janeiro: Editora PUC/Rio; Vozes, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

## 9) NOVOS MAPAS E MÚLTIPLOS OLHARES FEMININOS SOBRE A AMAZÔNIA PARAENSE: UMA SOCIOLOGIA CARTOGRÁFICA DE MULHERES RIBEIRINHAS

Professora Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade do Estado do Pará-UEPA

Professora M<sup>a</sup> Isabell Theresa Tavares Neri  
Universidade do Estado do Pará=UEPA

Órgão Financiador: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas-  
FAPESPA

**Objetivo.** Apresentamos os resultados de uma pesquisa de mestrado finalizada no início de 2018 que procurou compreender como se dão as relações entre o saber popular e o saber escolar na classe hospitalar/NEP, um Núcleo de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Universidade do Pará-UEPA, que, dentre outros espaços, realiza atividades pedagógicas em parceria com a classe hospitalar do Espaço Acolher. Essa última, caracterizada por ser um anexo da Fundação Santa de Misericórdia do Pará-FSCMP, que possui a função de oferecer alimentação e alojamento para pessoas que se deslocam das regiões interioranas do estado do Pará para a grande Belém a fim de realizarem tratamento médico. Em paralelo, nos propomos a cartografar os saberes populares de mulheres jovens e adultas ribeirinhas que participam desses encontros educativos e são oriundas de diversas regiões da Amazônia paraense. **Metodologia.** Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) pesquisa colaborativa; b) a realização de uma cartografia simbólica/sociologia cartográfica; c) entrevista semiestruturada para a coleta do *corpus* e d) para o tratamento dos dados reunidos, elegemos a análise de conteúdo. Participaram do estudo 4 educadoras e 13 educandas. As primeiras são docentes das seguintes áreas de conhecimento: matemática, geografia, pedagogia e letras. As educandas, por sua vez, possuem os seguintes perfis: são negras ou mestiças, com idades variadas e que, em sua maioria, são alfabetizandas. A respeito da pesquisa colaborativa, sua importância se deve ao seu estímulo em permitir com que um exercício de metacoscienza se edifique em um determinado contexto educativo. A partir das ações pedagógicas, os/as educadores/as podem se tornar pesquisadores/as de suas próprias práticas (TICKS, SILVA, BRUM, 2013). Sobre a cartografia simbólica/sociologia cartográfica, para Santos (2000), diferente dos instrumentos analíticos costumeiramente adotados pelas ciências sociais, que não conseguem visualizar as dimensões simbólicas da realidade social, a cartografia é sensível às representações que emanam das sociedades. Com relação à Amazônia paraense, em especial, tais imaginários são ricos em diversidades, em pedagogias e



em culturas como demonstra Oliveira (2003) ao realizar, juntamente com outros/as pesquisadores/as, a partir de uma perspectiva interdisciplinar uma cartografia em uma comunidade ribeirinha denominada de São Domingos do Capim. A mirada dessa análise cartográfica se caracterizou pelo trabalho “relacionado às outras dimensões do saber: religiosidade, costumes, práticas medicinais, práticas educacionais, formas de expressões artísticas, valores, vivência e organização em comunidade” (OLIVEIRA, 2003, p.16). A nossa cartografia, por seu turno, apresenta a especificidade de ser composta unicamente por mulheres o que, de uma certa forma, nos apresentou outros olhares para categorias anteriormente citadas como o trabalho e a medicina popular uma vez que o “ser mulher” em uma perspectiva amazônica embala as relações trabalhistas e as práticas medicinais de forma a revelar as dores, as resistências e os enfrentamentos das mulheres na Amazônia. Questões geracionais, raciais e de gênero se entrelaçam em um rico bailado de informações que necessitam de intensos diálogos em um contexto de pesquisa colaborativa. Por isso, a entrevista semiestruturada foi escolhida uma vez que não apenas descreve os fenômenos sociais, mas também busca compreender a sua totalidade a partir do corpus fornecido pelo/as participantes que são otimizadas através do foco analítico estabelecido pelo/a pesquisador/a (TRIVIÑOS, 1987). Sobre a análise de conteúdo, para Bardin (2011) a mesma possui como principal característica a criticidade. Um verdadeiro conjunto de instrumentos metodológicos que se dedicam a desvelar criticamente o mundo, através da análise de livros, de textos jornalísticos, de cartas e de discursos. Por isso, a opção pela análise de conteúdo para o tratamento dos dados foi a nossa aposta no intuito de realizar uma profunda leitura sobre a realidade social das mulheres ribeirinhas na Amazônia paraense. Ressaltamos que essa pesquisa atendeu aos critérios estabelecidos pelos Comitês da FSCMP e da UEPA e adotou nomes fictícios para garantir a preservação das identidades das entrevistadas.

**Resultados.** O cenário amazônico é um labirinto de desafios para as mulheres ribeirinhas. Esse estudo aponta uma teia de opressões que se desenrolam pelos mais distintos ângulos sendo, em nossa visão, condensados no seguinte tripé: altos índices de violência doméstica, o desconhecimento do protagonismo do trabalho feminino e a ausência de escolarização. Muitas foram as participantes que afirmaram já ter vivido ou presenciado alguma forma de violência em seus próprios lares. A ausência de aparatos médicos, governamentais e jurídicos inflama ainda mais essa chaga aberta no território amazônico paraense, uma vez que em muitas delegacias espalhadas pelos municípios ribeirinhos não existem sequer escrivães para registrar as ocorrências. Violências e silenciamentos que se derramam no próprio cenário trabalhista. Ainda que a rotina dessas educandas seja recheada de obrigações agrícolas, extrativistas e pesqueiras, as mesmas são impedidas de ocuparem os espaços destinados às cooperativas e sindicatos os quais, são vistos como territórios masculinos. Assim, percebemos que as educandas ribeirinhas não apenas estão impedidas de frequentarem os recintos de cunho político do ponto de vista físico, como também a elas, sob uma ótica subjetiva, é negada a oportunidade de alcançarem as suas identidades trabalhistas, enquanto mulheres, bem como a sua autonomia financeira e a sua dignidade. A respeito da escola, uma tessitura envolvendo descasos governamentais e mentalidades patriarcais se colocam como barreiras entre essas mulheres e a sala de aula. A minimização da edificação de escolas estruturadas nas



agendas ministeriais em territórios ribeirinhos sequer registrados nos mapas oficiais e o machismo presente nesses espaços geográficos confinam as mulheres aos cuidados do lar e da casa, ao associarem a leitura e a escrita à distorção de um comportamento passivo e obediente a ser assumido pelas mulheres ribeirinhas desde crianças, contribuem, assim, para o aumento de uma população ribeirinha feminina que desconhece as letras de seus próprios nomes, de forma a viver em uma agonizante condição de infante. Em contrapartida, essas mulheres ribeirinhas ao se deslocarem para a capital a fim de realizarem tratamento médico, encontram a oportunidade de reconstituírem a sua consciência violada por meio de vibrantes processos pedagógicos orquestrados pela classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher. As educadoras Violeta e Elena demonstram em seus relatos exercitarem um olhar apurado sobre os saberes populares edificados pelas educandas ribeirinhas em seus cotidianos. Em uma perspectiva transgressora, as educadoras se divorciam do que Freire (1987) considera como uma educação bancária, lógica pedagógica que confina as/os educandos/as em uma condição de passividade. Como se esses essas/os últimas/os, em um ponto de vista metafórico, fossem recipientes vazios aguardando para serem preenchidas com os conteúdos escolares. É no sentido de tecer relações horizontais com as educandas ribeirinhas, que Elena e Violeta adotam o diálogo como um ingrediente caro às relações pedagógicas por elas vivenciadas na classe hospitalar/NEP. Mais uma categoria pertencente ao pensamento freireano que garante aos momentos educativos sentimentos de prazer e de bem-estar que se desvem de uma visão meramente repetitiva e monótona rumo a vivências pautadas em verdadeiras rituais festivos de ensino e de aprendizagem. Não podemos deixar de notar que Elena, professora de matemática, valida as múltiplas lógicas matemáticas que são de autoria das educandas ribeirinhas. Tal reconhecimento é primordial no sentido de que evidencia a materialização do sentido que Freire atribui à “pedagogia do oprimido” que, muito mais do que um título romântico, como lembra Arroyo (2012) não inspira a compreender como devemos ensinar as camadas populares, mas como elas aprendem e criam as suas próprias pedagogias que estão invadindo os espaços educativos ao mesmo tempo em que questionam as instituições científicas responsáveis por validar o que é considerado ou não conhecimento. Dessa forma, matemáticas outras começam a ganhar forma no território da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher. Álgebras que expressam não apenas números e geometrias, como também os múltiplos prismas de enfrentamento e de resistência orquestrados por mulheres ribeirinhas em meio a lógicas capitalistas, racistas e patriarcais. Os relatos de Elena e de Violeta exprimem também que as mesmas não confinam as educandas a uma condição patológica. Tal posicionamento docente é indispensável no âmbito de um ambiente hospitalar onde os laudos médicos ditam as possibilidades e os limites das pessoas em tratamento de saúde, inclusive com relação às suas capacidades cognitivas. Violeta e Elena não apenas rompem com a lógica de que após o acidente de escarpamento e, por conta de outros quadros clínicos, as educandas estão impossibilitadas de aprender, como também demonstram a necessidade de os/as educadores/as serem sensíveis às didáticas dos/as educandos/as. Assim, concordamos com Arroyo (2012) que, para além de pedagogias, como a crítica e a libertadora, que são debatidas nas universidades, a formação docente também precisa se alimentar das vivências que emergem das





camadas populares. Saberes populares que borbulharam por meio da cartografia de saberes e mostram uma explosão de conhecimentos sobre a realidade de mulheres na Amazônia. A educanda Naiá, que reside em Muaná, demonstra a criatividade ribeirinha capaz de transformar uma simples ação, que consiste na captura de peixes- a principal fonte de proteína para essas comunidades- em momentos de empiria e de elaboração de conhecimentos. Assim, desde que a natureza apresente condições para que as atividades pesqueiras sejam realizadas, a inteligência dessas mulheres se materializa na forma como transformam elementos naturais em instrumentos de trabalho que garantem artigos alimentares básicos para as suas sobrevivências. Não apenas a soberania alimentar é uma categoria chave nas vivências das mulheres ribeirinhas, como a própria medicina popular também é destaque. A educanda Andurá, moradora do município de Aveiro, descreve como utiliza o vegetal noni, uma planta amplamente conhecida pelos polinésios, já apaixonados do poder medicinal de suas folhas e de seus frutos (COSTA ET AL, 2013), para tratar lesões. Propriedades que foram potencializadas pela educanda Andurá a partir de seus profundos conhecimentos sobre o corpo escalpelado, uma vez que a mesma foi acometida por esse acidente. Por vivenciar as consequências que o acidente por motor acarretou em seu organismo, Andurá aprendeu com as sensações e as lógicas medicinais populares a mensurar a quantidade e a forma mais apropriadas para que o noni se tornasse um poderoso cicatrizante. Ao mesmo tempo em que Andurá aprofundava os seus conhecimentos sobre o vegetal, transformou os seus estudos e experimentações em arcabouços para tonar a floresta uma verdadeira farmácia ecológica. Notamos, por sua parte, uma profunda consciência de que o seu bem-estar físico, emocional e mental dependem da preservação ambiental. Poderosas lógicas de pensamento forjadas por mulheres que também estão presentes no imaginário popular ribeirinho. A educanda Amanacy, oriunda de Porto de Moz- poção geográfica calejada pelos grandes índices de violência sexual, conforme os relatos das próprias educandas ribeirinhas- narra a lenda da “bota gaúcha” que retrata a saga de uma mulher que foi encantada pelo boto, engravida de um homem desconhecido (supostamente o boto em sua forma humana) e que caminha para um triste desfecho, ao ser assassinada. Uma lenda que faz parte do imaginário popular ribeirinho e que desperta a curiosidade por ser a versão feminina de uma narrativa predominantemente masculina: a lenda do boto. Alguns aspectos dessa estória, constroem pegadas rumo à compreensão sobre a forma como as mulheres ribeirinhas são tratadas em suas localidades. Ao atentarmos para os diálogos referentes aos crimes de cunho sexual que ocorrem na região do Xingu juntamente com a descrição que fazem da bota enquanto uma mulher gaúcha e loira, que foi encantada pelo boto, percebemos o cruzamento de opressões racistas e patriarcais. Uma vez que a figura masculina, a partir de uma lógica falocêntrica, detém a virilidade e o direito de possuir o corpo da mulher. Essa última, por seu turno, não corresponde às características fenotípicas e culturais da Amazônia por ser caucasiana e por pertencer à região do sul do país marcado por uma forte influência eurocêntrica. Dessa forma, através do imaginário, as mulheres ribeirinhas escancaram a dor de terem os seus corpos violados por uma sociedade falocêntrica, ao mesmo tempo em que evidenciam o apagamento insano da face da mulher amazônica e a sua própria autoimagem fraturada. Pois, em uma lenda pertencente ao repertório do imaginário feminino amazônico, paradoxalmente, não é a mulher cabocla



que o compõe, mas uma forma de ser mulher exterior à cor da pele, ao sotaque e à essência das mulheres não brancas ribeirinhas. **Discussão.** Ao colhermos ricas reflexões semeadas pelos relatos das educandas ribeirinhas e das educadoras da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, nos reportamos a Lugones (2014) que abre um leque de possibilidades para traduzirmos os dilemas enfrentados pelas mulheres na Amazônia. A intelectual, considerada um dos principais expoentes de “temas quentes” como a colonialidade de gênero, realiza um trabalho minucioso na busca de mapear os costumes, religiosidades e formas éticas de se relacionar com a natureza perpetradas pelas mulheres latinas em distintos contextos sociais violados pelas matrizes da colonização. Nessa esteira de pensamento, as mulheres na América Latina não foram apenas agredidas do ponto de vista sexual. Afinal, acorrentadas a uma ditadura falocêntrica, branca e cristã, as mesmas também foram impedidas de manifestarem as suas inteligências, a sua capacidade de liderança coletiva e as suas religiosidades. Mulheres que são amordaçadas não apenas pelo homem branco, mas também por seus próprios companheiros de cor que assimilam um perverso patriarcado sobre as suas companheiras, filhas, irmãs e sobrinhas. Ao mirarmos essa animalésca realidade, pensamos no que Santos (2002) discute a respeito do pensamento abissal caracterizado pela existência de linhas invisíveis que estabelece uma lógica dicotômica sobre o mundo onde, nesse lado da linha, nos posicionamos enquanto que no lado oposto se encontram os/as outros/as. Em nossa visão, essa maneira de interpretar as relações sociais expressa a forma como a política, a educação e o próprio feminismo hegemônico veem as mulheres não brancas. Por serem animalizadas, segundo o pensamento colonizador, as mesmas não podem ser chamadas de mulheres, no máximo fêmeas, já que a sua condição de humanidade foi totalmente negada pelo racismo e pelo patriarcado. É nesse sentido que intelectuais feministas na atualidade como Butler (2003) e Davis (2016) “colocam o dedo na ferida narcísica” do feminismo hegemônico ao enfatizarem que os estudos sobre mulheres são estéreis se não levam em consideração o entrelaçamento com as questões raciais, econômicas e de gênero. Aliás, Davis (2016) não é estrepante nessa discussão. Há muito tempo que ela engrossa o coro de vozes feministas negras indignadas com o mutismo que sofriam no âmbito do feminismo branco sustentado por um discurso metafísico sobre o “ser mulher”. Dentre essas vozes, destacamos a de Hooks (2013) que, ao ministrar a disciplina de estudos de mulheres na Universidade Stanford escancarou a sua inquietação com a visão biológica e eurocêntrica que se derramava sobre as questões feministas. Era evidente que a grande maioria dos livros sobre o feminismo ignoravam propositalmente as questões raciais. Por isso, obras de intelectuais politicamente engajados como Freire (1967) e Fanon (1968), diziam muito mais às mulheres não brancas do que os próprios estudos feministas. Hooks (2013) ao comentar sobre Paulo Freire, afirma que nunca realizou uma leitura ingênua sobre os seus livros de maneira a reconhecer a sua visão falocêntrica sobre a libertação. Porém, por se considerar feminista, o fato de realizar uma crítica sobre o pensamento freireano, não a impedia de reconhecer os seus méritos. Enquanto uma mulher negra violada, esmagada pela segregação racial e com a sua autoestima profundamente ameaçada, encontrou em Freire um bálsamo para a sua luta política. Levada por uma sede incontrolável de enfrentar as questões raciais, identificou em Paulo Freire, do ponto de vista metafórico, uma verdadeira “água viva”



capaz de saciar a sua sede de mulher negra colonizada. Uma das grandes lições que ela aprendeu com o pensamento freireano é a impossibilidade de entrar em uma revolução como objeto e sair como sujeito. Por isso, ela discorda veementemente de intelectuais que lançam um olhar míope sobre o pensamento freireano ao afirmar que o mesmo é romântico e ingênuo. Em primeiro lugar, é evidente que a restauração de uma autoestima violada é um passo primordial para os/as condenados/as da terra e os/as esfarrapados/as do mundo. Todavia, a conscientização para Paulo Freire nunca foi um fim, mas um meio e, por isso, não se sustenta sem uma prática consistente. Por isso, Hooks (2013) se identifica intensamente com as camadas oprimidas que povoam os escritos de Paulo Freire. Sobretudo, os/as camponeses africanos/as que buscavam reconstruir as suas vidas após a descolonização europeia por meio da educação. Freire (1978), em “Cartas à Guiné-Bissau,” ressalta a importância da alfabetização para a população africana enquanto um instrumento de libertação. É nesse espírito que a feminista negra lembra de suas professoras que, nas escolas para as populações negras em pleno período do apartheid estadunidense, estimulavam as educandas a mergulharem na educação como uma forma de enfrentarem o racismo. Traços pedagógicos que encontramos nas práticas educativas na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, ao analisarmos os relatos das educadoras que buscam ensopear as suas práticas com os preceitos freireanos. Assim, a interação entre o saber popular e o saber escolar na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher se deve à presença do pensamento freireano nesse contexto educativo. Uma das principais categorias freireanas que emergem é o diálogo o qual está presente nos relatos das educadoras. O processo dialógico para Freire (1967, p.107) “é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade e da esperança, da fé, da confiança.” Elementos indispensáveis em um contexto educativo onde predominam mulheres que encontram por meio da dialogicidade a oportunidade de compartilharem os desafios de caráter sexista e racista que enfrentam em seus cotidianos. Nessa direção, concordamos com Arroyo (2012) que a “pedagogia do oprimido” não se trata de um título romântico. O mesmo representa a radicalidade do pensamento freireano no que refere ao reconhecimento das pedagogias que se ramificam a partir das lutas encabeçadas pelas camadas subalternizadas em prol do direito à vida, à dignidade e à humanização. É na busca de um perfil flexível de educador/a, que a formação docente deve mergulhar nesse universo freireano, consciente de que o seu papel não apenas é pedagógico, mas também político. Para isso, é preciso considerar que o arsenal teórico fornecido pelas universidades não é suficiente. Oliveira (2010) fala sobre o saberfazer docente que é composto não apenas pela formação acadêmica, mas também pelo contexto social onde ocorre a prática educativa, bem como pelas as experiências dos/as educandos/as. Nesse sentido, tanto Elena quanto Violeta demonstram que a leitura de mundo das educandas ribeirinhas é tão ou mais importante quanto o arcabouço teórico que as mesmas conheceram durante a sua trajetória acadêmica. Mulheres ribeirinhas que têm muito a nos ensinar sobre as múltiplas formas de opressões racistas e patriarcais a partir das suas experiências individuais. Ao mapearmos os seus saberes, definimos novas cartografias com contornos que expressam as suas cosmogonias, culturas, espacialidades e temporalidades as quais, ainda que invisibilizadas, nunca poderão ser apagadas.



Assim saberes perpetrados por mulheres referentes ao trabalho, à medicina popular e ao imaginário têm muito a revelar a respeito das estratégias perpetradas pelas mulheres ribeirinhas para romperem com o racismo e o patriarcado ao potencializarem a sua infrapolítica. Esse último termo é utilizado por Lugones (2014) para explicar que o exercício político não ocorre apenas em passeatas, protestos e outras manifestações coletivas de resistência. As lutas que travamos com o mundo subjetivo habitado pelos sentimentos, lembranças e sensações são tão ou mais vibrantes. É na busca do reencontro com as suas imagens coloridas, caboclas e ribeirinhas que essas mulheres travam conflitos diários materializados na força que depositam em transformarem as suas práticas trabalhistas em verdadeiros palcos de expressão criativa, de ética ambiental e de valorização de todas as formas de vida. Por isso, conhecer a anatomia das árvores, o temperamento da lua, a disposição do sol e os desejos dos rios representa um estudo rigoroso sobre a forma como os seus corpos femininos lidam com a dor, com a superação e com a força que dispensam para realizarem a alquimia de transformar elementos da natureza em utensílios, em medicamentos e em alimentos. Um mundo de mulheres ribeirinhas que transbordam o próprio espaço físico aderido pela lógica ocidental. Com sabedoria e prudência, elas frequentemente caminham em outras dimensões e enriquecem o imaginário amazônico com seres encantados tão humanos quanto elas e que compartilham as indignações de serem asfixiados/as por uma lógica de tempo linear e uma territorialidade masculina oca, infértil e empobrecida pela sua arrogância e indolência.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2003.

COSTA, Adriana Barbosa; ET AL. Atividade antioxidante da polpa, casca e sementes do noni. **Revista brasileira de fruticultura**. São Paulo, v.35, n.2, p.345-54, jun . 2013.

DAVIS, Angela. A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. **Estudo feminista**. Florianópolis, v.11, n.2, jul/dez. 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como uma prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**. Florianópolis, v.22, n.3, set/dez. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para prática com esses grupo sociais. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.2, p.104-10, mai/ago. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas**. Belém: Eduepa, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Cortez, 2011.

TICKS, Luciane Kirchof; SILVA, Eliseu Alves da; BRUM, Maísa Helena. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. **Linguagens em discurso**. Santa Catarina, v.13, n.1, p.117-56. Jan/jun, 2013.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## 10) O CONCEITO DE ATITUDE EM ESTUDOS DE EDUCAÇÃO<sup>11</sup>

Renata Cristina Alves Matni<sup>12</sup>  
renata\_matni@hotmail.com

Pedro Franco de Sá<sup>13</sup>  
pedro.franco.sa@gmail.com

Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, no qual apresenta resultados de um estudo que teve o **objetivo** de *analisar a transformação do termo “atitude” até sua inserção no campo da Educação, em*

<sup>11</sup> Pesquisa realizada com o apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA/CAPEL.

<sup>12</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Licenciada em Matemática (UEPA) e Membro do Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (UEPA).

<sup>13</sup> Líder do Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (UEPA); Docente dos PPGEd e PMPEM da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Campus CCSE e da REAMEC.



*especial da Educação Matemática, no período de 1918 até a contemporaneidade.* Para isso, adotamos como **metodologia** a realização de uma pesquisa bibliográfica. **Resultados.** Deste modo, observamos que o termo de análise denominado atitude tem sido de extrema importância ao longo da história da Psicologia Social na qual o mesmo é utilizado. No início do século XX alguns pesquisadores consideravam as atitudes como um aspecto inerente ao comportamento humano. Porém, as escalas de atitudes de Thurstone, Likert e Osgood, conceituaram o termo como “o afeto a favor ou contrário a um objeto”. Com isso, observou-se que ambas as definições poderiam se articular, visto que segundo D’Amorim e Lima (1986, p. 133) atitude pode ser de forma geral considerada como “uma predisposição aprendida para responder de maneira consistentemente favorável ou desfavorável a respeito de um dado objeto”, ou seja, seria a tendência natural do indivíduo a reagir de modo firme, positivamente ou negativamente em relação a determinado fenômeno. Portanto, não pode haver o equívoco de que atitude e comportamento apresentam sentidos semelhantes, “a atitude pode até ser um dos componentes do comportamento, mas não são sinônimos”. (BRITO, 1996, p. 2). Diante disso, é relevante salientar que na área da Psicologia a palavra atitude tem recebido interpretações distintas entre os cientistas da área. Brown (1954 *apud* BRITO, 1996, p. 5, grifo do autor) ressalta que “O termo **atitude** foi usado pela primeira vez como um conceito psicológico por W. Thomas e F. Znaniecki no livro “*The Polish peasant in Europe and America*” (Chicago: University of Chicago Press), publicado em 1918 [...]” com a finalidade de explicar o processo de aculturação do camponês proveniente da Polônia. A utilização do termo dessa forma simbolizou que ele adquiriu um caráter profundamente cognitivo, deixando de ser utilizado apenas no significado de ação do corpo. Após isso, o conceito de atitude recebeu, tanto na Psicologia Social, como na Educacional diversas definições como algumas citadas a seguir: segundo González e López (2011, tradução nossa) para Allport em 1935 atitude é um estado mental e nervoso de preparação, organizado através da experiência e capaz de exercer uma ordem ou influência dinâmica sobre respostas do indivíduo a todos os objetos e situações com as quais ele se relaciona; para Krech e Crutchfield em 1962 é um sistema durável de avaliações positivas e negativas, sentimentos emocionais e tendências em favor ou contra, em relação a um objeto de social; para Aroldo Rodrigues em 1977 é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotados de uma carga emocional a favor ou contra um objeto social definido, o que predispõe a uma ação coerente com cognições e emoções relacionadas a esse objeto, sendo constituída por três elementos, ou seja, cognitivo, afetivo e comportamental; e, de acordo com Gonzalez (1995), para Klausmeier em 1977 a palavra atitude era usada para designar tanto disposições emocionais matizadas de indivíduos, como também entidades públicas identificáveis, que são usadas para comunicar significados entre indivíduos que falam a mesma língua. Assim, consideramos a atitude como tendo um referente individual e um público. Além disso, o termo em questão pode ser estudado como um constructo mental ou uma entidade pública de acordo com Brito (1996). Sendo fundamental destacar que a ideia de constructo mental é idiossincrática, uma vez que “refere-se à informação acumulada pelo indivíduo ao longo de sua vida, de acordo com as experiências de aprendizagem e de acordo com seu próprio padrão de desenvolvimento” (KLAUSMEIER, 1977 *apud* BRITO, 1996, p. 1), a qual ele expressa



sua própria maneira de observar, sentir e reagir perante as situações. Enquanto que atitude como entidade pública pode apresentar diversos conceitos por meio do saber acadêmico acumulado. O significado da palavra “atitude” evoluiu gradualmente, desenvolvendo-se para uma compreensão relacionada a aspectos cognitivos e afetivos. Com isso, ao final da década de 50 é empregada outra perspectiva da palavra, na qual ela compreendia “as crenças (elemento cognitivo), os sentimentos (elemento afetivo) e tendências para ação (elemento conativo), de uma pessoa, em relação a determinado objeto” (ROSENBERG; HOVLAND, 1960 *apud* D’AMORIM; LIMA, 1986, p. 134). Isso é corroborado por Brito (1996) quando menciona que atitude aponta elementos do domínio afetivo (sentimentos), cognitivo (conhecimento) e motor (predisposição para agir de certa forma), além de informar que não podemos atribuir um caráter geral a esse termo. Atitudes não nascem com a pessoa, elas são adquiridas, modificam em intensidade, de acordo com o ambiente e cultura a qual o indivíduo está inserido e estão sempre relacionadas a um determinado objeto – fenômeno interno específico, que pode ser uma pessoa, uma comunidade ou tudo que é considerado significativo para um determinado grupo social. Visto que segundo González e López (2011, p. 119, tradução nossa) “o relacionamento atitudinal que temos com esses objetos de atitude dependem principalmente das informações e crenças que temos sobre suas propriedades [...]”. E, devido apresentar um caráter subjetivo, a atitude também pode ser observada a partir das expressões dos indivíduos e a mesma não pode ser modificada sem que haja alteração de crenças ou conhecimentos das pessoas em relação ao objeto direcionado, portanto, quando esse objeto é conhecido por diversas pessoas, González e López (2011, p. 119, tradução nossa) afirmam que a “atitude correspondente pode ser utilizada para a caracterização comparativa entre diferentes pessoas, por idade, escolaridade, ocupação, sexo, local onde vivem, ou qualquer outra variável que o investigador considera necessária para seu propósito”, ou seja, por meio de variáveis externas também podemos realizar comparações entre as atitudes dos indivíduos. O estudo das atitudes é de grande relevância para a Educação, porém esse termo é comumente confundido com o comportamento, impossibilitando a interpretação do termo por ele mesmo – de forma isolada. Como consequência disso, Brito (1996, p. 13) nos aponta que “[...] as escolas, o ensino e o procedimento dos pesquisadores em educação não levam em conta esse processo de ensino-aprendizagem e não fazem referências às atitudes”, isto é, não as tratam como impulsionadora da ação do sujeito, e sim, como a própria ação, o que é um equívoco. Uma vez que consoante a Brito (1996, p. 13) “[...] as atitudes são componentes dos estados internos dos indivíduos e o comportamento é a manifestação desse estado”, com isso, podemos inferir que é a partir do sentimento do discente a respeito do objeto que o seu comportamento irá se manifestar. É importante destacar que atitudes quando se refere ao ambiente educacional pode ser proveniente dos professores, dos alunos e de outros membros desse meio em relação a um objeto, entretanto, isso não faz parte da Psicologia Social, e sim, da Psicologia Educacional, a qual norteia esta pesquisa. Todavia, a inter-relação dessas subáreas da Psicologia permite possibilidades de modificações de atitudes na educação. De acordo com Brito (1996), podemos citar como exemplo de modificações de atitudes a política de formação de docentes nas universidades, ou seja, nos cursos de licenciatura, na qual, “[...] é esquecido que isto envolve uma mudança de atitude dos



indivíduos com relação ao ensino e à formação de professores (sua relevância e importância) e estas não ocorrem a curto prazo.” (BRITO, 1996, p. 15). E, em consequência das modificações realizadas nas grades curriculares, é observado que os docentes, em sua maioria, utilizam em sala de aula a metodologia que eles consideram mais adequada, recaindo apenas ao método tradicional, não alterando suas atitudes expressivamente. Entretanto, como as atitudes podem ser inferidas por meio do comportamento, percebemos que elas são suscetíveis a alterações, conseqüentemente, a escola deveria ter como uma de suas principais funções o desenvolvimento de atitudes positivas nos estudantes. Para isso, não é necessário apenas a mudança do currículo educacional quando se refere à formação de professores, deve haver também a mudança de atitudes correlacionada ao ensino e a essa formação, além da “[...] mudança de concepções a respeito da educação em geral e do ensino em particular” (BRITO, 1996, p. 18). Diante disso, quando associamos as atitudes ao processo da Educação escolar, percebemos que por elas poderem ser assimiladas pelas pessoas ao longo da vida, também podem ser ensinadas aos estudantes em sala de aula e mediante a isso, os professores podem identificar os fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Pelo que já expomos, percebemos que inicialmente, especificamente em 1928, o conceito de atitude era associado exclusivamente à intensidade do afeto em relação a um objeto e a partir do ano de 1977 foram incorporados ao conceito os seguintes componentes: domínio cognitivo, afetivo e comportamental, havendo alteração da definição por meio da complementaridade, como já mencionado. Faria (2015, grifo nosso) sintetiza os três domínios citados da seguinte forma, em relação à Matemática: **afetivo** - são os sentimentos acerca do objeto, que pode ser de afeição ou repulsão, isto é, sensações exteriorizadas por sentimentos favoráveis ou não favoráveis em relação à Matemática; **cognitivo** - é o conhecimento sobre o objeto, ou seja, o que o sujeito sabe a respeito da Matemática, que se refere às suas percepções em relação à Matemática; **conativo** - é a predisposição para agir de determinado modo no tocante ao objeto, isto é, estado de espírito para reagir perante a Matemática, gostar ou não gostar da Matemática conforme suas experiências. Nesse sentido, “compreender as atitudes com relação à Matemática significa buscar as experiências que o indivíduo teve com relação a essa disciplina e compreendê-las dentro do contexto dessas experiências.” (BRITO, 1996, p. 12-3). Assim, observamos que o resultado satisfatório do aluno em sala de aula na disciplina de Matemática está condicionado à atitude que ele manifesta. Para Araújo (1999) as atitudes são concebidas a partir das experiências e as atitudes relativas à Matemática influenciam e são influenciadas pelo ensino dessa disciplina, pelo modo como ela trabalhada na instituição de ensino, “[...] pela forma como os primeiros conceitos básicos são adquiridos, pelas habilidades que são exigidas do indivíduo e pelo sucesso e insucesso na realização de tarefas matemáticas.” (ARAÚJO, 1999, p. 45). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática indicam a importância de ampliar a construção de significados e fazer o estudante buscar estratégias, tanto pessoais, como convencionais para resolver problemas. E, também, ressaltam a relevância dele potencializar atitudes de autoconfiança a respeito da própria aptidão de formar conhecimentos matemáticos, “[...] de cultivar a auto-estima, de respeitar o trabalho dos colegas e de perseverar na busca de soluções. Adotam como critérios para





seleção dos conteúdos sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, em cada ciclo.” (BRASIL, 1998, p.15). Assim sendo, devemos incluir as atitudes como elemento de análise dos fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e conseqüentemente no desempenho tanto dos alunos, como dos próprios educadores, a fim de que esse seja mais satisfatório. Brito (1996, p. 12) ratifica isso ao mencionar que “as atitudes com relação à Matemática, sendo um conceito central que é composto tanto pelo domínio cognitivo, quanto pelo afetivo e conativo, é essencial para a compreensão, planejamento e avaliação do ensino-aprendizagem dessa disciplina.” Desse modo, não apenas o professor, mas também, os pais e outros membros da comunidade escolar devem ajudar o aluno a desenvolver atitudes favoráveis em relação ao ambiente ao qual ele está inserido – a escola, e à disciplina em questão, conseqüentemente, podendo contribuir para o bom desempenho em sala de aula devido à formação de atitudes positivas. **Considerações.** Os estudos em Educação e Educação Matemática são de extrema relevância para o processo de ensino e aprendizagem nas salas aulas, dado que a partir desses são verificadas melhorias nas aulas e no que se refere às atitudes isso não é diferente. Por meio de investigações realizadas por Brito (1996), Justulin e Pirola (2008), Venâncio e Viana (2010), Berlikowski (2012), Oliveira Júnior (2013), Jesus e Testani (2016), entre outros, referentes às atitudes em relação à Matemática de um modo geral; atitudes no eixo números e operações; atitudes no eixo espaço e forma; atitudes no eixo tratamento da informação observamos que essas estão relacionadas à compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas, ao método utilizado pelos docentes para ensinar, à percepção dos discentes no seu próprio desempenho, e assim por diante. No que se refere ao sentimento de positivo ou negativo referente à disciplina de Matemática, percebemos por meio dos instrumentos utilizados pelos pesquisadores em suas análises: escalas de atitudes; questionários; provas de Matemática e entrevistas, que a maioria dos estudantes dessas pesquisas apresenta atitudes positivas em relação à área de estudo e aos conteúdos que são abordados na mesma, principalmente se eles têm um bom desempenho no processo de aprendizagem, havendo correlação entre essa variável (autopercepção de desempenho) e as atitudes. Sendo que podemos notar que os discentes que não assimilam o que lhes é ensinado, apresentam um baixo desempenho devido ao sentimento de insucesso e conseqüentemente atitudes negativas. Diante disso, um dos fatores que pode influenciar o aprendizado de um estudante é a sua atitude, que pode ser modificada durante o processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

ARAÚJO, Elizabeth Adorno. **Influências das habilidades e das atitudes em relação à matemática e a escolha profissional.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 1999.

BERLIKOWSKI, Márcia Elisa. **Análise das atitudes e imagem em relação à estatística:** um estudo comparativo com alunos da graduação. - Porto Alegre, 2012.



63f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática - Ensino de quinta a oitava séries** - Brasília: MEC / SEF, 1998. 148p.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. 339f. Livre docência - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

D'AMORIM, Maria Alice Magalhães; LIMA, Vera Maria Leal Moreira. A relação atitude-comportamento à luz da Teoria da Ação Racional. *Psicologia Social. Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.38, n. 1, p. 133-142, jan./mar. 1986. Disponível em: <file:///D:/Downloads/19238-35439-1-PB.pdf> Acesso em: 27 jan. 2017 às 18h58min.

FARIA, Paulo César de. **Atitudes de professores em relação à Matemática**. – 1. ed. – Curitiba/PR: Appris, 2015.

GONÇALEZ, Maria Helena Carvalho de Castro. **Atitudes (des)favoráveis com relação à matemática**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 1995.

GONZÁLEZ, María S. García; LÓPEZ, José A. Juárez Revisión del constructo actitud en Educación Matemática: 1959-1979. **UNIÓN: Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, España, n. 26, p. 117-125, jun. 2011.

JESUS, Marcos Antonio Santos de; TESTANI, Giuseppe Britto. As atitudes em relação à matemática e o desempenho em cálculo diferencial e integral na variável complexa. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2016.

JUSTULIN, Andresa Maria; PIROLA, Nelson Antonio. Um estudo sobre as relações entre as atitudes em relação à matemática e a resolução de problemas envolvendo frações. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12., 2008, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro – São Paulo: UNESP, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de. Os alunos do curso de licenciatura em matemática da UFTM e suas atitudes em relação à matemática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 11., 2013, Curitiba - Paraná. **Anais...** Curitiba - Paraná, 2013.



VENÂNCIO, Mírian Moreira Menezes; VIANA, Odaléa Aparecida. Atitudes em relação à geometria de alunos do curso de pedagogia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador, 2010.

## **11) OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA COM BEBÊS POR PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

Adelice Sueli Braga Delgado (UFPA)

Celi da Costa Silva Bahia (UFPA)

Mariléia Pereira Trindade (UFPA)

Nos últimos anos a docência na Educação Infantil tem sido objeto de investigação de pesquisadores e profissionais da área, em virtude do reconhecimento da infância como uma etapa de vida importante e que deixa marcas no ser humano. Nesse contexto, o debate em torno da formação do professor assume lugar privilegiado na política Nacional de Educação Infantil. O cenário da Educação Infantil brasileira nos últimos anos é marcado por inúmeras mudanças em decorrência da produção de conhecimento sobre a criança, de modo particular sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes coletivos, bem como em virtude das mudanças na legislação brasileira que trata da educação de crianças em idade inferior a seis anos. A criança na política pública brasileira é reconhecida como um sujeito histórico, de direitos, protagonista, cidadã. Possui direito à educação, desde zero ano de idade, em estabelecimentos educacionais cuja função é cuidar e educar de forma global e harmônica em seus aspectos físico, social, afetivo e cognitivo (BRASIL, 1996). Na atualidade são visíveis as mudanças na política pública para a Educação Infantil, o que se traduz na ampliação quantitativa da oferta de vagas. Contudo, essas mudanças não vêm se traduzindo na qualificação da prática pedagógica dos professores que educam e cuidam de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos. Uma das razões para o distanciamento entre os avanços conquistados e a prática pedagógica diz respeito à formação docente. Apesar do reconhecimento da importância da formação de professores de Educação Infantil, o curso de graduação em Pedagogia não vem dando conta de contemplar as necessidades formativas destes profissionais. Em virtude da complexidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança hoje reconhece-se a necessidade de formação específica para os professores que irão trabalhar com crianças menores de seis anos de idade. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investimento na formação do professor como uma das condições para a construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades da ação educativa com as crianças brasileiras que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos. Tendo em vista a necessidade de formação para o professor, o Ministério da Educação e Cultura – MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. No âmbito dessa política está a oferta, em nível nacional, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Na Universidade Federal do Pará este Curso foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil



e destinou-se a professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino, e teve como objetivo central qualificar a prática docente dos profissionais da Educação Infantil. O presente texto apresenta resultados da pesquisa intitulada: “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na UEI Wilson Bahia”, tendo como objetivos identificar os sentidos da docência com bebês antes e após o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e analisar os reflexos da formação continuada na (re) construção de sentidos sobre a docência com bebês para os egressos. O homem por meio das suas ações e significados produz sentidos com base nas condições sócio-históricas em que se encontra. A partir dessas experiências o homem produz ideias, valores e saberes. Nesse processo (re) ordena novos e velhos conhecimentos para si e para a coletividade, os quais geram novos sentidos. Os sentidos da docência na Educação Infantil têm passado por mudanças, pois estes são produções históricas e sociais configuradas nas relações sociais e revelam nossa constituição nos diversos grupos sociais com os quais interagimos, haja vista estarmos nos relacionando com um sujeito que estabelece relação de modo motivado e intencional diante das tarefas que enfrenta (GONZÁLEZ REY, 2003). Ao considerar que a produção de sentidos é um processo dinâmico, entende-se que os sentidos da docência configuram-se nas marcas da sociedade e da subjetividade, de acordo com as experiências e sentimentos vivenciados. A maneira como cada um se sente, diz-se professor, apropria-se do sentido de sua história pessoal e profissional, é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e em outros espaços para além deles. A luz da compreensão de sentidos entende-se que estes se articulam com as imagens (auto e alter) projetadas tanto no campo social como individual. Essas imagens produzem e são produzidas a partir dos sentidos da docência e estes as produzem numa relação dialética. Tendo por base a compreensão sobre imagens e sentidos, entende-se que em se tratando da docência na Educação Infantil eles são construídos associados à concepção de criança, de Educação Infantil e do trabalho docente presentes na sociedade. Historicamente a criança era considerada um ser de pouco valor, razão pela qual ficava à margem da sociedade. Entendida como futuro do amanhã seu direito restringia-se aos cuidados necessários à sua sobrevivência. Em decorrência, a creche tinha por finalidade prestar a assistência que a criança necessitava para crescer. Assim o trabalho com a criança pequena era caracterizado pelas relações afetivas individualizadas e a promoção de cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação, como eixos centrais da prática docente (BAHIA, 2008). Esta tarefa era exercida eminentemente por mulheres por possuírem características indispensáveis a este trabalho, como ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas (ASSIS, 2004; ALVES, 2006). Em decorrência dessa compreensão, o trabalho da professora não era considerado uma atividade profissional, portanto poderia ser exercida por qualquer mulher que apresentasse as características acima mencionadas, ou seja, não era necessário formação para desenvolver esta atividade, razão pela qual a imagem (auto e alter) da docência na educação infantil era marcada pela desvalorização (BAHIA, 2008). Na contemporaneidade, em virtude do acúmulo de



conhecimentos científicos e dos avanços na legislação, as concepções de criança, de Educação Infantil e trabalho docente atravessam mudanças significativas. A criança passa a ser entendida como um ser singular e que apresenta complexidade no seu modo de agir, de interagir, de aprender e de se desenvolver. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem função educativa visando o desenvolvimento integral da criança por meio da educação e cuidado de modo inseparável. Isso nos permite visualizar quão complexo é o trabalho a ser desenvolvido com os pequenos, razão pela qual não é qualquer um que pode ser professor de Educação Infantil. Ao contrário a profissionalidade para esta atividade é indispensável. Profissionalidade é compreendida como um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas e envolve os seguintes eixos: a natureza específica da atividade exercida, o saber requerido para exercê-la, o poder de decisão sobre a ação, e ainda o nível de reflexividade sobre a ação que permite modificá-la (VIEIRA, MELONI & GUIMARÃES, 2016). Para o processo de constituição da profissionalidade do professor de educação infantil é imprescindível na formação discutir sobre a criança e seu modo específico de aprender, construir um repertório sobre a especificidade da docência com crianças pautado na articulação entre conhecimentos teórico-práticos e reflexão dos mesmos. Embora se reconheça a existência de uma vasta produção teórica sobre a educação de bebês em ambientes coletivos, bem como sobre a formação de docentes que atuam neste nível, a formação inicial não vem assegurando aos futuros professores os saberes necessários ao exercício da docência com bebês. Conforme Secanechia (2011), os alunos do curso de Pedagogia podem concluir sua formação inicial sem conhecerem a realidade de creches e sem realizarem atividades voltadas ao atendimento da criança de 0 a 3 anos, pois os conteúdos que lhes são oferecidos estão, geralmente, dirigidos à docência na Pré-Escola e no Ensino Fundamental. Logo, o contato com ações de educação e cuidados realizadas junto aos bebês e às crianças pequenas em creche é desconsiderado. Nesse contexto, a universidade, particularmente nas Faculdades de Educação, precisa pautar a discussão sobre a docência com bebês. Esse debate se faz imperioso principalmente pelo fato de, em função da marginalização que a infância e a Educação Infantil sofreram ao longo da história, poucos docentes se interessam em desenvolver pesquisas sobre essa temática. Consequentemente, muitos estudantes saem do curso de Pedagogia sem conhecer a realidade desse nível educacional. Na discussão sobre os sentidos da docência na educação infantil é importante refletir sobre a formação de professores, já que ela influencia na construção destes. Conhecer sobre quem é o bebê e o seu modo de aprender é fundamental para a compreensão da natureza do trabalho do professor que atua nesta faixa etária. O entendimento de que o professor contribui na formação de pessoas para viver em sociedade nos diz da importância deste profissional na constituição de seres humanos integrais que aprendem e co-constroem seus saberes, junto com o outro, seja adulto ou criança, pensando, sentindo, interagindo, convivendo, amando, criando, cooperando, etc. A partir das reflexões acima buscamos identificar os sentidos da docência com bebês antes e após o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e analisar os reflexos da formação continuada na (re) construção de sentidos sobre a docência com bebês para os



egressos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma roda de conversa com quatro professoras, que possuem formação em Pedagogia, da UEI Wilson Bahia. A escolha desta Unidade justifica-se pelo fato de nela se encontrar o maior número de professoras de bebê que realizaram o Curso, considerando-se a área metropolitana de Belém. Para se tratar as informações coletadas, foram utilizadas técnicas da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2002). A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Dentre estas técnicas está a categorização, procedimento utilizado neste estudo, compreendida como rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos sobre um título genérico em razão dos caracteres comuns desses elementos, sejam de ideias, elementos, expressões etc. Durante o processo de tratamento das informações agrupamos as falas dos sujeitos referente ao terceiro e quarto eixos, os quais deram origem à categoria de análise “os sentidos da docência com bebê”. Esta categoria é o foco deste estudo, onde se apresenta os sentidos construídos antes e após a formação no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Como referências teóricas trazemos ALVES (2016), ASSIS (2004), BAHIA (2008), BARDIN (2002), GONZÁLEZ REY (2003), SECANECHIA (2011) e VIEIRA (2016). Para a apresentação dos sentidos sobre a docência tomamos por referência a formação no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. A partir das manifestações das professoras os sentidos foram organizados em antes e depois desta formação. Os sentidos antes da formação foram organizados e apresentados tendo como elementos constituintes as ideias sobre o bebê e o fazer docente. Os sentidos após a formação têm como elementos as ideias sobre o bebê, o fazer docente, as famílias e colegas de trabalho. No que se refere aos bebês, antes da formação, os sentidos atribuídos à docência pelas professoras estavam pautados na *compreensão do bebê como ser de necessidades, dificuldade para compreender o bebê e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento* e ainda no *desconhecimento sobre o trabalho*. No que se refere ao fazer docente as professoras apontam como sentidos da docência na educação infantil a necessidade de *gostar de criança e falta de clareza sobre trabalho docente com o bebê*. Os sentidos da docência na educação infantil, anteriores à formação, revelam as marcas de um contexto histórico em que bebê era visto apenas como um corpo para ser cuidado, razão pela qual não havia necessidade de formação para o exercício da docência. Como requisitos para este bastava ser do sexo feminino e gostar de criança (ASSIS, 2004; ALVEZ, 2006). Em consequência da ausência de formação os sentidos da docência, construídos a partir da experiência profissional, são marcados pela insegurança, dúvida, agonia. Isso corrobora com a construção de uma imagem de desvalorização da professora de educação infantil. Esses sentidos deixam marcas negativas no que diz respeito à docência com bebês, o que reverbera na imagem que a sociedade constrói sobre esta profissão. Considerando que todas essas professoras participantes da pesquisa possuíam graduação em Pedagogia, os dados ratificam o ponto de vista de Secanechia (2011), segundo a qual o Curso de Pedagogia ainda não favorece o acesso suficiente aos saberes indispensáveis ao trabalho docente do futuro profissional de Educação Infantil. Em se tratando dos sentidos construídos a partir da formação, novamente eles estão articulados as ideias



das professoras sobre os bebês e ao seu fazer docente, mas também sobre as famílias e os colegas de trabalho. No que se refere ao bebê o sentido da docência na educação infantil baseia-se no conhecimento sobre o bebê e seu desenvolvimento. Ao se referirem aos bebês, as professoras o compreendem como um ser com potencial que se encontra em processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual precisa ocorrer de modo integral. Desta forma, a visão sobre o bebê é ressignificada e ele passa ser entendido como um ser que possui singularidades em virtude desse momento de vida. O reconhecimento sobre o bebê e seu processo de desenvolvimento faz com que as professoras também reconheçam a creche como uma instituição importante na formação do mesmo, daí porque ela é reconhecida pelas professoras como importante na vida da criança, mas não apontam a necessidade de a creche apresentar condições mínimas de qualidade para que ela possa oportunizar a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Essas ideias estão intimamente articuladas à compreensão contemporânea sobre o bebê como um ser singular e que apresenta complexidade no seu modo de aprender e a creche com função educativa, visando o desenvolvimento integral da criança por meio de educação e cuidado de modo indissociável (BRASIL, 1996; 2009b). Associado ao modo como as professoras compreendem o bebê, situa-se o fazer docente, o qual está pautado nos seguintes elementos: a *importância da formação*, o *conhecimento sobre o trabalho docente com bebê* e a *valorização profissional*. A importância da formação é reconhecida a partir da ideia que o professor aprende na experiência profissional, mas esta não é suficiente para a compreensão do trabalho docente na creche. Assim, não é qualquer um que pode ser professor de bebê, mas aqueles que têm formação para o exercício desta docência. Desse modo, é inquestionável a necessidade de formação, pois como as professoras argumentam na creche se lida com vidas, ou seja, com seres humanos que estão em processo de formação. O acesso à formação permitiu às professoras a compreensão sobre o trabalho docente com bebês, o que gerou segurança e tranquilidade na realização do mesmo. Além de que a formação deu base para a elaboração de argumentos relacionados à relevância do trabalho do professor de creche, o que se traduziu na autovalorização da professora como um sentido da docência com bebês. Este se materializou em motivação pessoal para o exercício da docência. As ideias das professoras reafirmam a relação entre o contexto histórico-social e a construção dos sentidos (GONZÁLEZ REY, 2003). As verbalizações apontam conhecimentos presentes no debate atual sobre a criança, a educação infantil e o trabalho docente o que colabora na ressignificação dos sentidos construídos sobre a docência com bebês e na imagem (auto e alter) sobre o trabalho do professor de educação infantil (BAHIA, 2008). Em se tratando da família, as professoras a reconhecem *como um contexto de desenvolvimento* e a *importância da relação da creche com as famílias*. Os sentidos da docência apoiados nas ideias sobre as famílias revelam que as professoras reconhecem que não se pode negar as experiências vividas pela criança no ambiente familiar, pois estas, tanto quanto as vivenciadas na creche influenciam no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e no trabalho docente. Por essa razão, os sentidos sobre a docência também estão apoiados na compreensão da importância da relação creche-família para que a creche assuma a sua função educativa e para a família conhecer o trabalho realizado, bem como



reconhecer a importância do trabalho docente na creche. Por último, os sentidos da docência também estão relacionados aos colegas de trabalho que atuam na creche. Nesse aspecto elas destacam o *valor da formação*, seja no que diz respeito ao reconhecimento por seus pares quanto a formação que elas receberam no Curso de Especialização, seja quanto à percepção que elas possuem sobre a necessidade de formação específica para seus colegas de trabalho. O olhar para a importância da formação vai além de um olhar pessoal, mas ele se estende ao coletivo da creche. O reconhecimento da complexidade do trabalho docente com bebês possibilitou as professoras compreender que todo e qualquer professor de educação infantil necessita de formação e aqueles que a possuem passam a ser reconhecidos no interior da creche como alguém que tem muito a contribuir com seus conhecimentos para com o trabalho desenvolvido pela instituição. Tendo em vista que diversos fatores constituem o contexto histórico-cultural e estes influenciam na construção de sentidos sobre a docência, a formação como um desses fatores se relaciona diretamente com sentidos da docência na educação infantil. Os professores possuíam sentidos anteriores à formação, os quais foram (re) construídos a partir do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Os sentidos atribuídos pelas professoras à docência estavam pautados na imagem de bebê como um ser de necessidade e o gostar de criança como condição para o exercício da docência. A falta de saberes se traduzia na insegurança, na desmotivação e na desvalorização profissional. Após a formação esses sentidos foram (re) construídos a partir da compreensão sobre bebê como um ser com potencial que se encontra em processo de aprendizagem e desenvolvimento e a docência como uma tarefa complexa que exige formação específica para todos envolvidos no trabalho educativo de bebês na creche, sem perder de vista que este precisa ser desenvolvido em conjunto com as famílias para que, de modo compartilhado, esta instituição cumpra com sua função de cuidar e educar bebês. Inicialmente os sentidos que estavam focados apenas para o bebê e o trabalho docente são ampliados e as professoras passam a perceber a importância de outros segmentos (família e colegas de trabalho) que coparticipam do processo educativo do bebê na creche. Pois a educação das crianças, como um processo complexo, envolve muitos sujeitos e esses precisam de informação e formação sobre o bebê, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e sobre o trabalho a ser desenvolvido na creche para que coletivamente trabalhem para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

## Referências

ALVES, Nancy N. de L. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende.** Significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. 17p. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em 25/08/2016.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Representações de professoras:** elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.





BAHIA, Celi da Costa Silva. **O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir de crenças de mães e professoras.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009b.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SECANECHIA, L.P.Q. **Uma interpretação a luz da ideologia discursiva sobre bebês e a creche captado em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva. MELONI, Adaliza. GUIMARÃES, Célia Maria. **O currículo na educação infantil e a profissionalidade do professor.** Espaço do Currículo, v.9, n.1, p. 158-172, Janeiro a Abril de 2016.



## 12) PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: JOGOS DE PODER DENTRO DA ESCOLA

Luciana Martins Amoras  
(Bolsista CAPES)  
Dra. Denise Simões Rodrigues

A prática do racismo historicamente tem sido orientada por critérios sociais ou étnicos que, muitas vezes, resultam em violação de direitos. No âmbito da discriminação religiosa, nota-se que esta é apenas uma das facetas das diversas formas de subalternização que africanos vivenciaram desde a travessia até a chegada ao Brasil. Enquanto o discurso era de inferioridade intelectual baseada claramente na ideia de raça, atualmente, embora nos deparemos com os discursos forjados de “igualdade racial”, escapam ainda, nas relações sociais, aspectos de prestígio e desprestígio entre as religiões no Brasil, sendo notoriamente, as de matriz africana – seus cultos, acessórios, músicas, vestimentas – configuradas como subalternas. Desse modo, as relações de desprestígio social em torno das religiões de matriz africana refletem-se nas escolas. As vozes do preconceito reverberam desde o período escravocrata e hoje atingem alguns estudantes praticantes de religiões afro-brasileiras diariamente no ambiente escolar. Não obstante, o objeto desta pesquisa é a intolerância e/ou discriminação religiosa no ambiente escolar em uma escola de Mosqueiro. A escolha por esse *locus* deve-se ao fato de que este distrito, localizado a 70 km de Belém, ser constituído por cerca de setenta (70) terreiros de religiões afro-brasileiras, distribuídos nos seus 212 km<sup>2</sup> de extensão, ou seja, por apresentar numericamente grande expressão afroreligiosa. O problema sustenta-se na vivência cotidiana – enquanto professora da Escola Estadual ‘Padre Eduardo’ – em que foi observada a quantidade incipiente de informações ou ações escolares que agreguem toda essa expressão religiosa, tão pulsante em seus adeptos. A fim de dialogar com este objeto e de buscar uma visão mais aprofundada, a pesquisa percorre a seguinte questão: Em que aspectos se configuram as relações de discriminação e/ou intolerância religiosa voltada a alunos praticantes da Umbanda em escolas na Ilha de Mosqueiro/ Belém-PA? Este trabalho tem o objetivo de analisar os reflexos do silenciamento das vozes de alunos de terreiro dentro da Escola. A pesquisa percorre os dois terreiros mais antigos de Mosqueiro, em busca da construção da memória religiosa afro-brasileira e, posteriormente, centra-se na escola, a partir de experiências de alunos Umbandistas que passaram por situações de intolerância ou de discriminação religiosas. Para esta pesquisa, a etnometodologia servirá de aporte metodológico devido seu olhar voltar-se para as percepções sociais a partir dos sujeitos e por compreender o objeto como produto da cultura, conforme nos diz Melo (2012). Como aporte teórico, visito os conceitos de racismo como fruto das relações de poder apontado por Quijano (2009), a constituição da memória oficial e a resistência das memórias subterrâneas de Le Goff, quando aponta para a necessidade de se compreender a constituição da memória social e de seus jogos de poder, visto que “cedo aparece a manipulação da memória” (2003, p.462), o que se observa quando se decide omitir da memória coletiva a face negativa das guerras e revoluções, como a quantidade de mortos e a violência aplicada, ou seja, quando se omite os detalhes da dor e do sofrimento do



grupo dominado, propiciando, desse modo, uma visão superficial e editada dos fatos históricos, sendo, portanto, “a memória um instrumento do governo” (*Idem*, p. 463). Há, porém, uma pressão da memória coletiva à memória histórica, que age como resistência capaz de abalar a sequência lógica e uníssona propagada pela História Oficial, esta, por sua vez, construída pela memória oficial. Neste ponto, torna-se oportuno explanar a renúncia à “temporalidade linear” e a uma única versão dos fatos. No caso do Brasil, em seu processo de colonização, nota-se que, por trás da história do povo africano, escravizado, há outras versões não oficiais que denunciam a gravidade e a violência dos europeus que silenciaram e subtraíram inúmeras vidas e formas de viver. A contraposição à única versão dos fatos é denominada “Democratização da memória oficial” (Le Goff, 2003, p.476) que, compreendendo a memória como instrumento de poder, aponta para a necessidade de voltar o olhar para os conhecimentos não-oficiais, não-institucionalizados que representam a consciência coletiva dos grupos subalternizados. Conforme o autor aponta “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (p.477), por conseguinte surge a necessidade de considerarmos outras fontes, outros lugares, outras culturas, outras experiências que não apenas as tidas como oficiais, a fim de extrapolar os limites da unidade temporal que exclui, segrega e silencia os sujeitos que estão à margem do foco narrativo oficial. Buscando diálogo com o autor, trazemos a noção da pluralidade de vivências de Halbwachs (2004) e Michael Pollak (1989) em “Memória, esquecimento, silêncio” quando afirma que a memória é comum a um grupo e constitui a relação de pertencimento do sujeito, reforçando a coesão social do grupo, denominado “comunidade afetiva”. Para o autor, há uma negociação para conciliar a memória coletiva e a memória individual. Apresenta, desse modo, o conceito de “memórias subterrâneas” dos excluídos, dos grupos minoritários que configura-se em oposição à “memória oficial”, o imaginário de Castoriadis (2002), no que aponta que não há sociedade sem cultura e que ela está no domínio do imaginário. Assim como a memória oficial, a democracia vem sendo centro de debates e lutas políticas. Além destes, buscamos interpor o debate com obras de autores que versam acerca da intolerância, discriminação e preconceito voltados contra as religiões afro-brasileiras, bem como os mecanismos de resistência criados por seus adeptos discutidos por Theodoro (2008), Silva Jr. (2008), Mariano (2015), Prandi (2006; 2008). Carneiro (2014) aponta, em sua obra acerca das Religiões Afro-brasileiras (notadamente proveniente de um lugar epistêmico subalterno, visto que o autor é afrorreligioso e insere-se na produção de conhecimento acadêmico do assunto), que estas historicamente reformularam-se e expandiram-se em intercâmbios culturais e religiosos entre Brasil e África, sendo construídas no Brasil desde o século XIX. São consideradas práticas e crenças que se assemelham e diversificam-se, constituindo as denominadas “religiões afro-brasileiras”, que tomam feições regionais, tais como Candomblé, Tambor de Mina, Xangô, Batuque, Umbanda. Estas, visivelmente minoritárias, congregam menos de 1% dos religiosos. A hegemonia religiosa, de acordo com Theodoro (2008, p.82) e Carneiro (2014, p.32), fora construída por teorias racistas, como por exemplo, a do médico, psiquiatra, antropólogo e etnólogo Nina Rodrigues, responsável por sustentar a tese de que o africano possuía déficit cognitivo e dificuldade de acatar uma religião monoteísta, acusando os negros africanos de



construírem religiões atrasadas em relação ao cristianismo europeu, considerando-as “estranhas” e “anormais”, o que motivariam seres simplórios, ignorantes e supersticiosos como os negros, como aponta Gonçalves Silva (2009, p.58). Em termos de andamento da pesquisa, iniciamos, após levantamento da quantidade de terreiros em Mosqueiro, por identificar os mais antigos, em busca das memórias de suas mães de santo e, então, chegamos às duas Rosas, uma de 92 anos e a outra de 71, ambas moradoras e importantes na matriz afroreligiosa na localidade. Tiveram e têm muitos filhos de santo e participaram da constituição da religiosidade na Ilha. Suas memórias são relevantes neste momento da pesquisa, tendo em vista que reconstituem e revisitam, a partir de suas formações individuais, a formação coletiva. A etnometodologia como contribuição metodológica destina a elas o papel principal nesse momento de reconhecimento e identificação da Umbanda, bem como de outras religiões presentes que permeiam e que interconectam (Pena e Maracá, Candomblé, Tambor de Mina) em diversos outros terreiros, agregando um número ainda desconhecido de praticantes, porém, conhecidos os que chegam à escola e deparam-se com situações corriqueiras de silenciamento e de desrespeito. Importante salientar as categorias das gradações de poder, que transitam de preconceito, passando por discriminação até chegar à intolerância religiosas. Contudo, há dificuldade em encontrar a distinção das palavras *preconceito*, *discriminação* e *intolerância*. Discriminação e intolerância não são sinônimos, são gradações dos reflexos de poder e dominação que permeiam as relações de poder no âmbito religioso, e constituem, conforme a Declaração das Nações Unidas para a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação com Base em Religião ou Crença, uma violação e uma ofensa à dignidade humana. Além de não serem sinônimos, não se recobrem, ou seja, a instauração de um regime de tolerância não garante que não haverá mais casos de discriminação. Propondo uma escala de gradação nos níveis de violência dosados em cada atitude dessas, sugerimos seguir pela ordem de apresentação das palavras, elencadas do menor ao maior grau de transgressão. De modo breve, após pesquisas etimológicas e sociais, podemos definir que o preconceito trata-se de uma opinião prejudicial, que prejudica, a esse respeito temos expressões como – superstição, demonização, bruxaria, macumba, bater tambor, bater cabeça, ritual, incorporação – que portam carga simbólica negativa quando proferidas no firmamento de um conceito prévio. Provocam tensão nas pessoas e penetram o imaginário em torno das religiões afro brasileiras. No caso da discriminação, compreendemos que pode ser provocada por instituições ou agentes sociais e é sutil, pois se configura em atos de silenciamentos ou no estabelecimento de diferentes graus de protagonismo entre as religiões, no tocante às festividades religiosas e seus desdobramentos, como visitas de santos em lugares públicos e ditos laicos, como no caso das escolas. Por fim, no grau mais elevado de violência e de interrupção de direitos, temos a intolerância, como o ato de vilipendiar, de garantir a supremacia de uma religião sobre as demais. Nesse contexto, notamos nesta fase inicial da pesquisa, que na referida escola e nas memórias das duas Rosas, as categorias mais identificadas socialmente são o preconceito e a discriminação. Portanto, a fim de expandir a pesquisa e dialogar com a realidade dos alunos afroreligiosos da Escola Padre Eduardo, buscaremos ainda outras etapas, que dar-se-ão no palco escolar, a partir das vozes dos sujeitos, de suas percepções, de suas vivências, buscando desvelar suas atitudes de



resistência, com a busca pela garantia do respeito à pluralidade religiosa, sobretudo no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, João Luiz. *Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto IV: ascensão da insignificância*. Trad. Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DECLARAÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE INTOLERÂNCIA E DISCRIMINAÇÃO FUNDADAS NA RELIGIÃO OU NAS CONVICÇÕES (Proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a 25 de novembro de 1981 - Resolução 36/55).

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Entre a Gira de Fé e Jesus de Nazaré: relações sócioestruturais entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras*. In: GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Intolerância religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*, tradução: Laís Teles Benoir, São Paulo: Centauro, 2004;

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão; 5ª edição; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MARIANO, Ricardo. *Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros*. In: GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Intolerância religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MELO, LÚCIA. *Quadro Referenciais Teóricos e seus Compatíveis Metodológicos*. Digitados diversos, 2012.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio." In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

PRANDI, Reginaldo. *A dança dos caboclos: uma síntese do Brasil segundo os terreiros afro-brasileiros*. In: MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira (Org.). *Pajelanças e Religiões Africanas na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2008.

PRANDI, Reginaldo. *Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização*. In: CARDOSO, Carlos; BACELAR, Jeferson



(Org.). Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2006. (p.93-111).

SILVA JR. Hédio. A intolerância religiosa e os meandros da lei. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira;

THEODORO, Helena. *Religiões Afro-Brasileiras*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira)

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedinas, 2009. (Cap.2 – p.74-117).

### **13) RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E AS AVALIAÇÕES LARGA ESCALA: QUAIS OS EFEITOS?**

Alessandra dos Santos da Silva<sup>1</sup>  
GCEM, PPGED

Universidade do Estado do Pará  
math.alessandra@gmail.com

Pedro Franco de Sá<sup>2</sup>  
GCEM, PPGED, PMPEM-UEPA E REAMEC  
pedro.franco.sa@gmail.com

Os resultados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa em andamento que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Pará, vincula-se a linha de Pesquisa Formação de Professores. Esta investigação tem a finalidade de responder a seguinte questão de pesquisa: Quais os efeitos da prática sistemática de questões do tipo Sispae sobre o desempenho de estudantes do 4º ano do ensino fundamental de uma Escola Pública na referida avaliação. Diante do fenômeno pesquisado utilizou-se a observação para perceber a mudança de comportamento dos estudantes em relação ao interesse, participação e aumento de desempenho em relação a resolução de questões de matemática. Antes disso, as etapas que antecederam a etapa de campo, foram as seguintes: revisão de estudos, elaboração do instrumento diagnóstico, diagnóstico inicial (pré-teste). Depois disso, estão em andamento as sessões de estudos que correspondem a resoluções de questões, para que no final da pesquisa seja aplicado o diagnóstico final (pós-teste), a sistematização dos resultados e análise. O universo da pesquisa é uma escola pública estadual de Belém, com uma turma composta de 28 estudantes que serão submetidos a realização da avaliação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (Sispae) no ano de 2018. Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico sobre pesquisas anteriores que



aproximassem do objeto de pesquisa abordado. Nesta etapa, dentre os vários estudos apontados, destaca-se o de Alavarse, Machado e Arcas (2015) fizeram um levantamento sobre os estados que possuíam avaliações externas próprias até o ano de 2014 que são trazidos para este texto na forma de tabela. Outro trabalho que está diretamente relacionado com este estudo é o de Souza (2017) que fez o levantamento das principais práticas desenvolvidas em sala de aula das escolas que tiveram melhor desempenho no ENEM. Inicialmente a pesquisa bibliográfica possibilitou encontrar outros trabalhos realizados que investigam a temática Avaliação em larga escala no Brasil e as algumas experiências de avaliação educacional próprias dos estados. As pesquisas encontradas buscaram problematizar sobre a efetividade em relação as informações obtidas com as avaliações em larga escala, os diferentes desafios e limites dos métodos, procedimentos e instrumentos, bem como, as intencionalidades das avaliações em diferentes ângulos. Na etapa da **revisão de estudos** serviu para o reconhecimento de estudos relacionados à Avaliação Educacional em diferentes perspectivas nas dissertações, revistas e artigos encontrados portais oficiais que referenciasse o percurso histórico metodológico sobre avaliações em larga escala, a Matriz de referência que norteia a prova de proficiência em matemática. Na etapa de **elaboração do instrumento diagnóstico** foi criado um banco de questões formuladas ou adaptadas referentes aos descritores explicitados nos quatro temas [I] Números, Aritmética e Álgebra; [II] Espaço e Forma; [III] Grandezas e medidas e [IV] Tratamento da Informação que estão descritos na matriz de referência do SisPAE disponibilizado no Portal do Ministério da Educação. Cada tema apresenta diferentes habilidades que devem ser avaliadas com a realização do teste. Depois disso, as questões foram organizadas em listas de exercícios com questões de múltipla escolha abordando os quatro (04) temas centrais apontados nos documentos oficiais. O **diagnóstico inicial**, será realizado por meio da aplicação de um simulado, contendo questões de matemática com base na matriz de referência do SisPAE. Embora os alunos já estejam familiarizados com a realização das provas semestrais no contexto escolar é válido ressaltar que a Prova do Sispae traz uma metodologia diferentes da prova que é feita em sala de aula comumente. O instrumento de avaliação de larga escala, geralmente apresentam a mesma estrutura que é composta por Folha de rosto (capa), folha de orientações, folhas de questões propostas (folha divisórias) e folha do Cartão-resposta. Esse teste terá 11 questões com diferentes descritores e no modelo apresentado na revista do Sispae. Na realização da etapa de pesquisa de campo, as **Sessões de resolução de questões** serão realizadas direcionadas aos seguintes temas: Números, aritmética, Espaço e forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Estes temas são descritos na Matriz de referência do Sispae, além das competências e habilidades a serem desempenhadas pelos alunos até esta etapa de escolarização. É válido ressaltar que esta pesquisa não pretende alterar o desenvolvimento didático dos conteúdos da professora titular da Turma, ao invés disso, espera-se observar o que implica no resultado dos alunos em relação a proficiência dos testes. Na etapa de sessão de questões, os alunos resolveram “blocos” com questões de matemática organizadas em fases, a saber: na **FASE (I)** os alunos resolvem 1 (um) bloco de 11 as questões de matemática individualmente com o tempo de 25 à 30 minutos. Em seguida, para iniciará uma conversa com a turma sobre os alunos são questionados o que pensaram? Como encontraram as



respostas? E se fizeram anotações (registros no papel). Esta fase se desenvolverá durante 6 semanas. Durante a **FASE (II)** resolverão dois blocos de questões, em busca da solução de 22 questões de matemática. O grupo fará a leitura coletiva e discutirá sobre as possíveis soluções. Depois disso, todos os integrantes do grupo devem reconhecer as diferentes formas de solução propostas para que no momento da “defesa” da resposta individual feita por um integrante, de maneira que ele demonstre a solução em seu caderno. Esta fase deve ser desenvolvida em 4 semanas. **Na FASE (III)** será retomada a resolução de questões individuais, porém agora os alunos deverão resolver 2 (dois) blocos de questões, onde será enfatizada a leitura e organização dos dados. Nas 3 (três) fases serão abordados os temas apontados nas diretrizes do SispaE. As sessões de estudos com duração aproximada de 90 minutos ou duas horas aula. Os alunos receberão uma lista de questões de múltipla escolha contendo problemas de matemática sobre os temas citados anteriormente. As questões serão resolvidas pelos alunos individualmente e em duplas em semanas alternadas. Durante as aulas os alunos serão observados, quanto ao comportamento em relação ao interesse pela ação de realização das listas de questões e será anotado em um caderno de campo todos os discursos feitos por eles a respeito da prova e das impressões sobre os desafios em relação à matemática. Após a resolução das questões, a pesquisadora fará a discussão sobre os problemas e soluções encontradas durante a realização das questões. Considerando que os alunos do Ensino Fundamental realizam nesta etapa de escolarização atividades de matemática, principalmente, com problemas que envolvem as quatro operações básicas, e outros temas são desprivilegiados como comparação de diversas superfícies, comparação de distâncias, espera-se que o diálogo com os alunos aborde os conhecimentos deles aprendidos no seu dia-a-dia. Nesta etapa será fundamental a interação dos alunos com o professor, de modo que ele exprima seu pensamento em relação ao que foi ou não aprendido, pois as representações deles em relação à realização das avaliações e dos instrumentos apontará diferentes discursos deles sobre a sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Para **diagnóstico final**, será elaborado um simulado com questões disponibilizadas no caderno de questões do SispaE contendo capa de instruções, um bloco de 11 questões e uma folha de preenchimento do cartão-resposta. Nesta fase os alunos são orientados sobre a importância da realização do teste, as partes que compõem e sobre a leitura das instruções funcionaria como as “dicas” para um bom desempenho na resolução das questões propostas. **Para sistematização dos resultados e análise**, depois dos testes, as provas serão analisadas em relação aos registros feitos pelos alunos que demonstram a aprendizagem e refletem na mudança de comportamento. As informações serão descritas, tomando como base as habilidades prévias, os objetivos comportamentais e os objetivos alcançados. SisPAE. O universo da pesquisa corresponde a uma turma da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Pedro Carneiro” que está localizada no Conjunto Parklândia no Bairro da Cabanagem em Belém do Pará. A Escola possui quatro (4) salas de aula, uma (1) a sala da Direção, uma (1) sala da coordenação, uma (1) secretaria, um (1) laboratório de informática, um (1) refeitório, uma (1) área de convivência e uma (1) quadra de esportes. A turma é composta por 28 alunos regularmente matriculados que estão com 9 (nove) anos ou 10 anos de idade. A equipe pedagógica realiza reuniões bimestrais com os





professores, com o conselho e reuniões semestrais com os pais dos alunos. Em relação a colaboração dos professores, refere-se a importância da cumprimento do currículo e relatório individual dos alunos. Esta turma possui uma professora Licenciada em Pedagogia que ministra as aulas de todas as disciplinas, incluindo as aulas de matemática, estas ocorrem em dois tempos de aula durante a semana. Os alunos demonstram interesse em aprender as ideias matemáticas básicas desde o início do projeto. A turma é a única do 4º ano no turno da manhã desta escola com um número de meninos e meninas equilibrado e baixo índice de reprovação em anos anteriores. Esta pesquisa adentra os esquemas propostos e os critérios de avaliação educacional do estado. O Sispae é mais uma proposta de avaliação em larga escala em construção que conta com a colaboração de gestores, professores e alunos. Além disso, a Secretária inclui em sua agenda alguns eventos com premiações, cria subsídios como revistas eletrônicas disponibilizadas em portais na web. Embora os documentos oficiais estabeleçam competências e diretrizes que orientam os currículos das unidades federativas do Brasil, as ações de fato que retornam para dentro de sala de aula ainda são questionados em algumas pesquisas encontradas. Portanto, o papel das avaliações de larga escala nacionais e estaduais, incluindo o Sispae, juntamente com o apoio da Secretaria de Educação, seria o de propor políticas para adequação de materiais, formação dos professores para que seja coerente com o currículo proposto encontrado na base.

Em levantamento bibliográfico realizado no repositório da CAPES e outros sítios de pesquisa na web, com as seguintes palavras-chave: avaliação, larga escala, externa, Saeb, Sispae foram encontradas pesquisas, principalmente de avaliações educacionais de outros estados. Foram encontrados arquivos com resultados principalmente Prova Brasil e sobre o ENEM. Pesquisas referentes ao Sistema de Avaliação Paraense, apenas 1 (um) e muitos outros apresentando resultados de pesquisa referente ao SAEB. Em relação ao teste diagnóstico refere-se a dificuldade de leitura, estranhamento do tipo de prova ser objetiva e de múltiplas alternativas e principalmente a não marcação do cartão resposta ou marcação não de acordo com as orientações apresentadas. Alguns alunos faltaram no dia do teste diagnóstico, sendo que do total de 28 alunos houveram 9 faltosos. As dúvidas mais frequentes sobre o teste refere-se ao formato das questões que diferem do formato das questões apresentadas nos livros didáticos e das exercitadas em sala de aula. Outra dúvida frequente era sobre a finalidade do cartão e como marcar, logo isso foi confirmado na entrega do cartão-resposta. Um número significativos de estudantes cometeu algum tipo de rasura com caneta ou corretivo, dupla marcação ou marcou todas as alternativas. No início de cada sessão de estudos é dialogado com os alunos sobre o que espera-se que ele tenha aprendido no final da sessão. É importante ressaltar os estudos serão desenvolvidos em fases, com desafios para facilitar a adaptação e estimular a aprendizagem por meio da leitura, favorecer a interpretação e a resolução dos exercícios. Os alunos são estimulados a realizar a lista de questões fazendo uma leitura em busca dos dados da questão, depois disso outras leituras mais atenciosas e mais lentas são feitas para ajudá-lo a pensar formas de resolução.

## Referências



ALAVARSE, Ocimar M; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo H. **Articulação entre qualidade e gestão da educação**: as avaliações externas dos estados em questão. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: < [www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf)> Acesso: 20 de Fev 2018.

BRAGA, Veronice Lopes de Souza. **O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena**. Campo Grande, 2010. 183p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8121-o-sistema-de-avaliacao-nacional-da-educacao-basica-e-os-descaminhos-para-uma-proposta-de-educacao-escolar-indigena.pdf>. Acesso: 20 de Jan 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BONAMINO, Alicia. SOUSA, Sandra Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CARDOSO, Ana Paula L. B.; MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE)**. Revista Educação Especial | v. 25 | n. 44, | p. 449-464 | set./dez. 2012 Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso: 10 de Dez de 2017.

FERNANDES, Malú de S. **Sistema de avaliação de rendimento Escolar de São Paulo (SARESP)**: motivações, usos e mudanças nas ações de gestores em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012). São Paulo, 2015. 233p. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-121209/pt-br.php>>. Acesso: 15 de jan de 2018.

FERRAROTTO, Luana. **Promase**: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_f8d4b1eeefaff47356da18aaa7071d5e/Description](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_f8d4b1eeefaff47356da18aaa7071d5e/Description). Acesso: 15 de jan de 2018.

LIMA, Alessio C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Fortaleza, 2007. 248 p. Disponível em: [http://www.uece.br/politicassuece/dmdocuments/alessio\[1\].pdf](http://www.uece.br/politicassuece/dmdocuments/alessio[1].pdf) Acesso: 10 de Dez de 2017.

MORAES, Tatiane G. **Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO)**:



interpretação estatística e pedagógica dos itens de matemática. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. 161 p. 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/07/TATIANE-GONÇALVES-MORAES.pdf>. Acesso: 20 de Fev de 2018.

SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Portal do Sispae/FUNVEST. 2013. Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Portal do SisPAE/FUNVEST. 2016. Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2018. <http://slideplayer.com.br/slide/7098093/>

SOLIGO, Waldecir. **Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar**. Revista on line de Política e Gestão Educacional Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>> Acesso: 25 de Nov 2017.

SOUZA, Fáfia M. Campo, **habitus , competências e práticas de ensino dos professores de Matemática de escolas brasileiras do ensino médio estadual com bons resultados no Enem**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade federal de são Carlos, 2007. 309 p.

#### 14) ALFABETIZAÇÃO E CULTURA AMAZÔNICA

Vania Maria Batista Ferreira  
Simone de Jesus da Fonseca Loureiro  
José Anchieta de Oliveira Bentes  
Sérgio Renato Lima Pinto

O presente artigo tem por **objetivo** abordar o uso da sequência didática implementada na rede municipal de Belém como instrumento didático na formação de professores alfabetizadores, destacando sua aplicabilidade em sala de aula, para garantir os direitos de aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa nas séries iniciais. Aborda-se neste trabalho as estratégias de alfabetização a partir de sequências didáticas, pois por meio desta cria-se possibilidades de atividades que atinjam diversos níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética do qual denomina-se sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), que considera ser um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. A sequência permite ao professor organizar o tempo e o espaço no fazer pedagógico, a partir de campo semântico ligado à cultura infantil, dialogando com saberes pertinentes aos direitos de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização, como por exemplo, no eixo da oralidade, análise linguística, leitura e produção de texto. Por alfabetização, entende-se não só a apropriação do sistema de escrita alfabética, como também nos usos da leitura e da escrita na escola e fora dela.



De modo que a prática do professor alfabetizador envolva um trabalho sistemático com uma diversidade de textos com os quais a criança dialoga, tal qual a narrativa da lenda “A Chuva Vespertina de Belém” que foi tomada como ponto de partida para a elaboração da sequência didática que ora analisa-se. Entende-se que no ensino da leitura, por exemplo, não é suficiente que o aluno leia apenas decodificando, sem compreender o texto, no entanto para o professor por algum tempo isso era suficiente na alfabetização, pois com o tempo pelo treinamento de ler o aluno ganharia fluência na leitura. Porém hoje percebe-se que esta visão era equivocada, pois o aluno ao término do Ciclo I continuava lendo por decodificação, o que refletia na dificuldade em compreender e produzir textos como: bilhete, convite, história, dentre outros, enquanto um texto compreensivo ao leitor que possibilita o aluno se comunicar por meio da escrita. A metodologia deste trabalho foi realizada a partir de encontro pedagógico como professores de CI da rede municipal de ensino, que teve como temática o uso da sequência didática na alfabetização, sendo escolhida na ocasião, a sequência inspirada no livro “A lenda da chuva vespertina de Belém”, de Anderson Medeiros. Os professores consideraram relevante a temática por se tratar de um tema que traz à tona um aspecto na cultura amazônica e, do qual as crianças interagem bastante tomando banho na chuva nas tardes na Amazônia Paraense, além de que o envolvimento dos alunos se torna intenso tanto discursiva da aula e nas atividades propostas. Como uma escolha **didática**, os professores pesquisados optaram por trabalhar atividades com textos, possibilitando a realização de atividades de oralidade, análise linguística, leitura e escrita de textos a partir de um mesmo campo semântico, constituindo-se assim numa sequência didática. Antes de detalhar a sequência, propõe-se conhecer a obra “*A Lenda da Chuva Vespertina de Belém*”. Apresenta-se a sequência didática trabalhada em sala de aula pelos professores pesquisados, já que este livro estabelece uma relação entre a cultura paraense, a vivência e o imaginário lúdico das crianças Amazônicas. Neste aspecto, o desenvolvimento do trabalho considerou os conhecimentos prévios dos alunos aproximando-os do texto oral e escrito o que “possibilita a pensar num trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado com vista ao desenvolvimento das capacidades previstas no direito de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 20). Vale ressaltar que o campo semântico escolhido pelos professores teve uma relação com a realidade do aluno, considerando os seus conhecimentos prévios. No que concerne à escolha e ao planejamento da sequência didática foi utilizada pelos professores como uma proposta, mas cada escola teve a autonomia para realizar adaptações, modificações e reelaborações promovidas pelos professores, enquanto autores de suas práticas, considerando o contexto de sua sala de aula e o interesse de seus alunos pela temática instaurada pelo trabalho com a lenda. A esse respeito Trescastro e Silva (2013, p. 1) argumentam que “O estudo de sequências didáticas, na formação continuada de professores alfabetizadores, contribui para a organização do trabalho docente, na medida em que possibilita a apropriação de um modelo a partir do qual se pode seguir elaborando propostas próprias, com base em outras temáticas significativas, que atendam às necessidades dos alunos em processo de alfabetização. A produção de sequências situa-se no campo da didática, apoiada na dialogia do fazer na escola e do olhar refinado dos formadores sobre as ausências na intervenção didática do professor. Numa diversificação de textos e temas explorados,



as sequências didáticas focalizam a aprendizagem da leitura e da escrita, apoiadas em fundamentos da alfabetização e práticas de letramento, a partir de campos semânticos ligados à cultura, à textualidade, ao lúdico, à literatura e à corporeidade, próprios do universo infantil”. O diferencial da sequência didática está de acordo com o professor está em incluir atividades diversificadas utilizando estratégias de leitura, pesquisa coletiva, escrita de texto em dupla e individualmente, ditado de palavras, jogos pedagógicos, glossário de palavras, produções textuais, tendo como foco um tema específico, sendo explorado de diversas formas e linguagens. A partir do texto, o professor diversifica as atividades tendo em vista a aprendizagem dos alunos. A sistematização das atividades e o detalhamento do que deve ser estudado, como deve ser realizado e em que tempo, facilita tanto o desempenho docente como a aquisição das habilidades e competências da língua materna pelos alunos. Esses criam uma familiaridade com (con)texto e por consequência com os diversos gêneros textuais do campo semântico trabalhado. Zabala (1998, p.18) explica que a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas para a realização de certos objetivos educacionais”. Foi o que aconteceu com a experiência realizada com a sequência “A Lenda da Chuva Vespertina de Belém”, na qual os objetivos educacionais criaram condições didáticas para o avanço da aprendizagem dos alunos. A partir dessa sequência didática, os professores trabalharam textos com os alunos, lendo todos os dias de modo diversificado, ora coletivo, ora em pequenos grupos e ora individualmente. Na produção textual, os alunos escreviam o texto com ajuda dos professores, sendo o professor um escriba; os alunos escreviam em grupos (um ajudando ao outro), de modo compartilhado, até chegar à elaboração com autonomia, quando escreviam individualmente. No trabalho com a sequência, as proposições das atividades de leitura e escrita foram frequentes e necessárias para potencializar as aprendizagens dos alunos. A esse respeito, concorda-se com Evangelista e Carvalho (1998, p.119) ao afirmarem que “para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais ele pode ampliar suas habilidades de texto escrito”. Para tanto, o professor precisa conhecer os aspectos culturais e sociais da comunidade escolar para que a escolha do texto para a elaboração de uma sequência didática desperte o interesse e a ampliação dos conhecimentos de seus alunos. As atividades pedagógicas devem possibilitar ao aluno criar uma intimidade com a estrutura do texto, a característica da linguagem escrita, a organização sequenciada das atividades, ampliando o seu repertório linguístico, pois na produção escrita é necessário que o emissor estabeleça uma comunicação compreensível com o receptor. Para isso é necessário que o texto esteja escrito com alguns elementos essenciais que o qualificam como um bom texto, como é o caso da coerência e coesão para que a comunicação realmente aconteça. Assim, a escolha da lenda auxiliou a sequência didática a desencadear atividades relacionadas ao estudo do texto. Apresenta-se a matriz da sequência didática elaborada pelos professores que propõe 5 dias de atividades articuladas com o tema e envolvendo várias áreas do conhecimento – língua portuguesa, ciência, história, geografia, arte e matemática. Vale ressaltar que embora seja uma proposta interdisciplinar o foco que permeia todo o trabalho está na leitura e escrita, para tanto



a sequência apresenta-se distribuída da seguinte forma: **1º dia:** Explore o calendário tendo como referência o mês de agosto (quantidade de dia, de finais de semana, datas comemorativas, quantidade de dias anteriores e posteriores), e quanto à escrita do nome completo crie estratégias enfatizando a importância deste na vida social, tais como: no registro de nascimento, na carteira de identidade, na carteira de meia passagem, na carteirinha de estudante, entre outros. Então, proponha diariamente atividades de escrita do nome completo, inclusive nas tarefas escolares e na avaliação mensal. Converse com os alunos sobre a temática do texto. Pergunte o que é uma lenda? O que eles reconhecem da capa do livro? Por que as pessoas estão usando guarda chuva? Se sabem quais são os meses que mais chove em Belém? Quais os meses que menos chove? Conhecem quais pontos turísticos? Deixar que os alunos falem e exponham suas ideias. Escute com atenção. Leia o texto em voz alta, com boa entonação. Ressalte a estrutura da narrativa (personagens, início, situação problema e qual solução foi dada para reinar a paz na cidade). Leia o texto com os alunos, pelo menos duas vezes, marcando a leitura. O texto pode ser escrito num cartaz, para que seja visualizado pelos alunos e sirva de material de apoio para as diversas atividades a serem desenvolvidas pelo professor. Após a leitura do texto, faça a exploração oral, verificando a compreensão que os alunos tiveram da história. Pergunte se dariam ouro desfecho para a história. Faça as atividades de interpretação do texto, presentes no Material do aluno, página (10 e 11). Construa com os alunos o glossário de palavras. Use o quadro de pregas. Os alunos precisam da leitura global das palavras para que sejam capazes de reconhecer os segmentos menores (sílabas) de palavras canônicas e não canônicas. Essa condição didática é favorável para que os alunos avancem na hipótese de que as palavras são escritas não somente nas combinações consoante e vogal (CV), mas outras combinações são evidenciadas na escrita de palavras, tipo: VC, CVV, CCV. Durante os dias procure explorar o glossário de diversas formas. Explore as palavras do glossário fazendo análise linguística (palavras iniciadas por vogal, palavras com **Ç, Z, S, X e CH** e palavras com sílabas de quatro letras). Agora os alunos devem pesquisar e escrever palavras com essas letras.8. Atividade de produção de texto coletivo. Escrever como promoveria a cultura da paz entre o Sol e a Chuva. Conversar com os alunos sobre a cultura de paz entre povos, países, religiões etc... Peça para em dupla criarem uma tabela classificando meses mais chuvosos e mais ensolarado. **2º dia:** (calendário, atividades com nome completo do aluno). Leia o texto em voz alta da chuva. Oriente os alunos para acompanhar a leitura com o dedo em seus textos. Observe a direção da leitura, faça a pontuação necessária, demonstrando aos alunos a entonação e a pausa de acordo com os sinais de pontuação, inclusive nomeando-o e descobrindo junto com os alunos a função deles. Professor a entonação adequada marca as variações das intenções presentes no texto e possibilita ao aluno, a diferenciar uma exclamação de uma afirmação ou de uma interrogação, percebendo as emoções expressadas (alegria, tristeza, raiva etc.), bem como o uso do travessão para representar as falas das personagens. Peça para que os alunos escrevam um texto sobre a chuva paraense. Revisão do texto: Professor escolha um texto de um aluno que precise melhorar o sentido do texto. Escreva no quadro, leia para os alunos, verificando a sequência lógica e os elementos coesivos que faltam para qualificar o texto. Pergunte qual o principal assunto do texto? Qual o nome do autor do texto? Do que trata o texto.



Pesquise sobre os problemas causados pela chuva na sua cidade. **3º dia:** (calendário, atividades com nome completo do aluno). Professor exiba o vídeo produzido pelos alunos da E.M Abel Martins a partir do link: <https://youtu.be/tW6YwDZe5H4>. Converse com os seus alunos sobre as semelhanças do assunto feito no dever de casa e o que foi abordado no vídeo. Peça para os alunos que escrevam uma lista de problemas vivenciados no bairro onde moram. Divida os alunos por grupo. Leia uma notícia sobre um episódio climático em Belém. Peça aos alunos que criem e escrevam um noticiário de um dia de forte sol ou de muita chuva. Oriente os alunos sobre o papel de cada personagem (repórter, apresentador, entrevistados, câmera man, etc...) Propor para turma apresentação de dramatização no dia seguinte. Texto sobre um dia de forte chuva em Belém. **4º dia** Leitura: Oh! Chuva (música do Falamansa). Peça que realizem a dramatização com as personagens de acordo com o noticiário do dia anterior. A partir da letra da música, produzir um texto em trio, falando sobre os benefícios da chuva para natureza e para as pessoas. Distribua para os trios um bingo de frases, a partir da letra da música cada trio escolhe tiras com frases como cartela. Sorteia uma frase, mostra aos alunos e estes devem localizar a frase sorteada na sua cartela e marcar. Reescreva o texto rimando com outras palavras. Ex: papel/mel. Devagar/chorar. Crie outras rimas com as seguintes palavras: Chuva, medo, alegria, céu e açúcar. Peça para o aluno trazer uma cópia da conta de água (COSANPA/SAEB). **5º dia:** Marcar no calendário quantidade de dias que se passaram e registram por extenso. Explore os elementos que compõem a conta de água, endereço, nome do proprietário, unidade consumidora, valor pago, multa e unidade monetária. Divida a turma em grupo de 5 alunos e peça que compare os valores, quem consumiu mais água, quem pagou menos etc... Peça que anotem os valores no caderno e ordenem do maior para o menor valor. Faça uma enquete e registre no quadro quais são as medidas que se pode tomar para o uso racional da água, depois peça que registrem no caderno. Escolha 4 contas de água e represente no ábaco os valores, enfatize a ordem dos valores. Os alunos em dupla irão representar no ábaco os valores de suas contas. Pesquise sobre cuidados com acúmulo de água parada e o mosquito da dengue Aedes Egypt. **Discussões:** sobre o uso da sequência didática foi proposto que os professores compartilhassem de suas experiências na sala de aula, posteriormente como forma a sistematizar suas impressões lança-se o seguinte questionamento: Qual o olhar do professor sobre a sequência didática? Desta indagação, sugeriram relatos e opiniões muito interessantes tanto na perspectiva de que a sequência didática era facilmente implementada, como no sentido de alguns professores ainda apresentarem dificuldades na condução das atividades propostas. Das respostas obtidas à questão, pode-se destacar os seguintes olhares dos professores tendo a sequência didática como uma das metodologias que é utilizada como um elemento propulsor da organização pedagógica que reflete positivamente na aprendizagem do aluno na alfabetização. Reportamo-nos, então, ao recorte das falas de oito professores do 3º ano do Ensino Fundamental, identificados pela letra P, a fim de preservar sua identidade. Sendo que os 5 primeiros ressaltam e ratificam a contribuição da sequência didática no contexto da aprendizagem como podemos observar: P1 Sequência didática funciona como um norte (...) É possível a construção gradual fazendo o educando sentir-se parte do processo, contextualizando com a sua realidade para que potencializem o interesse e desperte a vontade de querer ir além,



de fazer nova descoberta, promovendo estímulo ao querer aprender. P2 O uso da sequência didática é muito importante no sentido de nortear o trabalho do professor, estabelecer uma organização (...). P3 Tenho uma visão positiva da sequência didática, pois creio que a mesma propicia inicialmente que o professor possa organizar o seu trabalho a partir de um tema, elaborando atividades relacionadas e sequenciadas, de maneira que o aluno possa alcançar os objetivos traçados. P4 entende que a sequência didática no contexto escolar é de suma importância para a viabilização do processo ensino-aprendizagem principalmente quando se trata do processo de alfabetização. P5 A sequência didática é uma ferramenta pedagógica que proporciona a interação entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário que se tenha um link entre as atividades propostas, levando sempre em consideração a realidade e os propósitos a serem alcançados, apresentando atividades dinâmicas para facilitar o processo de aquisição e o aprimoramento das aprendizagens significativas. Neste sentido, observa-se nas falas dos professores P1, P2, P3, P4, P5 que a sequência didática na sala de aula institui uma fazer pedagógico propositivo, que leve em consideração a potencialidade de cada criança em aprender a ler e escrever. Sendo que cada sequência didática pode ser transformada, modificada ou reelaborada, conforme a prática do professor e a realidade da turma. Entretanto, há professores que se posicionaram informando terem dificuldades, insegurança ou resistência na forma de conduzir a sequência didática. Alguns professores dizem que dá trabalho para planejá-las e preparar o material didático para sua execução, outros dizem preferir se apoiar no direcionamento do livro didático, pois segundo estes, seria mais prático, professores conforme os seguintes relatos P6, P7 e P8 que colocaram suas dificuldades em implementar a sequência. P6 Vejo mais fácil trabalhar sem sequência didática, pois assim posso ter vários temas no meu planejamento, sem preocupação em seguir as atividades sugeridas. P7 Eu prefiro seguir o que já vem no livro didático, ele já vem organizado, tornando o meu trabalho mais prático, acho muito difícil trabalhar a sequência... meio repetitivo. P8 Tenho mais de uma turma em escolas diferentes, então fica complicado ficar planejando ou seguindo sequências didáticas, faço meu planejamento em conteúdos e não em temas. Como pesquisadores percebe-se, então, que embora grande parte dos professores estivessem satisfeitos com a prática da sequência didática na sala de aula como um instrumento impulsionador a aprendizagem, havia alguns professores que se demonstravam inseguros ou resistentes em utilizá-la. Com a abordagem desse estudo, espera-se ter contribuído com a discussão acerca do papel da sequência didática na formação de professores alfabetizadores, destacando sua aplicabilidade em sala de aula, para garantir os direitos de aprendizagem do aluno em língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas**. Brasília: MEC/SEB, 2012, Caderno 03.





DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentações de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EVANGELISTA, A. A. M. & CARVALHO, G. **Professor – leitor aluno – autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Intermédio/cadernos CEALE. V. III, ano II. Belo Horizonte, out. 1998, p 115 a 132.

MEDEIROS, A. **A Lenda da Chuva Vespertina de Belém**. Ilustrada por J. Bosco. 5ª. ed. Pará: Editora: Estudos Amazônicos. 2011.

TRESCASTRO, L. B.; SILVA, C. M. V. Sequências didáticas na formação continuada de Professores alfabetizadores. In: **Anais do IX Simpósio de formação e profissão docente: formação de professores e políticas públicas**. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ouro Preto – MG, 2013. p. 1-13.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## **15) EDUCAÇÃO POPULAR COM JOVENS E ADULTOS: A CONSCIÊNCIA DO SER EM PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AMBIENTE HOSPITALAR**

Elizabeth Henriques – UEPA

Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz – UEPA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Este artigo parte das práticas de Educação Popular com mães de bebês internados na UCI (Unidade de Cuidados Intermediários) e UTI (Unidade de Tratamento Intensivo) do hospital Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará – FSCMP e com seus acompanhantes. As práticas se desenvolvem na sala de “Educação e Saúde”, localizada no Banco de Leite do hospital, pelo grupo de pesquisa NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire) da UEPA (Universidade do Estado do Pará) assim, em uma proposta de Educação Popular, o grupo busca compreender as educandas/mães e seus acompanhantes como sujeitos políticos e como corpos conscientes e em expansão de consciência. Desta maneira, a partir das vivências de Educação Popular com o grupo de educandas e educandos, este trabalho tem como **objetivo principal** analisar a relação das práticas educativas Freireanas desenvolvidas com o conceito de corpo consciente, bem como compreender – se houver- o caráter político da Educação Popular nas práticas educativas de EJA do Grupo de Educação em Ambiente hospitalar do NEP. Os aportes teóricos metodológicos da prática freireana apontam a busca pela conscientização dos educandos assim, faz com que as práticas não assumam o caráter assistencialista, mas que visem a transformação, emancipação dos educandos, entendendo-os como



sujeitos históricos, políticos e “inconclusos”, uma vez que, segundo o pensamento freireano, a todo momento são capazes de construir novas aprendizagens. Por ser uma prática política e pedagógica e que proporciona o diálogo, a busca pela humanização, a valorização do ser, dos saberes e direitos do sujeito educando, vê-se que para a EJA, tal relação é muito importante, pois desconstrói a ideia de idade/série no processo de educação. O estudo investiga a questão: Como se dá a relação da expansão da consciência dos educandos da EJA diante seus processos educativos? Objetiva analisar como as educandas e os educandos se percebem diante os processos educativos. Identificar as implicações da Educação Popular nas práticas com jovens e adultos em ambiente hospitalar. Como aporte teórico é utilizado Genú (2017) e Freire (2013) para articular os conceitos de corpo consciente e Educação Popular com jovens e adultos na discussão da busca de educandos críticos, conscientes e emancipados diante do ambiente hospitalar e para além deste espaço. Este trabalho tem por **abordagem metodológica** o estudo do tipo pesquisa-intervenção, pois segundo Rocha; Aguiar (2003) preocupa-se não em desvendar o objeto de estudo, mas junto com o pesquisado produzir coletivamente novas aprendizagens e a busca pelo bem-estar. Desta maneira, para que seja desenvolvido um trabalho participativo e dialógico, as atividades da pesquisa serão pautadas nas práticas lúdicas e pedagógicas desenvolvidas pelo grupo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire com as mães de bebês intermandos na UCI e UTI do hospital Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, na sala de “Educação e Saúde” e seus acompanhantes. Tais práticas são desenvolvidas duas vezes na semana, nos dias de quarta e sexta - feira, no período da tarde. Para a intervenção é adotada a Abordagem da Ação Crítica- AAC que se constitui de três procedimentos: tematização, apropriação e sistematização (GENÚ, 2017b). Essa abordagem tem como suporte teórico a Teoria Curricular Crítica e a Concepção de Educação Libertadora e como conceitos fundantes o diálogo, a consciência e o movimento intencional. Na medida em que sua aplicação é procedimento didático, ela também se apresenta na dimensão investigativa, porque é método de conhecimento e apropriação da realidade na perspectiva de Paulo Freire. Na tematização o tema de aula é apresentado e apreciado pelo grupo, momento em que o professor faz o estudo da realidade (ER em Paulo Freire) do grupo e todos participam expressando o conhecimento e experiência sobre o tema da aula. Nesse momento a abordagem sobre o tema é oral, corporal, escrita ou desenhada. Na apropriação a pesquisa-intervenção se desenvolve em três movimentos – pensar e fazer; fazer com o outro; o jeito de ser e de fazer. O objeto de estudo é vivenciado por cada um a partir da experiência individual e pode ser verbalizado para trocas de conhecimento. Na sequência a atividade se dá em dupla ou trios, de acordo com a opção metodológica do pesquisador, quando o fazer juntos favorece a variação na vivência. Por fim, o grupo aprecia diferentes formas de fazer ou pensar o tema proposto, no grupo e em outras situações e contextos. Na sistematização do tema para expressão da vivência o pesquisador propõe uma síntese mimética (mimeses termo crítico e filosófico do grego. Interpretação assemelhada a imitação), ou roda de conversa, ou atividade proposta pelo grupo que culmine com a vivência e possibilite a reflexão com elaboração do pensamento crítico sobre a situação temática vivida. Portanto, os procedimentos metodológicos das práticas desenvolvidas pelo grupo são divididos em três momentos importantes, os



quais são o momento de dinâmicas, nas quais os educandos expressam por meio de desenho, oralidade, escrita e por meio da expressão do corpo o que sentem, pensam e o que sabem, assim, neste momento surgem os “temas geradores” dos encontros. No segundo momento, são feitas atividades voltadas à temática que surgiu para o determinado encontro. E no terceiro momento é destinado para que os educandos possam refletir sobre as práticas desenvolvidas no encontro, como elas se enxergam antes e depois do encontro. Norteada pelo princípio freireano do diálogo, no primeiro momento, busca-se proporcionar o diálogo com as mães, assim, por meio dos movimentos do corpo (desenho, oralidade, escrita e canto) para que possa surgir o tema do encontro, pois o diálogo é fundamental para a relação humana. Segundo Freire (2013, p. 108) “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Portanto, percebe-se a importância do diálogo, logo, no segundo momento, são realizadas as atividades sobre a temática geradora para a apropriação do tema que surgiu, assim, por meio do diálogo, busca-se discutir mais a fundo sobre tal tema, visando sempre que essas práticas são pedagógicas, ou seja, almeja-se a construção de novas aprendizagens, mas também, políticas na busca do ser consciente. As vivências e elaborações do grupo são coletadas e analisadas a partir da criação de palavras geradoras que se organizam pela recorrência durante a aplicação da AAC e essas recorrências são organizadas em categorias para interpretação a luz dos conceitos e princípios que sustentam o estudo. Dentre os resultados, destacamos que as práticas do NEP demonstram-se norteadas pelos princípios da educação popular libertadora de Paulo Freire, assim, a partir do diálogo, amorosidade e humanização busca-se promover práticas que valorizem os educandos e educandas. Em Freire (2013) vê-se que a Educação Popular além do caráter pedagógico, também apresenta o caráter político em seus fundamentos. Assim, na busca da formação cidadã, crítica, política do sujeito, podemos dizer que se busca a formação humana, ou seja, de um *corpo consciente*, isto é, da apropriação da realidade concreta, dos fatos e implicações desses no cotidiano. Logo, ao se discutir sobre esta formação humana, vê-se o ato da codificação e descodificação<sup>14</sup> na vivência investigativa da prática educativa a partir de uma relação dialógica. Dentre **os resultados deste estudo**, ao analisarmos os princípios básicos da Educação Popular, o diálogo é sem dúvida um princípio fundamental para o processo de educação, pois por meio deste é possível manter uma relação mais próxima com os educandos e educandas, podendo conhecer melhor suas histórias de vida, suas culturas, seus saberes, suas experiências e seus projetos de vida para além do espaço educativo, seja escolar ou não. Segundo Freire (2013, p. 109) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-los*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. O diálogo é a essência humana, todos somos seres dialógicos. Freire (2013, p. 108) antecede que “por isto, o diálogo é uma exigência existencial”. Ao caracterizarmos a importância do diálogo na prática educativa, vê-se que a partir deste o processo de codificação pode ocorrer, pois para

---

<sup>14</sup> Em Paulo Freire, por toda sua obra, sempre a codificação e descodificação são fases de apropriação da realidade por meio de representação desta, em que o sujeito, ao distanciar-se da própria condição, reflete e analisa sobre os fatos existenciais. Essa fase é o terceiro estágio do processo educativo em Freire.



Freire (2013) codificar é a apreciação da “consciência real”, ou seja, é a problematização da realidade, do “EU” em busca da “consciência máxima possível”, assim surgindo uma nova percepção e um novo saber, o qual pode ser fruto da sua ressignificação. Para a codificação, é incontestável que esta parta da realidade dos “sujeitos descodificadores” (educandos), ou seja, dos “temas geradores” das práticas educativas para que possam se reconhecer no fato codificado. Assim considera-se que “uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam” (FREIRE, 2013, p. 150). Desta maneira, ao se reconhecerem no fato codificado, os educandos passam a vivenciar o processo de descodificação, assim percebem-se enquanto corpos-sujeitos, refletem sobre sua “consciência real” e no processo de problematização chegam ao novo, percebendo por fim seu antes e depois. Assim, diante as atividades desenvolvidas com o grupo de educandas e educandos da EJA no hospital, destaco a atividade da confecção do livro de receitas populares. Nesta atividade, o grupo pôde construir um livro no qual compartilharam seus saberes a respeito de receitas que passaram de geração para geração por seus familiares, tais receitas como de remédios caseiros e de comidas para mulheres gestantes ou que acabaram de ter seus filhos. A experiência proporcionou com que as educandas e educandos compartilhassem seus saberes e construíssem novas aprendizagens. Assim, o interessante foi que em algumas receitas elas perceberam que conheciam a mesma receita, mas com alguns ingredientes e o modo de preparar diferentes e ao problematizarem isso, algumas chegaram à conclusão quanto a presença da diversidade cultural, pois *“Essas receitas são dos nossos antepassados, por isso que são conhecidas como do Pará”*(EDUCANDA “A.M”, 2017). Também, outras educandas relataram quanto a autonomia em recriar, sendo assim, *“As receitas são diferentes porque cada um faz de acordo com seu gosto”* (EDUCANDA J.L, 2017). Diante de tais relatos, um outro fato muito relevante, foi quando uma educanda relatou sua receita para combater Anemia, que é açaí com limão, neste momento a educanda relatou que o limão serve para fixar no organismo o *ferro* que tem no Açaí e logo em seguida comparou com o remédio que ela tomava no hospital para combater a anemia que apresentava em seu diagnóstico, o qual era a *Vitamina C com Sulfato Ferroso*, assim, chegando a conscientização de que seus saberes são importantes como os do hospital. Também, com a atividade, foi possível reviver, discutir e aprender por meio das memórias de família. O educando colocou que lembrando as receitas de sua avó foi possível compreender o quanto os saberes antigos são importantes, pois além de se ter o quesito afetividade por seu um conhecimento de família, são importantes porque resolviam os problemas de saúde que ele tinha quando criança. Identifica-se que as educandas e educandos codificaram suas realidades construindo o livro e puderam descodificar suas realidades se reconhecendo no livro, refletindo sobre ele, sobre suas percepções no momento de construção do mesmo, logo não ocorrendo a “codificação propagandística” e sim as suas descodificações, pois foram suas análises, sobre o *objeto problema* da prática, pois segundo Freire (2013, p. 151) “na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e de oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística”.



Portanto, é possível identificar que para a EJA, a Educação Popular traz implicações importantes no processo educativo dos educandos, mesmo sendo no espaço hospitalar, pois a partir do princípio de uma educação política, surgem outras dimensões quanto ao processo educativo, que muitas vezes não se têm na modalidade de ensino da EJA, como a valorização dos saberes, a compreensão do sujeito como um corpo consciente e em expansão de consciência e sendo assim, sempre em processo de formação, o que desmistifica a ideia que o tempo de estudar para elas e eles já passou (relação idade/série). Desta maneira, é possível analisar a transformação quanto a conscientização dos educandos e educandas quanto aos seus processos educativos, que antes eram vistos como algo que já passou e a partir da expansão de consciência, compreendem que é importante prosseguirem com os estudos e que a educação ocorre a todo momento e em outros espaços além da escola. Logo, a relação da expansão da consciência dos educandos da EJA diante seus processos educativos se dá de forma crítica, reflexiva e emancipatória, o que se objetiva na Educação Popular Libertadora e nas práticas do NEP.

**Palavras-Chave:** Educação Popular. EJA. Corpo Consciente.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

GENÚ, Marta. Aportes sócio filosóficos, teorias do conhecimento e o corpoconsciente. In: GENÚ, Marta; DUARTE, Emerson. (Org.) **Produção do Conhecimento e Experiências Inovadoras na Formação de Professores de Educação Física**. Livro1. Belém: CCSE/UEPA, 2017a, p.14 – 16. Disponível em [https://issuu.com/emersonmonte/docs/livro\\_-\\_ressignificar\\_2017](https://issuu.com/emersonmonte/docs/livro_-_ressignificar_2017)

\_\_\_\_\_. **O professor e o conhecimento da prática**. Para pensar a prática pedagógica. Belém, 2017b. 11 Slides. Apresentação em Power Point.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** vol.23, n.4, 2003, p.64-73. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. de 2017.



## 16) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA CLASSE HOSPITALAR: PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS E REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Priscila Costa Soares<sup>15</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>16</sup>

**Objetivo.** Este artigo tem por objetivo analisar as representações que educadoras atuantes em classes hospitalares de Belém/PA tecem acerca destas classes, e compreender de que forma estas representações repercutem sobre prática educativa destas. O interesse pela pesquisa surgiu a partir de minha prática no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) no qual atuo como psicóloga e educadora na classe hospitalar do Espaço Acolher, albergue (do hospital Santa Casa) em que vítimas de acidente por motor de barco ficam ao realizarem tratamento de saúde na capital. No NEP entrei em contato com docentes que trabalham em diversas classes hospitalares de Belém, observei os grandes desafios e possibilidades peculiares desta área. A partir desta vivência e, por compreender a importância que as representações sociais (RS) exercem sobre o comportamento humano, lanço a seguinte questão: quais as representações, professoras que atuam em classes hospitalares em Belém/PA, tecem acerca destas classes e de que forma estas representações podem influenciar em suas práticas educativas? A pesquisa foi realizada com três professoras da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) que atuam em diferentes classes hospitalares. Realizou-se entrevistas semiestruturadas e as perguntas estavam relacionadas a 4 categorias acerca da classe hospitalar, sendo elas: importância; percepção de si; significado e imagem. A partir destas categorias as falas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas segundo a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003). Este artigo, também, tem por objetivo contribuir para pesquisas voltadas às representações sociais (RS) na Amazônia ao reconhecermos a importância destas representações para atuação dos professores na área da saúde, como nas classes hospitalares em questão. Segundo Moscovici (2003) a todo momento estamos representando o mundo que nos cerca e agindo coerentemente com tais representações, elas “se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2003, p.40). A existência da classe hospitalar se constitui num importante avanço para a educação brasileira ao incluir pessoas – que estão impossibilitadas de ir à escola – à educação, permitindo que deem início ou continuem a estudar, mesmo hospitalizadas. Inicialmente abordarei a interlocução da educação com a área da saúde e a importância da atuação docente na classe hospitalar (CH). Para compreendermos o que são as representações sociais (RS),

---

<sup>15</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Psicóloga pela Universidade da Amazônia. Atuante no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, com atuação na Educação de Jovens e Adultos em Ambiente Hospitalar.

<sup>16</sup> Pós doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.



trarei brevemente o seu conceito e mecanismos, para que a posteriori possamos analisar e identificar quais representações estão sendo tecidas pelas educadoras sobre a CH e quais seus impactos nas práticas educativas. Segundo Moscovici (2003, p.46): “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que produzam o mundo de forma significativa.” A finalidade das representações sociais é de tornar *familiar* o que não é familiar, esta tensão está sempre presente no universo pessoal e/ou social. Em tudo quanto o ser humano ou um grupo faz, fala ou acredita necessita adquirir um sentido e ser ajustado, rumo à um consenso. Já tudo quanto conflita a esta “arrumação” e passa a ser estranho a nós mesmos é denominado *não-familiar*, e isto é a todo custo evitado, pois ameaça a ordem e o conforto anteriormente criado (MOSCOVICI, 2003). Há dois mecanismos importantes envolvidos no processo da representação: a *ancoragem* e a *objetivação*. O primeiro “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p.60). Pela ancoragem pode-se estabelecer uma relação positiva (aceitação), ou negativa (rejeição) acerca do objeto. Já a função da objetivação é tornar esta categorização algo quase concreto. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p.71). Deste modo, objetivamos sem perceber em nossas atitudes todos os dias, estes mecanismos acontecem concomitantemente, as definições foram separadas para fins didáticos. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são sempre representações de algo (objeto) ou alguém (sujeito), e tem uma relação de simbolização e interpretação em relação ao objeto pesquisado. Esta atividade pode remeter a mecanismos cognitivos e psíquicos, mas salienta que a peculiaridade do estudo das representações sociais está em considerar o contexto, em correlacionar esferas sociais, culturais, individuais em sua dinamicidade (SILVEIRA, 2011; JODELET, 2001). **Metodologia.** O presente estudo corresponde numa **pesquisa de campo**, de abordagem qualitativa. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com três professoras da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) que atuam em diferentes classes hospitalares de Belém, sendo elas: professora 1, chamaremos pela inicial E., trabalha na classe hospitalar em um albergue, atua com crianças, jovens e adultos; a professora 2, R., trabalha com crianças, jovens e adultos na hemodiálise e em classe hospitalar em albergue; a professora 3, M., trabalha em abrigo para idosos, no albergue, com educandos/pacientes oncológicos e faz atendimento domiciliar. Importante ressaltar que todas as professoras atuam em classe comum que é o albergue, entretanto possuem experiências distintas ao trabalharem em outras áreas da saúde, com educandos/pacientes que enfrentam diferentes adversidades próprias do seu contexto e história. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com as seguintes perguntas: a) qual a importância da classe hospitalar (CH)?; b) Como você se percebe neste ambiente?; c) Qual o significado da CH pra você?; d) Que imagem vem em sua mente ao pensar na classe hospitalar? Estas perguntas estão relacionadas a 4 categorias acerca da CH, sendo elas: importância; percepção de si; significado e imagem. A partir destas categorias as falas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas segundo a teoria



das Representações Sociais de Sérgio Moscovici (2003). **Resultados e Discussão.** Quanto a **importância** da classe hospitalar as educadoras relataram: “Assegurar a integralidade na assistência às pessoas em tratamento de saúde [...] propiciar à ele essa convivência social que é tão importante, não apenas à formação, mas também, talvez sobretudo, esta vivência social que é inerente ao ambiente escolar que ao meu ver é fundamental para a constituição dele como uma pessoa, com interesses amplos, ou aprofundados, diversificados e autônomos” (E). “Ela assegura um direito do aluno, de ter esta escolarização onde ele estiver e ele pode estar, seja no hospital, num abrigo em tratamento médico, ou no domicílio dele, é que faz com que este aluno perceba que aquele momento de adoecimento ele vai passar e que depois a vida dele vai continuar” (R). “A classe hospitalar não tem só uma importância ela tem o princípio de ser fundamental mesmo, no geral, porque geralmente quando a pessoa entra em estado de adoecimento isso eu observei de todos os meus alunos, a primeira coisa que eles pensam é parar de estudar, parece que a maior dificuldade deles quando eles estão com o diagnóstico é de ir para a escola, e aí entra a classe hospitalar, para mostrar que ele pode ter a dificuldade de ir para a escola, mas a escola pode vir até elas” (M). É possível observar que as três educadoras representam a importância da classe hospitalar (CH) na *garantia dos direitos do educando/paciente à educação*, ressaltando a mobilidade da escola ao hospital como meio de chegar a este propósito, proporcionando a continuidade do convívio social – no qual a escola tem importante papel formador – e do aprendizado durante o tratamento de saúde, dois fatores que sem a classe hospitalar acarretaria na segregação das pessoas atendidas e na interrupção dos estudos. As representações possuem, então, uma função fundamental “de abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa” (MOSCOVICI, 2003, p.46). Estas representações são socialmente formadas e passam a ser norteadoras para a prática das educadoras. No que se refere a **percepção** que as educadoras possuem sobre si: “Já trabalhei com EJA, com ensino regular, enfim, e o que eu vejo de diferença da classe hospitalar é a ideia de equipe multidisciplinar ela é muito mais facilmente percebida, porque numa escola regular embora você tenha muitos profissionais, e por mais que pareça enredada, o trabalho deles é muito compartimentalizado, inclusive em espaço próprios, você tem a sala da coordenação, a sala do serviço psicológico, a sala da fisioterapia, se for o caso, enquanto na classe hospitalar você consegue vivenciar esta interlocução, este diálogo, esta parceria mesmo, em todas as atividades, ou pelo menos na maior parte delas dependendo da classe” (E). “Foi muito complicado pra mim fazer a separação de que eu era uma profissional e de que eles não precisavam de uma pessoa que tivesse pena deles, demorou mais de um ano para eu me conscientizar que eu era uma profissional que estava no espaço para garantir um direito que a lei dava a eles” (R). “Eu não me percebo só como a professora, eu tento ter a relação com o aluno, não só naquela relação de escolarização [...] a CH te permite ter uma aproximação maior e é fundamental também pra você conseguir chegar até o aluno, porque às vezes esse aluno chega com o diagnóstico muito difícil, por exemplo o oncológico, de 6 meses, 3 meses de vida, você tem que encontrar uma forma de se aproximar dele, e fazer com que em seis meses ele possa conciliar sim, a descoberta de novas coisas, o aprendizado pode continuar, e você tem que estar buscando nele isso, a vontade dele continuar, se você





vai dar aula para este aluno pensando só no diagnóstico dele, você vai olhar só para as limitações, você tem que saber as limitações, se ele está no soro, ele está com a mão impossibilitada, mas você vai pensando nas outras formas de trabalhar com ele, então ele pode ler, ele pode falar, ele pode digitar, é criar estratégias” (M). Segundo Moscovici (1976 apud SÁ, 1993) o conceito e a percepção estão dialeticamente interligados na formação de uma representação, o primeiro é capaz de auxiliar na construção de sentido a um determinado objeto, já o segundo – percepção – tem como função trazer tal concretude ao que fora anteriormente conceituado, processo que também é denominado de *objetivação*. Mediante tal conceituação é possível perceber a importância das percepções que as educadoras possuem sobre um determinado objeto, que no caso é a classe hospitalar, já que a forma como percebem irá ser concretizada em suas práticas. A educadora E. se percebe mais *integrada* aos demais profissionais na Classe Hospitalar (CH) do que no ensino regular, ao expressar que na CH os profissionais trabalham mais em conjunto, dialogam com mais frequência sobre o educando atendido e desenvolvem a maioria das atividades em parceria, situação esta, difícil de se perceber em meio a classe regular comum o qual é representada pela educadora como *compartimentada*, e todos os profissionais atuam de modo independente uns dos outros e segregados. A percepção da educadora R. está relacionada a certo *desconforto* emocional que surgiu no início de sua atuação na classe e que ainda hoje precisa ser cuidada por ela, no conflito de se reconhecer neste espaço como ser humano que se fragiliza com a dor do outro, e que por algumas vezes pode até sentir pena, ao mesmo tempo em que lembra que está ali como profissional, que precisa garantir o direito do educando à educação, que necessita enxergar e criar possibilidades dos educandos se desenvolverem em meio a adversidade. A pena que chegou a sentir, constitui-se em um sentimento eminentemente humano que pode ser gerado pela dificuldade de lidar com a dor do outro, ou quando o educador se sente impotente de controlar ou reduzir a dor deles (HAYDU, 2006). Entretanto, com o passar do tempo a educadora desenvolveu recursos psíquicos capazes de superar as condições adversas que o ambiente hospitalar apresenta. A percepção da educadora M. está relacionada ao *vínculo afetivo* que constrói com os educandos e considera a classe hospitalar (CH) como facilitadora para esta aproximação. Segundo Freire (1983) atitudes de amorosidade e confiança são essenciais para o estabelecimento do diálogo, que envolvem atitudes de humildade e desejo de conhecer genuinamente o educando, e o processo educativo conduzido por esta professora parece envolver tais atitudes. A educadora aponta para diversos momentos desafiadores em sua prática, ao ensinar, por exemplo, educandos/pacientes oncológicos, que por vezes já chegam até a classe com um tempo determinado de vida, situação que a coloca diante da necessidade de atuar como encorajadora para o educando que está em tratamento, ao relatar que busca no aluno a vontade dele em continuar, de aprender e descobrir. Relata, também, acerca da importância de atuar nas possibilidades do educando, estabelecendo estratégias para que este venha a se desenvolver integralmente e no que há de saudável nele, pois olhar somente para a doença é eliminar o potencial do aluno e pode influenciar o profissional a cair num fatalismo de que não há nada que possa a ser feito em sua prática educativa. O **significado** da classe hospitalar: “Então o significado para mim coaduna com o significado da educação no sentido mais amplo,



claro conduzido na sua forma que a gente compreende como mais humanística, progressista, possibilita o desenvolvimento do desenvolvimento autônomo, o exercício do pensamento crítico, e possibilita ao educando a continuidade dos estudos, ou a retomada dos estudos, ou ainda o início dos estudos” (E). “O significado de um atendimento escolar, mas fora do ambiente escolar, e que é dentro do hospital, então se é dentro do hospital eu tenho que seguir as normas de segurança do hospital eu preciso aprender qual a patologia que eu estou sendo colocada, e seguir as normas de segurança pra mim mas muito mais pro meu aluno” (R). “De proporcionar o aluno continuar aprendendo” (M). O significado da classe hospitalar para as educadoras está relacionado à *inclusão*, ao oportunizar o acesso e a continuidade e/ou início dos estudos aos educandos hospitalizados. As Representações sociais passam por um sistema de classificação que está diretamente relacionada ao juízo de valor – positivo ou negativo – onde a neutralidade é proibida (MOSCOVICI, 2003). A partir dos relatos, pode-se inferir que as educadoras possuem uma representação positiva da classe hospitalar ao associá-la a um ambiente oportuno à aprendizagem e à inclusão. A objetivação corresponde às práticas das educadoras, em ensinar, estabelecer estratégias e meios para que o aprendizado aconteça. Para a educadora R. a classe em ambiente hospitalar estabelece regras próprias, assim como normas de segurança essenciais para que o trabalho seja realizado, para ela o significado da classe está na proteção, que se objetiva no cuidado com os educandos atendidos. Quanto à **imagem** que vem à mente ao pensar em classe hospitalar: “É a imagem de interação social, de diálogo, vem exatamente um quadro inclusive ilustrativo, a gente tá falando de Representação Social da classe hospitalar, e a gente vê a grande diferença, na classe hospitalar você não tem um quadro, um professor, que te dita ordens, te dizendo o que você deve ou não deve que fazer, que te adentra para uma conduta escolar. Na classe hospitalar você tem um profissional que está ao lado do aluno de fato, mediando, é um espaço que é democraticamente construído, mas ainda há uma limitação como as pessoas que se encontram em unidade semi-intensiva de mobilidade reduzida” (E). “Primeiramente é um misto de um amor muito grande e de uma responsabilidade muito grande, e é uma forma que eu como profissional tenho de ser mais humana, não ser só profissional, mas ser um ser humano melhor” (R). “Eu penso em vida, apesar de ser um ambiente hospitalar, eu penso nesse aluno enquanto ele tem vida, pode ser meses, um ano, um dia, mas enquanto ele tem vida, [...] isso pra mim é sinônimo de vida, delas ainda estarem ainda se permitindo a aprender, a descobrir novas coisas, estão tendo acesso a novos conhecimentos” (M). A imagem é reproduzida ao materializarmos o que antes era apenas abstrato, para a educadora E. a imagem esquemática que vem em sua mente é de *interação social* e *integração* o que coaduna com a sua percepção de si neste espaço, por isso a imagem e a percepção de si estão intimamente interligadas. A educadora considera que a classe hospitalar proporciona um maior contato com o educando facilitando o vínculo afetivo entre educador/educando, onde ambos são coparticipantes no processo educativo, esta especificidade da classe hospitalar (CH) é alcançada ao ser diferenciada das demais classes formais comuns, nas quais professores e alunos tendem a não apresentar tanta proximidade e os padrões escolares são mais rígidos. “Moscovici considera que a *classificação* dá-se mediante a escolha de um dos paradigmas ou protótipos estocados na nossa memória, com o qual **comparamos** então o objeto a



ser representado e decidimos se ele pode ou não ser incluído na classe em questão [...] O que se põe em jogo é uma comparação generalizadora ou particularizadora, pelas quais se decreta que o objeto se inclui ou se afasta da categoria, com base na coincidência/divergência em relação a um único ou poucos aspectos salientes que definem o protótipo.” (SÁ, 1993, p.38) [grifo nosso]. É importante destacar que ao comparar a *classe hospitalar* com a *classe comum* a professora forma mais facilmente uma imagem acerca da classe hospitalar (objeto em questão), este mecanismo é essencial na construção de uma representação. A classe remete a duas imagens para a educadora R. de *amor* e *responsabilidade*, que são conceitos abstratos, pois nem tudo que representamos é passível de ser transformado em imagem, como afirma Moscovici (2003, p.72) “Mas nem todas as palavras, que constituem esse estoque, podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus”. Estas imagens que vêm à mente são resultados de um complexo de ideias sobre o assunto, para a educadora R. a imagem que surge está relacionada ao sentimento que desperta nela ao entrar em contato com os educandos, como o amor e a responsabilidade, características essenciais para o processo educativo, principalmente quando ele acontece no hospital, onde muitas vezes as pessoas são proibidas de “ser”, por estarem longos períodos no hospital, e pela própria condição de saúde limitá-las de ser/fazer o que gostariam. A amorosidade e o cuidado com o educando trazem à tona valores humanos que vão além de convenções, “os proibidos de ser não precisam de nossa “modernidade”, mas de nosso calor, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo”, salienta Freire (1992, p.153). E para a educadora M. a imagem que vem à mente é de *vida*, “apesar de ser um ambiente hospitalar” (*sic*), apontando que o ambiente hospitalar é representado socialmente como um local relacionado à não-vida, que poderia levá-la a se fixar somente na doença e na morte (características intrínsecas do hospital), entretanto ela pensa nas pessoas ali enquanto elas estão com a vida, e enquanto há vida há possibilidade de realização. Concepção que está atrelada ao conceito dialético do processo saúde/doença (DELIBERADOR; VILLELA, 2010; SOARES; FERREIRA; IWABUCHI, 2010), onde ambos coexistem, e a saúde atua como capacidade e força propulsora que o ser humano possui em direção à realização, independente de estarem em um leito de hospital os educandos possuem capacidade criativa e de aprendizagem. As educadoras representam a importância da classe hospitalar a partir da *garantia de direitos do educando à educação*, salientando que a especificidade da classe está em alcançar o aluno impossibilitado de ir para a escola por motivos de saúde. Estas profissionais se sentem mais *integradas* à equipe multiprofissional do que na escola regular comum, experimentaram diferentes sensações de desconforto emocional ao começarem trabalhar no ambiente hospitalar, e relataram conseguir hoje lidar melhor com as situações adversas que se deparam no hospital, apontando para uma resignificação do espaço hospitalar, o que antes era representado como mobilizador de angústias agora pode ser representado como espaço proporcionador de saúde, bem-estar, de oportunidades para o aprendizado, e de estreitamento de *vínculos afetivos* com os educandos. Portanto o significado da classe hospitalar passa a ser representada muito mais a partir da *inclusão* do que exclusão, ao pensarem que estes alunos estão tendo acesso aos estudos, mesmo impossibilitados de irem à



escola regular. O desafio é que a educação possa chegar em todos os educandos hospitalizados, inclusive nos que estão em unidades semi-intensivas. A imagem reproduzida em nossas mentes é gerada quando concretizamos o que antes era abstrato, as educadoras representam a classe hospitalar como uma imagem de *vida, interação social* e outras definições mais abstratas, como *amor e reponsabilidade*. Sendo assim, as representações sobre a Classe hospitalar repercutem em práticas educativas humanizadoras, promotoras de saúde, bem-estar e esperança, ao considerar o educando hospitalizado capaz de aprender, desenvolver-se, criar, ser autônomo e coparticipante no processo educativo. Ainda que o educando esteja hospitalizado, há saúde nele, expressa na vontade de viver, realizar, criar, descobrir e aprender.

### Referências.

DELIBERADOR, Hélio; VILLELA, Felipe. Acerca do conceito de saúde. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 19, n.2, 225-237, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

HAYDU, Verônica Bender. O sentimento de pena. Tribuna do Vale do Paranapanema, Rolândia, nº 1227, p. 7, 1 de setembro de 2006. Disponível em: <[http://www.uel.br/pessoal/haydu/textos/o\\_sentimento\\_de\\_pena.pdf](http://www.uel.br/pessoal/haydu/textos/o_sentimento_de_pena.pdf)> Acessado em 26/07/2017.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, Celso. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVEIRA, Andréa. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado do Pará – CCBS, Belém, 2011.

SOARES, Cleise; FERREIRA, Darlisom; IWABUCHI, Leylane. Educação e saúde: conexões possíveis. In: **Cartografia de saberes: O cuidar, a saúde e a doença em práticas educativas populares em comunidades hospitalares de Belém**. Belém-PA: Smith, 2010.



## 17) VOZES DO JAMBUAÇU: SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO SENSÍVEL NO QUILOMBO

Margareth Brasileiro  
margarethsbrasileiro@yahoo.com.br  
Josebel Akel Fares  
belfares@uol.com.br

A presente pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Apresenta como título: Vozes do Jambuaçu: saberes culturais e educação sensível no quilombo. Tem como problemática: Quais os saberes culturais estão presentes nas narrativas orais dos moradores do Território Quilombola do Jambuaçu? O objetivo principal é cartografar os saberes não escolares presentes nas narrativas orais dos moradores do território quilombola do Jambuaçu e analisar como esses saberes influenciam na construção de uma educação sensível. A pesquisa apresenta o viés da abordagem Etnometodológica. O eixo metodológico que norteia a pesquisa é a abordagem qualitativa. A cartografia figura como o método mais adequado para os objetivos desta pesquisa. A pesquisa segue, também, com a utilização de técnicas como a narrativa de vida e a entrevista narrativa. Muitas histórias me trouxeram até aqui. Primeiro as experiências de vida, na escola e na família, onde as histórias eram meu farol, onde muito cedo descobri a força das palavras em mim – mais uma história que conto adiante. Depois como no reconto feito por Barbosa (2006), adaptado de um conto do povo africano Massai, “Os gêmeos do tambor”, em que os irmãos, apesar de sabedores de muitos conhecimentos de seu povo, ignoravam seu passado e partem numa jornada de descobrimento, jornada essa que segue o caminho contrário à corrente do rio, pois que ainda crianças foram colocados dentro de um tambor para que o rio os levasse a um destino diferente daquele de seu nascimento. [...] Na aldeia onde viviam, Kume e Kidongoi foram apelidados de “Gêmeos do tambor”, nome que os deixava intrigados desde pequenos. Mas ninguém sabia lhes contar o segredo (BARBOSA, 2006, P.16, 24). Assim, também, me proponho a seguir por caminhos de descoberta das origens de nossa africanidade em um Território quilombola que leva o nome do rio que o corta, Jambuaçu. Deste modo, o pretendido com esta pesquisa é contribuir com o debate epistemológico acerca das questões dos saberes expressos nas narrativas orais quilombolas, das formas de resistência à invisibilidade cultural periférica imposta pelo sistema capitalista. Propor formas de combater e superar o preconceito racial e a discriminação imposta aos saberes e formas de viver e ver o mundo oriundos das populações afrodescentes, sendo então estes, alguns dos motivos que me encaminham à pesquisa em um território quilombola no Pará. Depois, a experiência como contadora de história me foi apresentando outros cenários para reflexão, em uma de nossas viagens no Projeto Barca das Letras, passamos a fazer seções de contares em comunidades de povos indígenas e quilombolas, o que me aproximou da pesquisa para um desses territórios. Surge então, a necessidade de entender como são e o que ensinam as narrativas nas comunidades remanescentes quilombolas? Quais os saberes subjacentes à essas



histórias? Por meio da metodologia da Cartografia das narrativas orais de seus moradores, principalmente os mais antigos do lugar, pretende-se entender o modo como aparece a influência africana no contexto amazônico das narrativas da comunidade (quicá aparece), como também a influência dessas narrativas na construção de uma educação sensível. Entender como, apesar da influência ativa e fortíssima da cultura africana na construção da nossa sociedade, nossas histórias contadas não são as africanas? Sendo assim, a pesquisa realizada segue no viés da análise qualitativa, uma vez que enfatizará os significados dados pelos sujeitos às suas experiências diárias que ocorrem pelas relações e interações sociais, como uma relação dinâmica entre sujeito e objeto “Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade” (GATTI e ANDRÉ in WELLER e PFAFF, 2001, p.30). Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta o viés da abordagem Etnometodológica, que enfatiza a análise do raciocínio prático baseado nos traços culturais, nas normas, no sistema de crenças, nos costumes, nas tradições, nos hábitos e nos padrões culturais dos grupos (MELO, 2017). As construções sociais com todas as suas relações, as trocas de experiência, de conhecimentos, de afetos, contextualizados culturalmente, forjam o mundo social em que vivem os sujeitos envolvidos no objeto da pesquisa. Essa interação social gera significados latentes nas práticas e falas dos agentes sociais, portanto faz parte de um processo tanto reflexivo como material, em que as significâncias construídas podem ser também, a qualquer momento, reconstruídas, dada a dinâmica que caracteriza o pensamento humano, distanciando-se da visão da ciência moderna que prioriza a representação de objetos, a separação objeto/pesquisador e o uso do dispositivo da experimentação para dar legitimidade à pesquisa. Seguindo essa linha de raciocínio, a cartografia figura como o método mais adequado para os objetivos desta pesquisa, uma vez que o que interessa são os processos de interação social e os saberes decorrentes dessa interação expostos nas narrativas dos moradores da comunidade quilombola. A cartografia permite o reconhecimento atento dos processos sociais e seus desdobramentos na construção da sociedade. Tornando possível, também, a construção de um mapeamento das vozes, das narrativas, das enredadas linhas das relações sociais, assim como permitirá perceber como os marcos identitários da comunidade são construídos “Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças”(…) (BARROS e KASTRUP, 2015, p.57). A pesquisa segue, também, com a utilização de técnicas como a narrativa de vida e a entrevista narrativa, segundo Bertaux, trabalhar com as histórias das pessoas permite produzir e ampliar os conhecimentos sobre sua formação, suas relações de territorialidade, tempos de aprendizagem, assim como os modos de ser e fazer resistências e pertencimentos. Sendo assim, a entrevista mais adequada a ser realizada não poderia ser outra que não a entrevista narrativa onde “um “pesquisador” (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada “sujeito”, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida” (BERTAUX, 2010, p.15). E embora se fale em narrativa de vida, o próprio Bertaux, questiona, é necessário que essa narrativa seja completa? Que cubra todos os domínios da existência? Ou pode cobrir apenas uma parte da vida. Em nosso



caso o interesse se dá por conta da imbricação que surge entre as narrativas do fantástico e a vida cotidiana, onde as pessoas têm experiências pessoais com os encantados da floresta, o que entendo ser o que Bertaux chama de fragmento particular de realidade social-histórica. “Na pesquisa de campo o pesquisador tem o cuidado de, antes de tudo, abrir seus olhos, seus ouvidos, sua inteligência e sua sensibilidade ao que poderá lhe ser dito ou mostrado.” (BERTAUX, 2010, p.39). Pensamos então que, ouvindo os moradores mais antigos, inicialmente, a pesquisa permite construir a cartografia das narrativas orais desses sujeitos, suas histórias de vida, a história do seu lugar, como toda essa teia de relações pode construir a identidade individual de cada um e a identidade coletiva de caboclos, quilombolas amazônicas dentro do território do Jambuaçu com sua territorialidade sendo constantemente posta à prova, o que abordaremos melhor mais adiante. Como esse imaginário mostra seu poder nas falas de seus moradores carregadas de significados importantes para a construção de sua cosmogonia. Assim, o objeto de estudo construído nesta pesquisa apresenta-se pela seguinte pergunta: quais os saberes subjacentes às narrativas orais dos moradores do Território Quilombola do Jambuaçu e como esses saberes influenciam a construção de uma educação sensível? E buscando nortear melhor a discussão é necessário ainda perguntar: como são e que histórias resistiram ao tempo e a interferência cultural eurocêntrica? Qual a influência dessas narrativas na construção dos conhecimentos culturais? Sendo então objetivo geral da pesquisa: cartografar os saberes não escolares subjacentes às narrativas orais dos moradores do território quilombola do Jambuaçu e analisar como esses saberes influenciam na construção de uma educação sensível. E como objetivos específicos temos: cartografar as histórias contadas pelos moradores do território quilombola do Jambuaçu, buscando no repertório de narrativas apresentado os saberes do lugar, saberes eco ambientais, saberes de tradição, saberes mitopoéticos, saberes éticos etc; caracterizar como o conteúdo das narrativas influencia a construção dos conhecimentos culturais dos moradores do Território Quilombola do Jambuaçu; elaborar uma antologia com as narrativas mais recorrentes ouvidas no território estudado, com vistas a utilização como material didático às aulas de leitura-escrita, nas escolas baseadas nas comunidades. Até o presente momento quatro interpretes de três comunidades quilombolas já foram entrevistados, e numa análise rápida e ainda incompleta, contudo, já se pode perceber saberes de vários âmbitos como: saberes de tradição, saberes eco ambientais, saberes éticos, saberes do lugar, saberes mitopoéticos etc. O MAPA QUE APONTA OS SABERES DO JAMBAÇU. Os caminhos do território quilombola do Jambuaçu, que começam na rodovia quilombola, nos conduzem a lugares de moradia, vivências e falas, um lugar de produção epistêmica que agrega conhecimentos sobre a natureza, a existência, a história, o espaço, e principalmente resistência. É possível perceber que, de uma forma peculiar, as pessoas constroem seu conhecimento impregnado da floresta e dos rios, onde pensamentos e hábitos são mesclados pelos sons, cheiros, gostos e mistérios das matas e águas. Se se pensar um mapa para representar os saberes do território quilombola do Jambuaçu, considerando as falas de seus moradores, certamente as dimensões poética e fantástica das narrativas não poderão ser ignoradas, isso acaba por trazer ao pensamento os primórdios da cartografia, dos mapas antigos onde os navegadores traziam aos desenhos os monstros marinhos, as sereias sedutoras e por



isso perigosas, como forma de marcar trechos do caminho onde a atenção e cuidado deveriam ser redobrados. A esse respeito Fares citando Zumthor mostra como se dava a construção dos registros da interpretação do mundo desde a antiguidade: “o pensamento religioso, a topografia, teratologia (os monstros dispersos pela terra), ou seja, remetem aos registros do conhecimento “científico” e do mundo imaginário” (FARES, 2010, p.85). O território do Jambuaçu é marcadamente poético e fantástico, quando entramos em contato com as narrativas de seus moradores, elas nos transportam para o mundo do sobrenatural, do incrível e misterioso. A força da mitopoética se fará presente em todos os relatos, onde o sfumato trazido por Loureiro, será uma constante. Por esse conceito, o sfumato é uma região do pensamento, ou da construção do conhecimento ou do discurso que mescla o real e a fantasia, não sendo possível distinguir com clareza a diferença entre as duas realidades (LOUREIRO, 1995).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério Andrade. **Os gêmeos do tambor**. São Paulo: DCL, 2006.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Cavalcante, Denise Lavallé. São Paulo: Paulus. 2010.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.

MELO, Lúcia. **Textos selecionados**. Belém: SOCID – CCSE – UEPA, 2017 (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Texto de circulação restrita revisado e apresentado aos pós-graduandos do Curso de Mestrado em Educação do CCSE/UEPA em 11/10/2017(Mímeo).





## 18) COLÉGIO PAES DE CARVALHO: A HISTÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARÁ

Eugênio Edberson Trindade Júnior<sup>17</sup>

Este trabalho tem por objetivo reunir informações sobre o Lyceu Paraense (Colégio Paes de Carvalho) e iniciar a busca sobre a história do ensino de geografia no estado do Pará. Com objetivos específicos de a) reescrever a história da fundação do Lyceu Paraense e sua Trajetória; b) entender como a educação começou a ser desenvolvida no Pará; c) como a Geografia se inseriu no currículo desta escola. Por ser um embrião, este trabalho começa o resgate da história da educação no Pará através do ensino de Geografia, na referida instituição. Assim, utilizou-se uma metodologia exploratória da literatura do que já havia sido escrita a respeito do tema, em artigos, livros, revistas e na documentação da escola. Como esse trabalho representa uma parte inicial do trabalho, ele não está totalmente terminado e ainda a muito o que se saber. Nós somos história! Desde os primeiros indícios da vida humana no universo, começamos a produzir o que hoje podemos chamar de “História da raça humana”, mas não só isso, ao mesmo tempo somos conhecimento. Ao passo em que produzíamos a nossa história produzia-se uma série de conhecimentos referentes a armas, agricultura, caça, pesca, e organização social que seria passado de geração para geração, por quem essa herança cultural seria assimilada e serviria de base para pensa o futuro e quais mudanças são necessárias para seguir em frente. É dessas assimilações que começa a história da educação, como nos diz Aranha (2006), “com a história da educação construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam”. A medida em que o tempo passava/passa a sociedade tornava-se mais complexa junto as suas necessidades e pensamentos. É a partir dai que os pensamentos começam a ser sistematizados e que surgem as primeiras disciplinas, como é o caso da filosofia, matemática e os primeiros indícios do pensamento geográfico, na antiguidade clássica, com os gregos. O pensamento geográfico surge como resposta a curiosidade dos seres humanos referente ao espaço conhecido, mas principalmente por causa dos espaços desconhecidos. Foi essa curiosidade que levou os seres humanos a descrever e cartografa os lugares. Morais (1987) define a Geografia como relatos de viagem, escritos literários, relatórios estatísticos, etc. Apesar de existir desde a Antiguidade Clássica, a Geografia só foi reconhecida como ciência, a partir do séc. XIX com os pensadores Humboldt e Ritter. O trabalho destes estudiosos conferiu a Geografia a denominação de ciencias nos meios acadêmicos e a sua popularização entre a nobreza. Outros autores começaram a refletir sobre o objeto da ciência Geografia, como Vidal de La Blache e Friedrich Ratzel, Eliséé Reclus, Richard Hartshorne, Carl Sauer, Pierre Jorge, Yves Lacoste, Yi-Fu Tuan, Paul Claval dentre outros e nas referências da Geografia brasileira, Josué de Castro, Antônio Christofolletti, Milton Santos e mais. Enquanto na Europa do séc. XIX a Geografia estava com suas formas definidas, no Brasil, segundo Rocha (2000) Os

---

<sup>17</sup> Graduado em Geografia Bacharelado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte e aluno da Pós-graduação em Ensino de Geografia – Universidade Federal do Pará.



conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes não estavam organizados e por isso não constituíam uma disciplina escolar específica, como herança do sistema de ensino Jesuíta. No período em que estes foram responsáveis pela educação as reflexões geográficas eram secundarizadas, sendo inseridos em outras disciplinas. No estado do Pará o sistema de ensino tem uma mudança drástica em 12 de maio de 1890, quando José Veríssimo foi nomeado pelo governador do Estado, Justo Chermont, para assumir a Direção Geral de Instrução Pública do Estado Federado do Pará. Antes mesmo da nomeação de José Veríssimo, o governador, usando de suas atribuições conferidas pelo Governo Federal, promulgou dois decretos, dentre eles o de n. 149 de 07 de maio de 1890, no qual prescreve o programa de ensino, dá regulamento à instrução pública e dispõe que o ensino secundário deve ser dado no Lyceu Paraense, em um curso de preparatórios exigido para a entrada nos cursos de ensino superior. A preocupação com preparação para entrada no ensino superior ocorria no âmbito local e nacional, isto acabou por caracterizar fortemente o ensino secundário como um ensino propedêutico. Tendo como público alvo os filhos da elite paraense (ARAÚJO e ROCHA, 2016; FARIAS, 2000). Outro decreto que trouxe mudanças significativas para a instrução secundária e, conseqüentemente, para o liceu/ginásio, foi o de o n. 162 de 12 de julho de 1890, que já apresenta o modo como deveria ser pensado o novo currículo da escola, pautado nos princípios positivistas de ordem e progresso (ARAÚJO e ROCHA, 2016). Diante desse cenário, Veríssimo queria dar novos áreas a instrução pública, ele acreditava que este deveria se tornar um dos mecanismos de inculcação de valores republicanos na sociedade paraense, para além das propagandas de jornais, símbolos e festejos, sendo assim uma nova forma e uma arma poderosa de doutrinação para a formação do homem republicano. Nesse período o Pará vivia uma grande contradição, uma vez que seu notável crescimento econômico não favorecia os investimentos na instrução pública e os lucros contemplavam apenas uma pequena parcela da população. Em Belém, essa contradição se tornava mais evidente, já que o único estabelecimento público de ensino secundário do Pará, de ensino completo do curso de humanidades e com todas as matérias exigidas para a matrícula dos cursos superiores, era decadente e preterido diante das instituições privadas. Esta “incoerência” começava pelo próprio prédio do liceu/ginásio que não estava “completamente adequado para seu fim” (VERÍSSIMO, 1890). Principalmente o fato de a elite paraense não enxergar essa incoerência e a degradação do prédio da escola com bons olhos, essa reestruturação foi uma forma de atrair os filhos das elites para a instituição. Veríssimo foi responsável pela reforma estrutural do Lyceu Paraense recuperando de sua estrutura decadente e incoerente com o desenvolvimento que o estado do Pará com o boom da borracha, mas reformou também a estrutura dos hábitos e costumes que se tinha até então na instituição, trazendo para ela um caráter mais rígido e formal, com o uso de uniformes, a escadaria dos homens e das mulheres dentre outros, que se mantem até os dias de hoje e o pagamento de taxa de matrícula. Da mesma forma, veríssimo foi responsável pela primeira estrutura curricular. Tudo institucionalizado no ano de 1890/1891 (ARAÚJO e ROCHA, 2016). Nos anos de 1890 a 1893, o Lyceu Paraense vivia momentos de grandes transformações, e foi nesse mesmo período que, através da solicitação do então governador Augusto Montenegro e as suas relações com o então



presidente, Floriano Peixoto, o mesmo foi equiparado ao Gymnasio Nacional. A partir daí toda alteração no âmbito Nacional, também modificava o estadual, que deveria sempre se adequar as novas reformas, como a inserção do estudo de Inglês e Alemão em 1984 (ROCHA, 2016). A Geografia passou a ser componente curricular da referida instituição a partir de 1898, por meio do decreto n. 542 de 23 de março, no curso integral de Ciências e Letras do liceu/ginásio, tendo em vista que no Gymnasio nacional a disciplina já ocupava a quarta cadeira. Nas tramas políticas, tem-se José Paes de Carvalho como governador do Estado no período de 01/02/1897 a 01/02/1900, sendo substituído por Augusto Montenegro, com que tinha um relacionamento muito próximo. É dessa proximidade que deriva a substituição do nome que deixa de ser Lyceu Paraense e passa a ser o Gymnasio Paes de Carvalho. Essa ideia está baseada em Borges (1983), que afirma que, por trás da escolha do nome não existe ingenuidade, mas sim muitos interesses que estavam sendo disputados na cena política paraense. Paes de Carvalho apoiou Augusto Montenegro nas eleições, este eleito, nos seus primeiros dias de governo lhe fez uma homenagem, colocando seu nome na única instituição pública de ensino secundário do Pará, que almejava se tornar um ginásio modelo na capital. Além disso, Paes de Carvalho era um representante legítimo dos republicanos históricos e teve seu nome escrito na história do Pará, como aquele que depôs o presidente da Província no dia 16 de novembro de 1889. Em virtude do decreto n. 959, de 9 de fevereiro de 1901, firmado pelo governador dr. Augusto Montenegro, o Lyceu Paraense passou a denominar-se Gymnasio “Paes de Carvalho”, como justo e merecido preito e homenagem ao eminente paraense, dr. José Paes de Carvalho, ex-governador do Estado (FIRMO CARDOSO, 1910). A mudança de nome ocorreu logo após a chamada reforma Epitácio Pessoa, instituída pelo Decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901, e a instituição de novo regulamento do Gymnasio Nacional, pelo Decreto n. 3.914, de 26 de janeiro do mesmo ano e, finalmente, a mudança de status desta instituição, foram suficientes para gerar um grande numero de matriculas na instituição. Este trabalho foi elaborado com dois objetivos. O primeiro como trabalho avaliativo da Disciplina “História do pensamento Geográfico e do ensino de Geografia no Brasil” e o segundo para servir de aporte teórico para a elaboração do trabalho final da Pós-graduação, que será buscar a história da educação através do ensino de Geografia no estado do Pará. Por este motivo considera-se que este trabalho é um embrião, a ponta do iceberg da história da geografia no Pará. Por este motivo, essa parta do trabalho trazer um pouco da história e da formação da primeira instituição de ensino, no caso a Ginásio Paes de Carvalho antes Lyceu Paraense, que foi a segunda escola do Brasil e equiparada a primeira instituição o Colégio Pedro II. Apresentou-se os decretos de institucionalização, como se deu sua formação, quem foram os seus fundadores e com qual objetivo ela foi fundada. Fazia-se necessário entender primeiro essa história para se aprofundar nas próximas. Assim, agora se buscará novos horizontes onde se encontra um pouco mais dessa história e há muito caminho a ser trilhado e pesquisa a ser feita.

## REFERÊNCIAS



ARAÚJO, I. H. T. F. de; ROCHA, G. O. R. da. **De “nocivo à educação geral” à “templo do saber”: as transformações no gymnasio Paes de Carvalho na primeira república.** Revista histedbr on-line, Campinas, nº 69, p. 52-75, set 2016.

BORGES, Ricardo. **Pará Republicano (1824-1928):** ensaio histórico. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1983. (Coleção História do Pará. Série Arthur Vianna).

FARIAS, William G. **Os intelectuais e a República: 1886-1891.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Curso Internacional de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Belém, 2000.

MORAIS, A. C. R. **Geografia:** pequena história crítica. 6º ed. São Paulo. HUCITEC, 1987.

ROCHA, G. O. R. A nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional e o ensino de Geografia. **Revista Ciência Geográfica.** Bauru: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Bauru, ano VI, vol. II, nº 16, p.56-63, maio/ago, 2000.

\_\_\_\_\_. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** São Paulo, 1996, (Dissertação de Mestrado). Educação: Supervisão e Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Uma breve história da formação dos professores de Geografia no Brasil. Terra Livre, São Paulo, 15: 129-144, 2000.

VERÍSSIMO, José. **A instrução pública no Estado do Pará em 1890.** Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Justo Chermont. Pará: Diretoria Geral de Instrução Publica, 1890.

## 19) O ENSINO POR ATIVIDADES PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Cira Naiá Campos Barbosa<sup>1</sup>  
Pedro Franco de Sá<sup>2</sup>

**Objetivo.** Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa intitulada “**Os problemas do campo multiplicativo: O ensino por atividades**” que adotou uma perspectiva de que o aluno se desenvolve quando compreende e interioriza os conceitos, este trabalho explana os resultados de uma pesquisa experimental realizada com uma turma do 6º ano da rede municipal de ensino do Município de Salvaterra na Ilha do Marajó, cujo objetivo foi verificar se uma sequência didática baseada na resolução de problemas oferece condições para que o aluno consiga discriminar qual operação deve ser utilizada, para tal finalidade foi aplicada uma



sequência didática. Este trabalho foi fundamentado nos estudos de Gerard Vergnaud acerca da Teoria dos Campos Conceituais, em busca da compreensão de como se dá o aprendizado em matemática, os dados obtidos foram analisados quantitativamente e demonstram claramente uma expressiva aprendizagem dos conceitos intrínsecos ao campo conceitual, o recorte será feito a partir dos resultados obtidos com um aluno com síndrome de Down, apresentando os resultados obtidos por este aluno em face de uma sequência didática utilizada como instrumento de ampliação e domínio dos conceitos que envolvem as quatro operações. Dentro da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud é necessário um repertório grande e diversificado para que exista a formação de um campo conceitual, para a formação do Campo Aditivo, o aluno precisa compreender e dominar diversos esquemas, para que este conhecimento faça sentido. Para VERGNAUD 1991(apud Sá, 2003), a compreensão do desenvolvimento de um conceito requer investigação sob a ótica do conceito como uma terna  $C = (S, I, R)$ , onde S é um conjunto de situações em que o conceito está imbuído, I é conjunto de invariantes que podem ser utilizados para objetos de análise dessas situações e R o conjunto de representações simbólicas que podem ser aproveitado para recomendar e representar esses invariantes e, conseqüentemente, representar as situações e procedimentos abrangidos. O sujeito da pesquisa foi uma turma do sexto ano de uma escola do espaço urbano do município de Salvaterra, nesta turma havia um aluno com Síndrome de Down. Resultados. Durante a pesquisa foram aplicados dois instrumentos avaliativos denominados: Pré-teste aditivo e pré-teste multiplicativo, como não havia tempo hábil para o desenvolvimento das duas sequências, houve uma opção pelas atividades do Campo Multiplicativo, em virtude da maior dificuldade da turma neste campo, todavia a análise será feita a partir do teste aditivo que continha 12 problemas que envolviam conceitos do referido campo, no qual o aluno com Down acertou as cinco primeiras questões, a maioria dos alunos acertou mais que ele, entretanto três alunos, acertaram menos que ele e um que teve desempenho equivalente.

QUADRO 3 – Desempenho dos alunos no teste aditivo



N		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A
2		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5		A	A	E	A	A	A	A	E	A	A	A	A
6		A	A	E	A	E	A	A	A	A	E	A	E
7		A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
8		A	A	A		A	A	A	A	A	A	E	A
9		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
10		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
11		-	-	-	-	-	-	---	-	-	-	-	-
12		A	A	E	A	E	A	A	E	A	A	A	E
13		A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E
14		A	A	A	A	A	A	A	E	A	A	A	A
15		A	A	A	A	A	A	A	E	A	A	A	A
16		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E
17		A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	A
18		A	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E
19		A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	E
20		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21		A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
22		A	A	A	A	E	A	A	E	A	A	A	A
23		A	E	A	E	A	A	A	E	A	A	A	A
24		A	A	A	A	A	A	A	E	A	A	E	A
25		A	A	E	A	E	A	A	E	E	E	E	E
26		A	A	E	A	E	A	E	E	A	E	A	A
27		A	A	A	A	A	A	A	E	A	E	A	A
28		A	A	E	A	A	A	A	E	E	E	A	A
29		A	A	A	A	E	A	A	E	E	E	E	A
30		E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E

Fonte: Pesquisa de campo 2015.

Isto é muito preocupante, o A18 resolveu duas questões, parece não conseguir associar os problemas com a operação necessária realizando os cálculos de multiplicação, mesmo que as palavras utilizadas nas questões remetam a adição ou subtração, este fato pode estar relacionado ao processo de leiturização, e principalmente na modelação de um problema proposto, para Feliciano, Rufino e Silva (2010) apoiados nas ideias de Echevería (1998), que o processo de resolução de problemas necessita de outros conhecimentos, tais como, a compreensão e interpretação do problema e a tradução para expressões e símbolos matemáticos, posteriormente a este processo que o aluno elabora as estratégias para encontrar à solução. Para averiguar se o entrave era nos cálculos ou na construção da sentença, foram propostas 12 questões com o algoritmo da adição e subtração, apenas para os alunos que tiveram rendimento aquém do esperado em uma aula no contraturno, a aluna que teve dois acertos conseguiu resolve-los, o que demonstra habilidade na resolução, todavia ela não consegue transpor da língua materna para a linguagem



matemática, um problema na modelagem e principalmente na escolha da operação, pois ela multiplicou os valores, o aluno que fez 5 questões, também conseguiu resolver as questões, exceto as de subtração com recurso. Os alunos que resolveram apenas uma questão apresentam problemas maiores, durante a resolução do pré-teste eles conseguiram em alguns casos compreender a operação em questão o que revela uma habilidade de se mobilizar entre os dois sistemas de signos, contudo se mostraram ineficazes de efetuar os cálculos, por isso é pertinente ressaltar que estes alunos parecem não dominar os rudimentos mais básicos do cálculo como o posicionamento dos números. Neste momento que o aluno com síndrome de Dawn se destacou, ele trabalhava com a calculadora então isso denota que ele já consegue optar qual operação deve usar, pois ele resolveu cinco questões no teste aditivo, três ele errou e quatro deixou em branco, na aula do AEE ele resolveu 6 questões que envolviam o raciocínio da adição, todavia ele não conseguiu realizar as questões que usavam a propriedade da igualdade da inversão, o que nos deixa claro que ele necessita de um tempo maior para realizar suas atividades, e que o ritmo de sua aprendizagem é mais lento, ele precisa de mais tempo e apresenta limitações, o que não significa incapacidade de aprender. Para compreender este desdobramento é necessário analisar este discente, ele estudava na mesma escola desde a educação infantil, a direção sempre antes de inseri-lo em uma classe realizava uma reunião com pais, aluno e professores para explanar sobre a situação dele, tal escola tinha atendimento de AEE, a família dele era muito participativa, ele já sabia ler e escrever bem, sabia contar, discriminava as células de dinheiro. Entretanto ele havia repetido por causa da matemática, por isso ele recebia atendimento para esta disciplina com docente de matemática, este atendimento individual com material manipulável e atividades diversas, jogos, brincadeiras, uso da calculadora, ábaco e muitos outros recursos, o ajudaram a resolver as questões propostas. Entretanto ele precisava de mais atividades e de um tempo maior para dominar o Campo Aditivo, no que tange as questões estruturadas, como qualquer pessoa ele aprende no seu próprio tempo.

Considerações finais. O aprendizado ocorre de maneira diferente para cada indivíduo, é necessário assegurar que este aprendizado seja garantido, para aqueles que aprendem em um ritmo mais lento, o raciocínio matemático envolve mais do que apenas contas e números, engloba tamanho, formas, medidas, espaço, tempo e tantas outras situações do cotidiano, por isso é necessário que a pessoa com Síndrome de Down possa ter acesso a esse conhecimento para que ele possa percorrer a vida escolar com mais autonomia, evidente que existe diferenças de uma pessoa com Down para outra, pois eles são indivíduos, e como tais têm suas particularidades, o que não podemos continuar a fazer é segregar estes alunos, ou atribuir uma nota meramente ilustrativa. Para efetivar o direito que todos têm a educação, é preciso repensar as práticas educativas destas crianças, bem como a realização de mais pesquisas acerca da forma como as crianças com síndrome de Down efetivam seu aprendizado em matemática, para que seja possível oferecer apontamentos para os professores que estão em sala de aula e quando recebem um aluno com Down, sentem-se dificuldade em garantir o aprendizado dele.

## REFERÊNCIAS



BARBOSA, Cira Naiá Campos. **OS PROBLEMAS DO CAMPO MULTIPLICATIVO: O ensino por atividades.** Orientador: Profº. Drº. Pedro Franco de Sá. Monografia (Especialização em Educação Matemática) – Universidade do Estado do Pará, Salvaterra, 2016.

FELICIANO, Maria Aparecida da Silva; RUFINO, Maria Selma; SILVA, José Roberto da. OS CAMPOS CONCEITUAIS DE VERGNAUD E A LEITURIZAÇÃO DOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE ESTRUTURA ADITIVA . X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade, Salvador, **Anais....** 2010.

JUCÁ, Rosineide Souza e SÁ, Pedro Franco. O ENSINO DE PROBLEMAS ENVOLVENDO AS QUATRO OPERAÇÕES: RESULTADOS DE UMA ABORDAGEM OUSADA. In: IV Encontro Paraense de Educação Matemática, 2006, Belém, anais.....Belém 1 CDROM

SÁ, Pedro Franco. **Os problemas envolvendo as quatro operações e a unidade do pensamento linear.** 2003. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

## 20) A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGICIDADE E AUTONOMIA NA SALA DE VIVÊNCIAS

Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro

**Introdução.** Este trabalho apresenta a experiências Da *Sala de Vivências: a magia de aprender brincando*, espaço de uma Unidade de Educação Infantil de Tempo Integral situada no município de Ananindeua-PA e vinculada à Secretaria de Educação do município. Esta Sala de Vivências foi criada desde 2016 para ser um espaço em que as crianças tenham a oportunidade de manusear e se relacionar com objetos culturais da comunidade e humanidade, disponibilizados, que denominamos de “cantinhos”. As crianças manuseiam com autonomia as ferramentas e acessórios pessoais, instrumentos musicais, livros, a cozinha, brinquedos e jogos – por elas produzidos. Neste espaço elas são encorajadas a exercerem sua autonomia, explorando todos os objetos presente na sala construindo assim uma rotina pedagógica alegre e divertida. A rotina da Sala de Vivências também é permeada de relações dialógicas entre professora e crianças. São os diálogos, os saberes, as vivências e também as inquietações compartilhadas pelas crianças que direcionam o planejamento e a organização do trabalho da Sala de Vivências na Educação Infantil. A organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil na Sala de Vivências é constituído por meio da mediação do conhecimento entre professor e crianças, por meio da: a observação, documentação, planejamento e ação. (BUBER,2009). Estas atitudes na organização do trabalho pedagógico na Educação infantil, compreendem uma atitude respeitosa, responsável e ética para com as crianças, sua inventividade e singularidade. **Objetivos:** o objetivo geral consiste em: Desenvolver trabalho





pedagógico dialógico que viabilize a autonomia, participação das crianças no processo de organização das atividades pedagógicas. Desenvolver atividades que possibilite a produção da cultura infantil por meio de brincadeiras; favorecer a autonomia infantil por meio do brincar. **Metodologia:** O planejamento da Sala de Vivências é permeado de oportunidades de diversas formas de expressão, das diferentes linguagens das crianças, pelo desenho, dança, modelagem, dramatização, conto e reconto, experiências da linguagem escrita etc. Neste contexto de descoberta, de inventividade e criação, o novo, o inusitado e inesperado são considerados no desenvolvimento do planejamento. O projeto tem como possibilidade a necessidade de que o professor tenha uma postura social e política e que dê voz e vez às crianças. Que encoraje a autonomia das crianças, para que elas deem o importante passo de ir construindo por si mesma, suas escolhas, sua eticidade diante da vida e diante do mundo de maneira autônoma. As atividades propostas visam a relação dialógica a inventividade, a inteligência e a alegria das crianças. FREIRE (1996) defende uma educação para o diálogo, aquela que liberta, que é esperançosa. Escutar as crianças, ouvir o que elas têm a contar dos saberes de suas culturas, de sua comunidade, é uma postura pedagógica essencialmente respeitosa com as crianças como sujeitos gnosiológicos, é considerar a sua infância, é dá visibilidade e voz à sua história as suas manifestações a sua cultura. É reconhecer na criança um sujeito de possibilidades, que intervém, que transforma, que cria, que inventa a realidade. **Resultado e Discussão:** A organização do trabalho pedagógico na Sala de Vivências se fundamenta em: dá voz às crianças; escutar as crianças e suas diferentes infâncias: observar; documentar, planejar e agir. A documentação é então uma “escuta visível” (RINALDI, 2012, p.129). As atividades na Sala de Vivências são registradas, as falas das crianças no contexto da roda de conversa e em suas próprias rotinas possibilitam o planejamento de experiências educativas às crianças. Neste sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sugerem que os planejamentos na educação infantil respeitem as singularidades das crianças, considerando seus interesses infantis, associando cuidado e educação, interação, ludicidade. No entanto, para que os princípios que norteiam a Educação Infantil, sejam alcançados, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, deve assumir a perspectiva das crianças; levando em consideração seu jeito de conhecer e interagir com o mundo e sua forma de se expressar por meio das mais diferentes linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propõe que o planejamento surja a partir das vivências do cotidiano de professores e crianças, respeitando suas diferentes infâncias. Olhar para cada criança como única, singular. A organização do trabalho pedagógico na Sala de Vivências, se realiza com a observação das falas, das vivências e manifestações das crianças, a partir destas ações de documentação escrita é elaborado o planejamento, respeitando as especificidades da infância. As crianças são essencialmente curiosas, inteligentes e criativas. O educador de educação infantil não pode desconsiderar, negar o avanço e novas aprendizagens para as crianças de maneira criativa e significativa. As crianças como seres inteligentes são parte deste processo de aprendizagem; e um planejamento que leve em consideração apenas as perspectivas dos adultos, seus saberes, conteúdos e rotinas prontas, torna-se impositivo, burocrático, autoritário e no dizer de FREIRE (1996) bancário. Um planejamento desenhado nesta concepção não contribui para a



formação de sujeitos críticos, autônomos, que expressem ideias e pensamentos próprios. A verdadeira educação de qualidade é aquela pautada na escuta do outro, no respeito mútuo estabelecido nas relações. Uma educação que nega a escuta, o encontro de saberes também nega o outro como sujeito de direitos, o torna invisível nesse processo e assim deixa de atender a educação como um serviço para a vida, para a liberdade, para a autonomia.(FREIRE, 1996). **Conclusão:** a organização de um trabalho pedagógico pautado nas “vozes” das crianças, na expressão de sua identidade de quem ela por meio de uma atitude respeitosa, dialógica, pode promover uma educação para autonomia, para sujeitos capazes de fazer escolhas éticas. As crianças darão respostas a esta postura de uma relação dialógica pelo educador, expressando também atitudes respeitadas com seus pares e com a professora. E a resposta a essa metodologia de trabalho na Sala de Vivências é extravasada, expressa, quando as crianças entram na sala e dizem: **“Uau!”** (P,4 anos) **“Tia, eu gosto de ir para sua sala! Ela é tão bacana!”** (V, 4 anos). **“ Professora, a sua sala é muito divertida”.** (Jamile, 4 anos). Quando estamos todos mergulhados em nosso processo de ser nós mesmos, de aprender por experiências, por criação, uma criança enfatiza: **“ Tia, já ta na hora de voltar pra sala? Eu respondo: Não. Por que você já quer ir? A criança: porque eu não quero ficar aqui.** (K,3 anos). Por que a Educação de crianças precisa ser enfadonha? A inventividade, a curiosidade e a alegria delas não cabem apenas em um caderno, em um quadrado, em currículo conteudista, onde já exista tudo pronto, sem espaço para dúvidas, para questionamento, para voos cada vez mais alto. Educadores de crianças, preciso ter a consciência ética e pedagógica que a aprendizagem precisa ser rica de experiências inusitadas, de descobertas, expressões diversas, experiências significativas, contempladas dentro de um currículo narrativo pois a criança é um sujeito social, crítico e criativo.

#### **Referencias:**

BRASIL. Ministério da educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília MEC/SEF

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva,2009

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade.**10. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra,1996 – (Coleção Leitura) Pedagogia da Autonomia:

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra,2012.



## **21) Outras Formas de Conhecimento na Amazônia Contemporânea: os saberes dos mestres de carimbó de Santarém Novo (PA)**

Tereza Cristina Vasconcelos de Souza<sup>18</sup>

Este artigo traz as motivações que têm me inquietado com relação aos saberes produzidos pelas populações tradicionais na Amazônia, mas especificamente, aos saberes dos mestres de carimbó do município de Santarém Novo, no Pará. Por meio deste estudo, procuro desmistificar a teoria que reconhece tão somente o conhecimento científico, a partir da convivência que tenho estabelecido nos últimos meses com a comunidade desse município, ancorada pela leitura de teóricos que discutem a cultura, a oralidade e a decolonialidade. O objetivo deste artigo é analisar os saberes dos mestres de carimbó, na perspectiva teórica dos autores que defendem uma vertente contrária a do mundo moderno, colonial e que combatem o silenciamento e a desvalorização, impostos pelo processo de colonização que violenta e marginaliza, principalmente, a produção cultural das populações do campo. A metodologia da investigação se deu a partir de leituras que discutem esse tema, por meio dos debates realizados nas aulas do curso de mestrado e posteriormente, com a pesquisa documental e bibliográfica de autores com publicações sobre esse tema. Nas visitas preliminares ao município- agora com um outro olhar – observa-se que existe uma multiplicidade de saberes que movimenta o cotidiano dos mestres e que se entrelaça numa tessitura de sentidos, descortinados pelas leituras de Zumthor (2010), Brandão (1994), Fares (2008), Loureiro (1994), e Freire (2004), com a contribuição de pesquisadores decoloniais revisitados na obra de Mota Neto (2016), que são referências, para que pudesse fazer uma análise sobre o movimento decolonial e sua relação com o carimbó, como exemplo de resistência cultural na Amazônia. Desembarco nesse debate, como forma de responder as inquietações que procuro desvelar ao compartilhar vivências com os mestres, por meio de andanças pela comunidade de Santarém Novo, no Pará, e ainda, pelas discussões suscitadas na academia, resultante do cruzamento dos debates provocativos, possibilitados pela linha de Saberes e Educação na Amazônia, do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado de Educação (UEPA). É por meio dessa vivência, que tenho me situado no campo da pesquisa, procurando, através desse artigo, trazer reflexões e relacioná-las com a pesquisa que estou trabalhando. Considerando a relevância dessa temática, nos âmbitos acadêmico, cultural e social, este estudo poderá ser fonte de pesquisa para outras pessoas que desejam conhecer mais sobre a decolonialidade, como processo de ruptura com a matriz colonial, que queiram desvelar outros conhecimentos, que não só os acadêmicos, aqui exemplificado pelos saberes dos mestres de carimbó, do município de Santarém Novo. Alertamos que essa luta das comunidades do campo tem encontrado eco, mesmo após décadas de descaso, para alcançar o reconhecimento de seus saberes culturais. Esse tem sido um caminho trilhado e que pretendo seguir

---

<sup>18</sup> Mestranda em Educação na Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, Professora da Secretaria de Estado de Educação, Pós- graduada em Gestão e Comunicação. E-mail: tete47@gmail.com



em busca de novas descobertas. Seria impossível contextualizar o que se tem buscado nessas andanças, sem considerar a relevância para o presente estudo, da importância da memória e da oralidade como promotoras de cultura. Embora existam inúmeros conceitos para cultura, neste artigo, mais especificamente, trabalho, com dois teóricos que considero essenciais para a compreensão dos saberes que se pretende desvelar. São eles: Zumthor e Brandão. Para Zumthor, a cultura significa de uma forma mais ampla, “um conjunto - complexo e mais ou menos heterogêneo, ligado a uma certa civilização material – de representações, comportamentos e discursos comuns a um grupo humano, em um dado tempo e espaço. (ZUMTHOR, 2010, p.66). Uma outra reflexão pertinente de Zumthor diz respeito ao significado do que representam as vozes da comunidade. Ou seja, para este autor, assim como “a memória dos indivíduos e dos grupos, a poesia vocal faz, de percepções dispersas, uma consciência homogênea”, (Zumthor, 2010, p.284). Tal constatação nos faz ver, ainda que de forma preliminar, que os mestres, mesmo tendo suas memórias individuais, elas se uniram numa mesma consciência- a de que era necessário difundir o carimbó para outras paisagens, e a forma escolhida por eles, foi a de tornar essa manifestação, patrimônio cultural do Brasil- encontrando assim a plenitude de sua luta. E, entender essa complexidade, nos move a descobrir os saberes presentes no cotidiano ou guardados na memória dos mestres, e que eles expressam em suas narrativas orais. É a circulação desses saberes e a forma como são produzidos que me motivaram a conhecer e a enxergar, com outro olhar, a criação dos mestres de carimbó, pertencentes à Irmandade de São Benedito, do município de Santarém Novo. Reconhecer a voz poética de quem produz o carimbó como patrimônio imaterial nos instigou a fazer essa pesquisa. Portanto, a pergunta problema que norteia essa investigação é a seguinte: **Que saberes são produzidos pelos mestres do carimbó de Santarém Novo?** Assim, temos como objetivo cartografar os saberes dos mestres de carimbó como exemplo de resistência na Amazônia. Para isso, trago como marco principal deste estudo, as leituras e as pesquisas documentais e bibliográficas, como componentes da cartografia que já iniciei. Após a imersão no campo, e pelo conhecimento com alguns mestres de carimbó, não foi difícil o diálogo com os entrevistados. E para além de uma simples pesquisa, este estudo tem procurado compreender o “fazer” poético dos mestres de carimbó, por meio da observação da produção cultural do município de Santarém Novo. Isso tem sido viabilizado cartografando materiais, documentos e informações preliminares que apontem as origens históricas do carimbó, enquanto manifestação cultural e, sua consequente importância, para a comunidade. São as vozes desses mestres que tem respaldado todo este trabalho. Durante as idas ao campo, tenho incentivado a produção de subjetividade dos mestres por meio de entrevista narrativa estimulando-os a contar sobre suas histórias de vida, que para Bertaux (2010) “constitui uma descrição próxima da história realmente vivida”. Isto não inviabiliza outras técnicas de coleta de dados, tais como: observações participantes, registros no caderno de campo, dentre outras que, por ventura, surjam ao longo da pesquisa. A relevância deste estudo na perspectiva acadêmica é produzir um material que possa subsidiar pesquisas que façam relação com os temas aqui abordados, pois consideramos importante contribuir para este tipo de diálogo ainda tão incipiente na Amazônia contemporânea. O *locus* desta pesquisa é o município de Santarém Novo localizado no nordeste paraense, à



cerca de 188 quilômetros da capital, com uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2016, em 6.482 habitantes. Suas características são as mesmas de cidade pequena do Estado, localizadas no campo. Assim, como as demais comunidades ribeirinhas, seus habitantes vivem da pesca e da agricultura da mandioca e congêneres. Os mestres dos quais falamos também são pescadores, e em sua maioria, tiradores de caranguejos e agricultores. Eles fazem parte da Irmandade de S. Benedito, que segundo Loureiro (2005), é a responsável pela festa de S. Benedito, que acontece todos os anos, no período de 20 a 31 de dezembro. É a principal manifestação de caráter religioso e cultural do município, embalada pelo som do carimbó. Em 2005, a partir de uma reunião com mestres de várias comunidades de carimbó do Pará, presentes nas festividades que aconteceram nesse mesmo ano, foi lançada a campanha “Carimbó, Patrimônio Brasileiro”, dando origem a um movimento que começou a reivindicar junto aos órgãos de cultura, tanto estadual como nacional, o reconhecimento do carimbó como um patrimônio da cultura nacional. Em dez anos, a campanha conseguiria a tão sonhada titulação, sendo reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2014, como “Patrimônio cultural imaterial do Brasil”. Em pesquisas documentais vimos que o carimbó foi criado no século XVIII, por negros africanos, moradores do nordeste paraense com fortes influências indígena e ibérica, sendo uma das mais tradicionais expressões culturais do Estado do Pará. Com o tempo, carimbó passou a referir-se não apenas aos tambores, mas também à dança associada ao ritmo produzido pela percussão. Hoje, a expressão carimbó é utilizada como referência à expressão que envolve festa, música e coreografia. Os elementos que integram o carimbó, enquanto manifestação têm além dos mestres que cantam e tocam seus instrumentos, os marcadores do seu ritmo que resistem, através do chamado “carimbó de raiz”, por meio dos instrumentos como: maracás, tambores e os carimbós, feitos de troncos de árvores e cobertos com couro de animais. Esse canto de resistência, genuinamente amazônico, nos foi sinalizado por meio do ingresso na academia, pela existência de uma linha que trabalha com esses outros saberes, pois ela nos proporciona diversos olhares enquanto sujeitos do campo científico. Na contemporaneidade, esse olhar tem se tornado plural e multifacetado, pois pra além da epistemologia científica, surge um campo mais sensível, de produção de subjetividade por meio de pesquisas que rompem com o enclausuramento do saber acadêmico. Nesta linha de valorização de outros saberes temos pautado nossos estudos, refletindo as teorias que nos dão suporte para o desvelamento dessa teia de saberes. Esses saberes que para Brandão “são denominados populares porque são frutos de experiências de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, etc), por meio do qual “o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive” (BRANDÃO,1985, p.109). A academia nos proporciona diversos olhares enquanto sujeitos do campo científico. Nos últimos anos esse olhar tem se tornado plural e multifacetado, pois pra além da epistemologia científica, surge um campo mais sensível, de produção de subjetividade por meio de pesquisas que rompem com o enclausuramento do saber acadêmico. Nesta linha de valorização de outros saberes temos pautado nossos estudos, refletindo as teorias que nos dão suporte para o desvelamento dessa teia de saberes.



A luta das comunidades do campo tem encontrado eco, mesmo após décadas de descaso, para alcançar o reconhecimento de seus saberes culturais. Considerando a relevância dessa temática, nos âmbitos acadêmicos, culturais e sociais, este estudo poderá ser fonte de pesquisa para outras pessoas que desejam conhecer mais sobre a decolonialidade, como processo de ruptura com a matriz colonial e os saberes dos mestres de carimbó, do município de Santarém Novo. Na luta pelo reconhecimento às diferenças de cada cultura, por exemplo, temos como forma de resistência, as manifestações culturais que nos últimos anos têm servido de escudo para que populações do campo, historicamente excluídas, possam revelar ao mundo a importância de seus desenhos culturais, de seus saberes silenciados ao longo das décadas de colonização imposta pelos “descobridores”, na verdade, encobridores desse universo rico de saberes. No entanto, este estudo tem nos apontado para a urgente necessidade de descolonizar nosso pensamento, ainda moldado no pensamento europeu, por estar intrinsecamente enraizado em nossos territórios. E isso não tem sido uma tarefa fácil. É preciso, antes de qualquer análise ou reflexão sobre o assunto, que descolonizemos nossas ideias, opiniões e atitudes diante de quatro séculos de dominação. Transpor fronteiras dessa epistemologia significa romper com a colonização de saberes negados e usurpados ao longo dos séculos. Corroboro com a crítica quanto ao rebaixamento de nossas ideias diante da produção científica “que vem de fora”, pois somos levados a dar crédito em demasia às coisas produzidas por estrangeiros, sem ao menos nos dar conta de que precisamos começar a descolonizar nossos pensamentos tão marcados ainda pelo discurso impregnado pelas tintas estadunidenses e europeias. Em pleno século XXI, populações subalternas, conseguiram por meio de sua organização, articulação e mobilização romper com as fronteiras coloniais e transpor as muralhas da exclusão globalizada e neoliberal. Os estudos sobre os saberes dos mestres de carimbó de Santarém Novo até aqui tem nos possibilitado enxergar que existe uma ruptura com a matriz colonial que tenta impor uma única forma de conhecimento. Os seus saberes começam a produzir eco em outras esferas sociais, ultrapassando e rompendo barreiras até então impostas pelo colonialismo.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Como Cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.15.

FARES, J.A. **Cartografia Poética**. In: OLIVEIRA, I.A. (org.) *Cartografias Ribeirinhas*. 2ª Ed. Belém: Eduepa, 2008. p.101-110.

\_\_\_\_\_. **Cartografias marajoaras: cultura, oralidade, comunicação**. 2003. 250f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

ESCOBAR, A. **Mundos y conocimientos de outro modo**: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americana. Tabula Rasa, Bogotá, N.01, p.51-86, enero-diciembre 2003.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004

LOUREIRO, J.J..A **cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém, CEJUP, 1994.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**; tradução de Jerusa Ferreira, Maria Lucia Pochat, Maria Inês de Almeida-Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

## **22) DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MOVIMENTO DE TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DAS LUTAS E SABERES DAS MULHERES DO MST**

Victória Santos de Abreu  
Universidade do Estado do Pará-PPGED

Sérgio Roberto Moraes Corrêa  
Universidade do Estado do Pará-PPGED

A presente proposta de trabalho está vinculada à pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). Ela tem como objeto de estudo o protagonismo das mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com enfoque na democracia e educação do campo. O interesse pelo tema em questão surgiu a partir das vivências proporcionadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Educação e Trabalho na Amazônia (GEPDETAM)<sup>19</sup>, no qual atuo desde 2015. Da mesma maneira que as práticas como educadora popular, por meio do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)<sup>20</sup>, as quais possibilitaram o contato com discussões e problematizações sobre a educação, o desenvolvimento, o trabalho e as ações coletivas na Amazônia Paraense, assim como, os diversos debates acerca da educação popular, educação do campo e gênero. Ao refletirmos sobre a atual conjuntura da Amazônia paraense, um território marcado por contradições e conflitos sociais, resultado de inúmeros fatores históricos, culturais, sociais e econômicos, podemos destacar o MST como um movimento social de resistência que, constitui a continuidade e a intensidade das lutas camponesas pela reforma agrária (REFAT;

<sup>19</sup> O Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Educação e Trabalho na Amazônia, criado em 2015, é vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e tem como líderes o Professor Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa (UEPA) e a Professora Ma. Ana Cláudia da Silva Pereira (UEPA).

<sup>20</sup> O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire substituiu o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos intitulado de *Processo Social para a Libertação – PROALTO*, criado em 1995, oficializado desde 2002, pela Resolução 903/03 do Conselho Universitário (CONSUN), atualmente sendo coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (ABREU, 2017).



FABRINI; MARSCHNER, 2017). Outra discussão que nos provoca nesse estudo, dar-se a partir do debate de democracia por dentro e também por fora do MST. Uma vez que, para Fontes (2012), sendo hoje o capitalismo predominante em escala mundial, é responsável por gerar inúmeras desigualdades, e a aquisição de direitos permanece limitada se for restrita somente ao setor jurídico-político. Dessa forma, a autora afirma que as lutas pela democracia, quando não encaram o coletivo de consignações da vida social, é possível que alcancem sucesso, no entanto podem resultar também na acomodação de muitos setores populares. Assim, consideramos importante analisar se o MST, atualmente, ao ressignificar seu repertório de luta, incluindo temas como gênero, questão étnico-racial, agroecologia, dentre outras causas, vem imprimindo novos sentidos no debate da democracia e educação do campo e situando uma posição reinventada no campo contra-hegemônico. Nesse sentido, ao problematizarmos o debate acerca da democracia e da educação do campo, articulado ao MST, nos questionamos quanto ao protagonismo das mulheres do Movimento nessa discussão. Pois para Daron (2012), a luta das mulheres não é algo recente, há décadas reivindicam por muitos direitos tolhidos, afirmando que na realidade brasileira, mas não só nela, em diferentes períodos da história foi e continua sendo possível constatar a presença das mulheres nas lutas pela conquista de direitos e no enfrentamento a inúmeras violências, opressões e desigualdades. Partimos do pressuposto que as mulheres do Movimento também reinventam o debate de democracia e da educação do campo por dentro e por fora do MTS, pois ao ocuparem esses espaços, elas estão fazendo uma denúncia séria à questão de uma lógica produtiva hegemônica para o meio ambiente e para o ser humano. Dessa forma, é possível perceber a necessidade de se estudar o MST na realidade amazônica, sob o ângulo das mulheres do Movimento. Assim, o presente estudo busca investigar a seguinte questão-problema: com o protagonismo das mulheres no movimento, é possível identificar novos contornos para o debate da educação do campo e democracia no MST? Assim, temos como objetivo geral cartografar as lutas e saberes das mulheres do MST que têm revelado outros sentidos para ressignificação do repertório e debate de educação do campo e democracia no MST. E de forma mais específica, mapear os saberes que circulam no cotidiano das práticas de educação dessas mulheres no MST; apontar e analisar as contribuições dessas mulheres para o debate de democracia na práxis da educação do campo; apresentar os limites e as potencialidades do protagonismo dessas mulheres do MST para o debate da educação do campo e da democracia. Para a realização desse trabalho faremos uma *pesquisa de campo*, em assentamentos de municípios do estado do Pará. Essa pesquisa está orientada por uma perspectiva das Epistemologias do Sul e do Pensamento Pós-abissal de Boaventura de Sousa Santos. Neste sentido utilizarei uma *abordagem qualitativa*, uma vez que compreendo a pesquisa qualitativa como um instrumento para o processo de análise e problematização da realidade, podendo-se empregar técnicas e métodos que auxiliem na compreensão do objeto de estudo de forma contextualizada e detalhada (MINAYO, 2009). Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, busca explicar e descrever os fenômenos sociais, os quais são recorrentes aos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa se constituirão pelas mulheres jovens, adultas e idosas que atuam no MST, em particular no setor de educação do campo, de gênero e de





produção. O primeiro momento da coleta de dados consistirá em fazer o levantamento bibliográfico, estudar as produções acadêmicas encontradas sobre a pesquisa em questão, assim como o levantamento documental. Em seguida, serão desenvolvidas entrevistas semiestruturadas que serão realizadas de forma individual e coletiva com mulheres jovens e adultas. As entrevistas coletivas se darão por *grupo focal*, “uma técnica de pesquisa que pode ser usada quando o foco de análise do pesquisador é a interação entre os sujeitos num grupo de discussão” (ANDRADE; AMORIM, 2010). A intenção é não objetivar somente a obtenção de informações, mas também problematizar sobre as determinadas situações, que serão abordadas durante a entrevista, numa perspectiva coletiva, provocando assim uma reflexão crítica, a partir de trocas de informações realizadas pelo grupo. Tudo o que for escutado, registrado e observado, deverá ser explicado e pensado a partir do contexto em que vivem os sujeitos da pesquisa, levando-se em consideração as suas características culturais, históricas e sociais. Assim, recorrer-se-á às técnicas da *Análise de Conteúdo*, entre as quais a técnica de interpretação dos dados coletados no decorrer da pesquisa, com o uso de categorizações analíticas e temáticas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Victória Santos. **Educação Popular Freireana com mulheres vítimas de escarpelamento em rios da Amazônia: dificuldades e avanços no processo de educação.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, 2017.

ANDRADE, Marcelo; AMORIM, Viviane. Grupo Focal: a pesquisa com foco na interpretação dos sujeitos. In: MARCONDES, Maria; TEXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde. **Metodologias e técnicas de Pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

DARON, Vanderleia Laodete Pulga. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONTES, Vírginia. Democracia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.) . **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MINAYO, Maria Cecília; GOMES, Suely Deslandes (Org.). **Pesquisa Social: Teorias, métodos e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009

REFATI, Daiana; FABRINI, João; MARSCHNER, Walter. O trabalho das mulheres nos assentamentos Antonio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguçu e Ander Rodolfo Henrique em Diamante do Oeste – Paraná. **Revista Nera** – ano 20, nº. 35 – janeiro/abril de 2017.



**23) “EDUCAÇÃO AMBIENTAL” EM COMUNIDADES TRADICIONAIS  
PESQUEIRAS DA AMAZÔNIA: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO  
GRUPO AMBIENTAL DE FORTALEZINHA (GAF) SOB A PERSPECTIVA DAS  
EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

Adrielle de Fátima de Lima Barbosa  
Mestranda do PPGED-UEPA  
adrielleuepa@gmail.com  
Sérgio Roberto Moraes Corrêa  
Docente-Pesquisador do PPGED-UEPA  
sergiorcm2001@yahoo.com.br

A presente proposta de trabalho está vinculada à pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Essa pesquisa tem como objeto de estudo a experiência de “educação ambiental” em comunidade pesqueira tradicional, realizada pelo Grupo Ambiental de Fortalezinha (GAF). O referido grupo foi criado, conforme levantamento de pesquisa de campo e documental inicial, em 1997, pelos moradores dessa comunidade em diálogo com outros agentes sociais e institucionais, tendo em vista enfrentar os problemas socioambientais vivenciados pela referida comunidade e, assim, desenvolver um trabalho de “educação ambiental”. O GAF se localiza da comunidade pesqueira tradicional de Fortalezinha, que se insere em uma Área de Proteção Ambiental (APA) de Algodoal/Maiandeuá, no Município de Maracanã, também conhecida como zona do Salgado, nordeste do Estado do Pará. O GAF desenvolveu um trabalho de educação ambiental centrado nessa referida comunidade pesqueira, contudo o mesmo procurava, também, atingir essa região maior da APA, objetivando, segundo seu estatuto, realizar estratégias na perspectiva da educação ambiental de forma sustentável que pudesse garantir a qualidade de vida da comunidade, valorizando seus modos de existir, suas tradições e saberes. Esse grupo encerrou suas atividades em 2007 e, conforme relatos levantados na comunidade, isso tem contribuído para intensificar problemas socioambientais, econômicos e políticos na comunidade, comprometendo os modos de existir dessa comunidade. Todavia, é importante destacar que o próprio GAF refletia tensões e conflitos sociais internos e externos. Com base na primeira visita à localidade, algumas observações foram feitas em relação ao contexto atual da Vila e também sobre a história do GAF, através dos relatos dos moradores e antigos integrantes. Durante sua atuação na Vila, o GAF foi uma organização sem fins lucrativos, certificada em 10 de março de 2006 em seu Estatuto Social e ATA da Assembleia Geral da Fundação do grupo. Partimos do pressuposto de que esse grupo se constituía como uma ação coletiva de resistência tendo em vista protagonizar a ação e visibilidade dessas comunidades em defesa de seus modos de existir e de seus direitos como populações tradicionais, por meio de um trabalho de “educação ambiental”. Nesse sentido, partimos da seguinte questão-problema: O que a ação coletiva do GAF, na comunidade tradicional pesqueira de



Fortalezinha, tem a revelar sobre a sua experiência de “educação ambiental” sob o enfoque das Epistemologias do Sul? Além dessa questão central, levantamos outras, que ajudem a compreender a problemática em tela: Qual a origem do GAF e o que levou a sua constituição? Que papel a Comunidade Tradicional Pesqueira de Fortalezinha teve em sua constituição? Que saberes e concepções são possíveis identificar nessa experiência de “educação ambiental” do GAF e que lhe atribuem sentidos e inscrevem sua posição? O que é possível aprender com essa experiência de ação coletiva de educação ambiental oriunda de comunidades tradicionais pesqueiras da Amazônia? Quais os avanços e limites dessa ação coletiva do GAF no tocante à sua proposta de “educação ambiental” na comunidade pesqueira de Fortalezinha? Com isso, temos como objetivo geral Identificar e analisar o que a ação coletiva do GAF, na comunidade tradicional pesqueira de Fortalezinha, tem a revelar sobre a sua experiência de “educação ambiental” sob o enfoque das Epistemologias do Sul. Como referencial teórico, nos valem da contribuição de Boaventura de Sousa Santos no tocante às suas formulações de Epistemologias do Sul (2006; 2010) e de Pensamento Pós-Abissal (2010). A metodologia do trabalho assenta-se numa abordagem qualitativa. Para Minayo (2003, p. 21-22), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, pois trabalha com o mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo assim a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser limitados à operacionalização das variáveis. O estudo qualitativo considera como relevante o processo social, suas determinações e transformações realizadas pelo sujeito pesquisado, almejando uma complementariedade entre o pensamento tradicional mediante e a base material, considerando a complexidade das relações entre o geral e a parte, entre o problema e a sua correlação com o contexto que o envolve e o condiciona historicamente. Utilizaremos, ainda, os procedimentos metodológicos de estudo de caso com apontamentos etnográficos. Justifica-se a realização do estudo de caso por ser tratar de uma pesquisa sobre uma unidade específica da zona do salgado, buscando compreender a experiência de “educação ambiental” nas ações coletivas desenvolvidas pelo Grupo Ambiental de Fortalezinha. A observação participante será utilizada como uma forma de vivenciar, perceber e compreender a dinâmica do cotidiano da comunidade, recolhendo informações a partir da compreensão e sentido que os sujeitos atribuem aos seus atos. André (2005, p. 50-51) cita quando se trata de várias questões relacionadas à área de estudo sobre o contexto da etnografia, esclarece que esse método deve ser usado conhecendo o espaço das representações sociais. O método etnográfico de observação participante será utilizado por permitir alargar o horizonte da construção do objeto, em formular a dialocidade entre o observado e o observador, sob a perspectiva da descrição densa segundo Geertz (1989), será utilizada como forma de direcionar os objetivos que regem essa pesquisa, definida como uma prática do etnógrafo dedicado à procura de estruturas de significação, que o leva a formular uma viva interpretação sobre as lógicas e os sistemas culturais construindo uma leitura da realidade. O método da história oral, também, estará no percurso da pesquisa, objetivando reconstituir a história do GAF a partir das narrativas dos moradores, assentado nas experiências guardadas na memória e vivências desses sujeitos, que de acordo com Thompson (1992) é um método que trata de vidas individuais, que também são interessantes



baseada na fala, sendo mais exigente e restritiva. Os sujeitos desta pesquisa são integrantes do grupo ambiental de Fortalezinha, pescadores e moradores da comunidade local. Ressaltam-se também alguns relatos de moradores da Vila que foram apresentados na primeira visita à comunidade, como exemplo “Gafiano”, nativo da ilha, artesão e sufista, filho de pescador e foi também membro do GAF. Quando foi interpelado sobre sua relação com o Grupo Ambiental, o mesmo salientou a importância do GAF na construção de sua formação socioambiental e sua relação com a natureza e a comunidade. “Gafiano” apontou ainda que o Grupo Ambiental foi marcante para Fortalezinha, em que oportunizou a participação da comunidade no envolvimento de práticas educativas que deram visibilidade para os saberes culturais da Vila, como o artesanato, pesca, práticas educativas com a natureza, além de campanhas da área da saúde e coleta seletiva. “Gafiano” lembrou com certa nostalgia a atuação do Grupo Ambiental de Fortalezinha na comunidade. Sobre atuação do GAF se ainda era presente na comunidade, “Gafiano” respondeu que o Grupo se encontra inativo e lamenta tal situação, pontuando a falta do engajamento de alguns moradores que assumiram o grupo e acabaram abandonando a coordenação para se dedicar à outras atividades. Nessa orientação, os futuros resultados da pesquisa possibilitarão uma construção epistemológica acerca do espaço amazônico, buscando evidenciar a importância da sua dinâmica plural como um campo fértil, que ainda demanda de investigação, esclarecimento, visibilidade, registro, interpretação, reconhecimento e proteção, levando em consideração as particularidades de cada saber local e a relação com a natureza, partindo dos relatos dos moradores da Vila de Fortalezinha, cooperando para dar visibilidade epistêmica das localidades subalternizadas e da tradução a partir das experiências sociais de forma inteligível e intencional. Considerando os fatores revelados acerca do que foi o GAF, quais eram suas normativas, sua relação com a comunidade de Fortalezinha, suas ações coletivas, quais foram os avanços e limitações da perspectiva de uma proposta de educação ambiental e as informações dos moradores, a pesquisa é relevante por buscar investigar a história do grupo a partir das narrativas da comunidade, procurando compreender quais eram as possíveis relações de saber ambiental da população tradicional da Vila que atravessaram as ações coletivas do Grupo Ambiental de Fortalezinha. Enrique Leff (2012) direciona a concepção do saber ambiental no reconhecimento das identidades dos povos, sua origem e seus saberes tradicionais pertencente às formas culturais de apropriação do seu patrimônio de recursos, configurando assim um novo sentido ao saber ambiental, que emerge da união da revalorização e reinvenção das identidades culturais e práticas tradicionais. O estudo busca conduzir a possibilidade de construir uma compreensão intercultural acerca das experiências, memórias, identidades, territorialidade, temporalidade e saberes de uma comunidade tradicional pesqueira que esteve envolvida em uma organização coletiva, configurada por diversos sentidos e significados culturais e políticos. Fundamentada em uma relação direta com a questão ambiental e inserida em um contexto de uma Área de Proteção Ambiental (APA) de Algodoal/Maiandeuá. Palavras-Chaves: Comunidade pesqueira de Fortalezinha; Educação Ambiental; Amazônia; Epistemologias do Sul.

## REFERÊNCIAS



ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SANTOS, B. S. **Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

THOMPSON, Paul (1935-). **A voz do passado - História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 388 p.

## **24) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMBIENTE HOSPITALAR: PRÁTICAS FREIREANAS NA AMAZÔNIA**

Elizabeth Soares Teixeira Henriques  
Edila Pinto da Silva  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Neste trabalho analisamos, por meio de categorias freireanas, práticas educativas de jovens e adultos realizadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), vinculado a Universidade do Estado do Pará, em ambiente hospitalar. O NEP desenvolve atividades educacionais em diferentes espaços hospitalares da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, desde 2004, entre os quais, o Banco de Leite Humano que realiza ações pedagógicas com acompanhantes de pacientes da UTI pediátrica. Neste Núcleo, entre as atividades desenvolvidas no Grupo de Educação e Saúde, destacam-se as de trabalho educacional com educandos/pacientes e acompanhantes no Hospital da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará – FSCMP e nela, o trabalho de Educação com Jovens e adultos (EJA) no Banco de Leite do Hospital, onde se dão as práticas na área da Educação Popular com adolescentes, jovens e adultos, através de atividades voltadas para a alfabetização e formação crítica, a partir da perspectiva freireana. Os/as educadores/as são conscientes da necessidade de ação pedagógica e psicopedagógica com crianças, pessoas jovens, adultas e idosas que estão submetidas a tratamento de saúde, incluindo seus respectivos acompanhantes e familiares, propõem-se trabalhar com a



realidade que envolve a população alvo, de forma crítica, utilizando temas geradores que emergem, por meio do diálogo entre educador e educandos. A partir deste contexto, este estudo propõe-se a investigar a seguinte questão: de que forma as ações educativas - baseadas no diálogo freireano – em ambientes do Hospital da Santa Casa de Belém contribuem para a autonomia e formação de crítica de jovens e adultos? Este estudo tem por **objetivo** discutir de que forma a dialogicidade se faz presente nas práticas educativas freireanas contribuindo para criticidade e autonomia de jovens e adultos que enfrentam períodos longos em tratamento de saúde ou acompanhando pacientes hospitalizados. Como aporte teórico utilizaremos as Diretrizes Educacionais Freireanas pautadas em princípios da educação dialógica, autônoma e ético-política, na qual o diálogo tem fundamental importância na prática pedagógica libertadora, uma vez que suas dimensões política e existencial permitem a comunicação entre os sujeitos do conhecimento, o direito de todos de dizerem a sua fala, a interação entre os saberes, a plena realização da condição humana, a problematização coletiva das situações existenciais e sociais. Nos círculos de cultura é possível que os “educandos/as e educadores/as relacionar-se-iam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram” (CANDAU; LEITE, 2006, p.7). A educação proposta por Freire é uma educação problematizadora a qual “está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade” (FREIRE, 1980, p.81), considerando o ser humano inacabado e em pleno devir. Assim, a prática pedagógica assume relevância ético política quando o educador, imbuído de responsabilidade e sensibilidade em sua práxis, educa tanto individualmente quanto no coletivo, estimulando a solidariedade, o respeito às diferenças e a convivência democrática e coletiva em sala de aula, fazendo desta *práxis*, um processo dialético permanente de reflexão-ação sobre o fazer educativo. Nesta perspectiva, a afetividade e amorosidade na relação educando/educador se fazem presentes em toda a prática educativa, amor este que também é fundamentado pelo diálogo, como refere Freire (1980, p.83): “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens [...] além disso o diálogo não pode existir sem humildade”. Trata-se de um **estudo bibliográfico e documental**, tendo por base a revisão bibliográfica, analisando pressupostos teóricos sobre o tema, seguida de consulta e análise de quatro documentos, sendo estes relatórios referentes às atividades educativas do primeiro semestre do ano letivo de 2017, realizadas no Banco de Leite e na Casa de Acolhimento Espaço Acolher, ambos da Fundação Santa Casa de Belém. As categorias freireanas utilizadas na análise dos dados são: diálogo, amorosidade, criticidade e autonomia. Para Rodrigues e França (s/d apud MARCONDES et. All, 2010), a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, foram analisados três relatórios referentes a atividades realizadas no Banco de Leite Humano pertencente ao Hospital Santa Casa e tendo por temas geradores: Conscientização, Regras e Costumes, Expressando as Emoções e Relações com o trabalho na Comunidade. Na análise do conteúdo foi considerado o perfil e características dos/as educadores/as envolvidos, fatores fundamentais para a pesquisa documental, onde é preciso conhecer a história do documento as condições em que foi produzido, quem o escreveu e com que propósito, de forma que as palavras



sejam interpretadas no próprio contexto. As atividades Educacionais desenvolvidas são todas inicialmente precedidas de pesquisa socioantropológica, onde realiza-se levantamento das particularidades vividas no cotidiano dos educandos, investigando aspectos como cultura, contexto familiar, trabalho, crenças e suas experiências com escolarização. Dentre as atividades registradas, a prática do diálogo através das rodas de conversa realizadas a partir de temas geradores foi predominante. Os encontros de alfabetização e de conteúdos eram precedidos de dinâmicas orais, cujas falas referentes à vida cotidiana e à visão de mundo dessas pessoas se referem à vida além do hospital, como forma de resgatar não apenas a memória de suas vidas antes do período de internação, mas também a própria vida para além da circunstância hospitalar. Dentre **os resultados** desta pesquisa destacam-se a construção de relações afetivas de amorosidade possibilitadas pela prática educativa dialógica, onde a escuta do outro permite o trabalho com conteúdos diversos, promovendo a consciência de si, dotados de história, saberes e cultura. A valorização dos educandos traz impacto à saúde integral dos mesmos repercutindo sobre a autoestima e esperança para suas perspectivas de vida. O diálogo é o direito de todos de dizerem a sua fala (FREIRE, 1983), por meio do exercício de escutar o outro e estimular que este fale, diga e se expresse. A oralidade apresenta-se como fonte de expressão do ser humano sobre o seu existir, o seu saber experienciado e a sua cultura, dessa forma, o educando ao ser estimulado a falar expressa sua visão de mundo, rompendo com o silenciamento do ambiente hospitalar e com o autoritarismo da relação tradicional professor/aluno. Os registros apontam para uma forte apropriação e produção de conhecimento destes sujeitos, onde, nas turmas de alfabetização ocorre não apenas o processo de aquisição de leitura e da escrita, ou domínio de palavras, mas principalmente da consciência de si e de mundo. Por meio das ações educativas há uma maior compreensão do cotidiano que os cerca, no sentido crítico em que ela se encontra no estado atual, como também, foi possível observar reflexos em fatores psicológicos e emocionais durante o tratamento de saúde. Mediante as atividades de cunho social, político e pedagógico há importantes impactos na autoestima, a expectativa de vida por meio da construção do saber, potencializando o tempo/espço do tratamento médico-hospitalar. A partir dos temas geradores planejou-se a atividade “expressando as emoções” com objetivo de abranger as diferentes necessidades psicológicas observadas, facilitando a emergência das emoções, auxiliando na resolução de conflitos inerentes ao contexto atual que as educandas enfrentam. O tema foi trabalhado em dois encontros diferentes, com 3 e 4 participantes respectivamente. Os relatos apontam que somente após a vinda para o tratamento médico muitos educandos (as) tem pela primeira vez sua experiência com a leitura e a escrita e, a partir de então, passam a ter mais consciência de si e do mundo que as cerca. Outros educandos que já estavam alfabetizados, continuam a escolarização e partem para novas perspectivas de vida como prestar o vestibular, e ainda pessoas que haviam parado de estudar se encontram em situação de retomar os estudos na classe hospitalar e perceberam, através das intervenções psicopedagógicas realizadas, a importância do aprender e continuar seus processos de aprendizagem, cidadania e emponderamento.

Palavras-chave: EJA; Educação Hospitalar; Amazônia; Paulo Freire.



## Referências

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. (p. 121-137).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

RODRIGUES, Denise; Maria; FRANÇA. A pesquisa Documental Sócio-Histórica In: MARCONDES, Maria et. All. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém : EDUEPA, 2010.

## 25) EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA UNIDADE PEDAGÓGICA ESCOLAR NA REGIÃO INSULAR RIBEIRINHA DE BELÉM DO PARÁ

Ronielson Santos das Mercês  
Universidade do Estado do Pará-PPGED

José Anchieta de Oliveira Bentes  
Universidade do Estado do Pará-PPGED

**Objetivo:** Neste ensaio discute-se a partir de documentos – legislação da educação especial, projeto político pedagógico da escola e plano de ensino dos professores– a realidade educacional da educação especial em uma escola ribeirinha na região insular de Belém do Pará. A pesquisa se fundamenta em razão da confluência dos temas educação especial e educação ribeirinha ser pouco pesquisado na academia brasileira. Alguns estudos/pesquisas têm se tornado referência para as produções científicas no campo da literatura científica, como Oliveira; França; Santos (2011); Oliveira (2012), trazendo contribuições epistemológicas enriquecedoras para o campo da pesquisa em Educação e em Educação Especial, no entanto, ainda insuficientes. **Metodologia:** Este trabalho direciona-se para a pesquisa documental de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003, p.2) “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisas, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis





a uma atenção sensível”. E, segundo Teixeira (2014, p. 136) nesse tipo de abordagem “o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”, que é realizado em uma realidade social, a partir da análise dos discursos – no caso textos impressos – das instituições e dos atores sociais. Nesta pesquisa analisa-se os princípios e as formulações de uma prática em uma turma multicitada para com os alunos da educação especial. A pesquisa fundamenta-se no enfoque dialético embasado na concepção de Souza (2010, p. 5), que pode ser entendida como uma teoria das leis gerais do movimento, do desenvolvimento do mundo e do conhecimento humano. Ou seja, a filosofia dialética pode ser definida como o modelo dos processos de modificação e desenvolvimento do mundo. Segundo Souza (2010, p. 5) A dialética caracteriza-se pela “interpretação e análise do fenômeno estudado em uma determinada realidade”. Os termos fundamentais da dialética são a contradição, a totalidade, a simultaneidade, a criticidade. A contradição é a própria substância da dialética. A contradição se resolve em termos contraditórios. A totalidade: sem esta característica, a dialética não tem sentido. Mais do que em outras filosofias, a dialética é, maximamente, a visão de conjuntos. Simultaneidade: na dialética, tudo acontece ao mesmo tempo. A criticidade: por sua estrutura de afirmação, negação da afirmação e negação da negação, a dialética se credencia como a filosofia mais crítica. A investigação no campo da dialética contribui para a análise das contradições e o movimento da realidade escolar ribeirinha certamente expressam uma percepção do mundo. A pesquisa foi realizada na Unidade Pedagógica do Combú, na Ilha do Combú vinculada à Prefeitura de Belém. A ilha do Combú é vizinha ao Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), compreendendo uma área de aproximadamente 15 quilômetros quadrados, situando-se 1,5 km em linha reta da porção continental de Belém na Foz do Rio Guamá, compreendendo uma área de 1.500 ha. Sua rede hidrográfica mantém característica da bacia Amazônica formadas por baías, rios, furos e igarapés. A ilha é circundada pelo rio Guamá, com os furos do Bendito e da Paciência, e é entrecortada pelos igarapés do Combú, Periquitaquara, Tapera e Tracateua. Sendo seu clima equatorial, quente e úmido, com índice pluviométrico anual de 2.500mm com temperatura média 26° (MATTA, 2006). O levantamento documental foi realizado pela leitura e análise dos seguintes documentos: A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; o Decreto Nº 7.352/2010; as Diretrizes Diversidade e Inclusão na educação do campo, que orientam os preâmbulos educacionais que estabelece as ações governamentais entre Educação do Campo e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Os documentos oficiais da Unidade pedagógica do Combú que foram analisados são: o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino; e os Planos de Aula dos professores da Sala de Regular e da Professora da Educação Especial. A Análise Documental acompanhará a pesquisa visando “[...] representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado anterior, a sua consulta ou referência” (BARDIN, 2002, p 45). **Resultados e Discussão:** O panorama educacional da educação especial no Estado Pará em classes multisseriadas da Amazônia paraense ainda é uma questão que enseja



discussões sobre o atual estado das políticas públicas educacionais que garante uma educação escolar de qualidade para os alunos com deficiência da educação básica que moram e vivem em comunidades rurais da Amazônia. A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Amazônia tem sido orientada por meio de ações institucionais e documentos legais, como, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); O Plano Municipal de Educação de Belém (2015) e a Resolução 001/2010 CEE/PA, aderido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. Esses preâmbulos legais, em consonância com os sistemas de ensino estadual e municipal, visam o alcance à modalidade da Educação Especial na realidade educacional do campo da Amazônia Paraense. Oliveira (2011) destaca que a educação especial na realidade amazônica necessita de um projeto de educação inclusiva que contemple as necessidades educacionais dos alunos com deficiência que estudam em classes multisseriadas no contexto educacional amazônico, considerando as dificuldades pedagógicas, estruturais e administrativas que os docentes encontram no processo educativo das escolas ribeirinhas no Estado do Pará. Rabelo e Caiado (2014) evidenciam que as políticas públicas direcionadas à população do campo não atendem às necessidades das pessoas com deficiência que vivem e moram nas comunidades rurais da Amazônia. As mesmas autoras retratam que as legislações educacionais não contemplam o aluno da Educação Especial em comunidades escolares ribeirinhas, refletindo no processo de escolarização desse aluno. Necessita-se discutir o processo inclusivo dos alunos com deficiência no campo, discutindo as complexidades pedagógicas e estruturais das escolas públicas do campo no processo de escolarização no contexto educacional que estão situados. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) entende-se a modalidade da Educação Especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.11). A interface da educação especial com a educação do campo contempla as questões socio-educacionais dos alunos com deficiência encaram nos espaços educativos, refletindo na elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo nas comunidades escolares ribeirinhas da região amazônica. Oliveira (2012) afirma que os educandos com deficiência que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos especiais e do campo, devendo ser articuladas as políticas de educação do e da educação inclusiva. A autora destaca que as políticas públicas educacionais direcionadas às escolas ribeirinhas da Amazônia têm de considerar as características do contexto educacional que está situado o aluno ribeirinho com deficiência, apresentando-os nos objetivos comuns das legislações educacionais. As ações institucionais dos Sistemas de Ensino estadual e municipal introduzem novos parâmetros da modalidade da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Estado do Pará e Município de Belém, tendo em vista que a realidade educacional dos alunos matriculados nessa modalidade de ensino nas escolas do campo, ainda não atinge as necessidades educacionais dos alunos, por as escolas não terem acesso aos recursos e serviços especializados que atenda as metas e objetivos das Políticas Públicas de Educação Especial. A Educação



Especial no campo apresenta novos horizontes da produção de conhecimento na Amazônia, direcionando-o aos seguintes referenciais das dimensões pedagógicas dos espaços escolares das comunidades ribeirinhas. Esses princípios da Educação na Amazônia compilam para o processo educativo das escolas rurais amazônicas, e constitui-se como o significado desses espaços escolares ribeirinhos, buscando contribuir para a valorização e reconhecimento dos estudantes da Amazônia. Os alunos com deficiência envolvidos nas situações de aprendizagem em escolas da região amazônica, também, consolidam-se como sujeitos sociais que estão inseridos nesse *lócus* educativo da região paraense. A secretária Municipal de Educação de Belém não tem um projeto político de Educação do campo institucionalizado, por isso executa os programas educacionais por meio de decretos e portarias do ensino fundamental de 9º anos aprovados no âmbito nacional. A orientação da política de educação inclusiva não alcança aos alunos com deficiência em classes multisseriadas, tendo em vista, que a realidade educacional dessas escolas é adversa no cenário educacional, sendo a educação escolar realizada em espaços educativos que não atendem as exigências físicas e documentais para ofertar a modalidade da educação especial. Anjos (2016, p. 47) enfatiza que: no âmbito da Educação do Campo, “na Educação Especial também há os avanços e retrocessos desse direito à escolarização que, do ponto de vista de superação da desigualdade e exclusão, sempre busca tensionar, para que haja mais avanços e que estes superem os retrocessos no cenário educacional brasileiro”. A situação de aprendizagem individual dos alunos com necessidades educacionais pode ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos, tendo os conteúdos, estratégias pedagógicas e recursos traçados na organização pedagógica da escola, desenvolvendo o processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência nos conteúdos curriculares. Oliveira (2011) Rabelo e Caiado (2014) destacam que as escolas ribeirinhas do campo não dispõem de atendimento educacional especializado para atender as necessidades educacionais dos alunos da Educação Especial na realidade educacional amazônica. As escolas do campo ainda não estão preparadas para atender esses alunos desta modalidade de ensino, pois as escolas dos municípios paraenses necessitam reformular os seus aspectos pedagógicos, curriculares e estruturais no que concerne à perspectiva inclusiva no contexto educacional amazônico. Marccoccia (2011, p.64) afirma que: “[...] a pouca quantidade de trabalhos acerca da interface educação do campo e educação especial revela que a trajetória da temática no campo das pesquisas em educação no país está em fase inicial, portanto, é uma história que precisa ser construída para os sujeitos com deficiência do campo”. O olhar investigativo para esse campo de pesquisa considera a incipiência na produção do conhecimento que desvela o sentido escolar dos alunos com deficiência no contexto amazônico. Jesus (2012, p.2) descreve ser fundamental a ampliação “essa rede inicial para outras regiões e outros Estados, possibilitando abrir espaços de discussão, criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre a educação especial e a educação do campo”. Marccoccia (2009, p. 12) entende que “a inclusão dos estudantes com NEE no e do Campo passa a assumir um significado diferenciado, pois está inserido no seu próprio contexto histórico e cultural da vida no campo, preconizada por leis e documentos nacionais e internacionais, buscando efetivar no Campo uma educação para que os com os alunos com deficiência sejam educados onde vivem e seja



pensada a sua participação na vida social do campo”. A base para a construção de um projeto de educação inclusiva na Amazônia pauta-se nos saberes, nas experiências e as práticas educativas que os alunos consolidam no cotidiano escolar ribeirinho, intentando um olhar ressignificado da educação do campo na Amazônia. **Considerações finais:** A interface entre Educação Especial e Educação do Campo relacionam os saberes, as práticas educativas e o cotidiano escolar que colaboram para o movimento de educação inclusiva dos alunos da Educação Especial na realidade escolar pesquisada. A educação inclusiva dos alunos com deficiência na unidade pedagógica da Ilha do Combu provoca-nos a discernir o processo inclusivo, no sentido de compreensão de como se dá a perspectiva Inclusiva em escolas multiculturadas. A relevância desta pesquisa em investigar as escolas multiculturadas localizadas nas ilhas da região insular de Belém, demarcada pela invisibilidade e o silêncio das produções que acene para aos alunos da Educação Especial que estudam nessas ilhas e pela valorização e articulação com os saberes desses alunos no espaço da sala de aula multiculturada. O foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador uma vez que a Educação Especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social (CAIADO; MELLETTI, 2011, p. 02). Desperta para o campo epistemológico que tem sido produzido em torno dessa discussão, ou seja, para a relação entre os saberes desses alunos, consciente de que ainda existe, pouca produção acadêmica que questione a Educação Especial e o fazer pedagógico dos professores do campo, com os alunos com algum tipo de deficiência em escolas ribeirinhas. Diante dos aspectos investigativos desta temática, apresentamos novos rumos do paradigma da educação inclusiva numa ilha ribeirinha de Belém do Pará, mostrando os desafios dessa modalidade de ensino no cotidiano escolar dos sujeitos ribeirinhos com deficiência. Evidencia-se que as escolas do campo ainda não reconhecem nos projetos políticos pedagógicos os alunos com deficiência, mas os professores da UP Combu aspiram estratégias para incluí-lo na perspectiva inclusiva. A Unidade Pedagógica do Combu necessita de uma sala de recurso multifuncional, rampa de acessibilidade, materiais pedagógicos e formação continuada para os docentes que atuam com os alunos da educação especial no contexto da sala de aula multiculturada. A formação continuada é um aspecto relevante para os professores que atuam nas Ilhas, por possibilitar novos sentidos da educação escolar no campo e subsídios para o sucesso educacional dos alunos ribeirinhos com deficiência. Assim, diante do que foi exposto, os objetivos propostos desta pesquisa foram alcançados, ressaltando que os dados apresentados evidenciam novas questões de investigação em torno dessa área no campo da pesquisa em educação..

## Referências

ANJOS, Christiano Félix dos. **Realidades em contato:** construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016. Disponível em <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_10538\\_Disserta%E7%E3o%20Christiano20161219-151546.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10538_Disserta%E7%E3o%20Christiano20161219-151546.pdf)> Acesso em 15 mai. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 08 abr. 2017

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, UNESP, v. 17, p. 93-104, maio-ago. 2011.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. **Revista Portuguesa de Educação, Portugal Braga**, v. 16, n.1, p. 12-20, 2003.

DERGAN, João Marcelo Barbosa. **História, memória e natureza**: as comunidades da ilha do Combu, Belém (PA) 1980-2006. 217f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2006.

JESUS, Denise Meirelles; CAIADO, Katia Regina Moreno (2012). Educação especial na educação do campo: A dupla exclusão da escola. In: **XVI ENDIPE** Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Campinas: UNICAMP, 2012.

MARCOCCIA, Patricia Correia de Paula. A (in) visibilidade da educação especial e da inclusão nas escolas localizadas no campo. **IX Congresso Nacional de Educação- Educere**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, PUC/PR. 2009.

MARCOCCIA, Patricia Correia de Paula. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 191 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná, 2011.

MATTA, Raimundo Alberto de Athayde. **Espacialidade e sustentabilidade na ilha do Combu**: um olhar sobre a interface urbano-insular como forma de contribuir para a conservação do espaço na construção da sustentabilidade local. 140f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia**: singularidade, diversidade e heterogeneidade. Vol. 1. Belém: Eduepa, 2011.

\_\_\_\_\_. Ivanilde Apoluceno de. Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In: **XVI ENDIPE**



Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp.1-13). Campinas: UNICAMP, 2012.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. CAIADO, Kátia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de marabá, PA. **Revista Cocar**. Belém, vol. 8, n.15, p. 63-71/ Jan-Jul 2014. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/336>. Acesso em: 15/03/2017.

Souza, Geraldo Lopes de. **Dialética- Resumo histórico e Conceituação**. AEUDF, 2010.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 11 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2014.

## 26) ESTUDOS CULTURAIS E JUVENTUDE: A INVISIBILIDADE DO SER JOVEM NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Alessandra de Almeida Souza- UEPA<sup>21</sup>

Profa. Dr<sup>a</sup>. Lucélia de Moraes Braga Bassalo- UEPA<sup>22</sup>

Órgão Financiador: CAPES

Neste artigo buscou-se discutir de forma breve o conceito de estudos culturais, sua origem e possíveis modificações desse campo na contemporaneidade. Versa também os conceitos de juventude e de condição juvenil com a intenção de refletir acerca da inserção do campo dos estudos culturais nos currículos das escolas para que os docentes possam compreender o jovem contemporâneo. **Objetivo**: Discutir e refletir acerca da inserção do campo dos estudos culturais nos currículos da escola. **Metodologia**: O presente estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica acerca da abordagem epistemológica estudos culturais e sobre as categorias de juventude e de condição juvenil. Os autores apresentados foram Tomas Silva Tadeu, abordando estudos culturais, Dayrell, Carrano e Jaqueline Freire, abordando o conceito de juventude. **Estudos Culturais: um breve histórico** Foi na Inglaterra, em 1964, no centro de estudos Culturais contemporâneos, na Universidade de Birmingham, que se originou os estudos investigativos e de teorização dos estudos culturais. A motivação inicial do centro partiu de um olhar crítico acerca da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. A cultura só era reconhecida como tal, se fosse advinda das grandes obras literárias e das artes de maneira geral. Essa concepção do que seria de fato cultura, parte de um pensamento dominante burguês que privilegiava e ainda privilegia grupos dominantes, conseqüentemente, valorizando somente um pequeno grupo de pessoas. A cultura era o que vinha de poucos, o

<sup>21</sup> Mestranda em Educação da Universidade do Estado do Pará, linha de Formação de Professores e Práticas Educativas. Bolsista CAPES. Contato: [alessandra\\_almeidasouza@yahoo.com.br](mailto:alessandra_almeidasouza@yahoo.com.br)

<sup>22</sup> Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Contato: [lbassalo@uol.com.br](mailto:lbassalo@uol.com.br)



restante da população que detinha outras percepções de vida, do modo de pensar e socializar-se, era posto à margem de uma “verdadeira e legítima” cultura. A cultura era um privilégio de poucos. Havia assim, uma incompatibilidade fundamental entre a cultura e a democracia (SILVA, 1999). O centro buscou sua base em obras inscritas no campo dos estudos culturais: *Culture and society*, de Raymond William, publicada em 1958, *Uses of literacy* de Richard Haggart, publicada em 1957 e E.P.Thompson, *The making of the English working class*, publicada em 1963. Dentre as obras citadas, a de Raymond William foi a que proporcionou as bases teóricas e metodológicas para os estudos culturais no centro de estudos culturais contemporâneos. Para o estudioso, mencionado, a cultura deveria ser proveniente de qualquer agrupamento humano e deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida. “Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as “grandes obras”, da literatura e de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência” (SILVA, 1999. p. 131). O reconhecimento da importância que as diversas culturas trazem consigo, não somente a que é posta nos livros de literatura, foi a grande bandeira de estudo do centro de estudos culturais. As culturas subalternas que a priori foram posta em evidência, foram as das classes operárias inglesas e posteriormente foram incluídas também o que a literatura anglo-saxônica denomina de “cultura de massa: livros populares, tabloides, rádio, televisão e mídia em geral” (SILVA, 1999. pg.131). O centro canalizou inicialmente sua atenção para o estudo de formas culturais urbanas, mas precisamente das chamadas “subculturas”. Preocupou-se também com a mídia, em especial a televisão, como instrumento de formação do consenso e do conformismo político. A concepção teórica do centro é fundamentalmente marxista e posteriormente em seus contemporâneos como Althusser, Habermas, Adorno, assim como clássicos como Gramsci. Todavia, já que o centro iria desenvolver estudos acerca de conceito de ideologia e hegemonia. No que se refere a sua metodologia, há duas vertentes que se confrontam: a pesquisa etnográfica e as interpretações textuais. A primeira é ligada a sociologia e a segunda aos estudos literários. Vale dizer que “a etnografia é utilizada nos estudos das chamadas ‘subculturas urbanas’, enquanto a interpretação textual é reservada para análise dos programas de televisão e dos textos propriamente ditos de certas obras literárias consideradas “populares”.” (Silva, 1999: 132). Como se pode notar nesse breve histórico, o campo dos estudos culturais surgiu a partir de uma necessidade de refletir sobre a supervalorização de uma cultura inscrita no campo dos textos literários, esse tipo de expressão cultural seria de fato legítimo e legitimado pela classe burguesa, deixando transparecer que as classes populares não apresentavam culturas que pudessem expressar importância e significados. A partir dos estudos culturais desponta-se a necessidade de reconhecer que as culturas são construções sociais que possuem uma lógica e razão de existir que foram construídas e organizadas a partir da história de um povo, das suas vivências, de seus pensamentos e das tradições. Trata-se de uma postura científica e humanista dialéticas, com propósitos transgressores, transformadores, ora pautado em contra hegemonia, ora em uma hegemonia construtora de novos rumos éticos, estéticos, políticos e culturais. A cultura é um campo onde há uma relação de poder, nela há um mosaico de significados em que grupos sociais situados em posições distintas de poder tentam impor suas importância a partir de seus significados na



sociedade. (SILVA, 1999). A cultura molda, ajusta, adequa, influência a forma não só do mundo, mas também a forma que as pessoas e os grupos devem ser. Os estudos culturais estão sensíveis a essa relação de poder que definem o campo cultural, voltam-se às questões que interligam a cultura, a significação, a identidade e o poder. Na relação de poder entre os grupos culturais, os estudos culturais defendem os grupos em desvantagens nessas relações. Por fim, os estudos culturais têm um caráter político, suas análises são destituídas de imparcialidade e neutralidade. **2- A cultura juvenil e sua invisibilidade na escola-** Compreender o conceito de juventude é ter a clareza que é uma categoria que não se define apenas pela delimitação de faixa etária, mas também pelo seu processo de construção, já que a mesma é construída a partir de um processo histórico e cultural em que está inserida. Embora a juventude possa agrupar uma categoria de uma faixa etária delimitada e que compartilhe a mesma fase de vida, é necessário perceber que há uma multiplicidade de experiências que se reúnem sobre essa denominação. Um exemplo dessas vivências múltiplas dessa categoria é quando se pensa em uma juventude que experiência a vida em uma periferia e uma juventude que experiência a vida em um centro urbano, pode-se notar que a constituição dessas juventudes será diferente, pois a juventude da periferia têm práticas sociais - culturais diferentes em relação à juventude do centro urbano. A partir dessa constatação ressalto o que Freire (2009) diz ao afirmar que “a juventude é uma categoria plural, portanto, não unívoca e de valor universal”. A escola tem enfrentado desafios para atender a juventude contemporânea. Frequentemente escuta-se dos docentes que está cada vez mais difícil trabalhar com estudantes jovens, pois, são causadores de indisciplina, de rebeldia, de desinteresse. Muita coisa do ser jovem incomoda ao corpo docente e pedagógico da escola: o linguajar, as escolhas musicais, a forma de namorar, a sexualidade e etc. Verifica-se pouca habilidade para lidar com a juventude que traz a o cotidiano escolar, o seu modo de ser jovem que causa estranheza e indiferença nos educadores. Mesmo diante dessa dificuldade de relacionar-se com a juventude, a escola tem se mostrado pouco aliada aos estudos culturais, não se pensa em reformular o currículo e as ações pedagógicas voltadas ao contexto juvenil, focada em valorizar o modo de ser jovem dos estudantes. Há um apagamento da cultura juvenil no espaço escola. Na escola, muitas vezes o estudante é encarado apenas como estudante e não como um estudante jovem. Dayrell (1995) afirma que essa situação entre professores e estudantes. Estudantes e instituição, é muito mais uma questão de relacionamento do que um problema a ser equacionado, ressalta que os estudantes jovens declaram em sua pesquisa que a escola demonstra-se distante dos interesses e necessidades juvenis. O cotidiano escolar seria enfadonho e o que os professores ensinam seria pouco acrescentado à sua formação. Há um processo de busca de culpados, e o professor seria o que mais carrega em suas costas essa culpabilização. Há a falta de conhecimento por parte dos professores sobre quem são esses jovens que frequentam as escolas? Qual a realidade em que o grupo juvenil está inserido? Essas possíveis lacunas na lida com os estudantes podem gerar essa relação conflituosa entre a escola e o estudante. Afirma-se que a compreensão sobre o que é ser jovem daria chances para uma mudança de olhares e posturas pedagógica por parte da escola. “Por meio da compreensão que poderemos reorientar nossas imagens, visões e formas de lidar com os jovens estudantes com os quais





convivemos” (Dayrell, 1995.p 144). A partir do pensamento de Dayrell, pode-se fazer o link com o que prega os estudos culturais que inscreve que a formação dos professores não está aberta às discussões sobre a cultura de sujeitos subalternos, mas sim, á pratica de ensinar somente conteúdos e mostra como seria importante ampliar e aprofundar essas questões para a vida pública democrática. Tomaz Tadeu da Silva (1995) fomenta a necessidade da escola em democratizar o espaço escolar para que os grupos mal representados no currículo, ou invisibilizados possam produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver em um diálogo respeitoso com outros grupos. O autor salienta que não é o caso de abandonar a alta cultura em favor da cultura popular, contudo é necessário reconfigurar "as fronteiras daquilo que se constituem cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-las sob formas novas e críticas". A cultura juvenil e o modo de ser jovem vêm passando por esse processo de exclusão nas práticas pedagógicas das escolas, os estudantes são considerados somente estudantes e não jovens estudantes, por conta disso, há cada vez mais um distanciamento da escola e seu público alvo, os educandos. Buscar reconhecer e aceitar a diversidade é um trabalho que de formação humana que contemplará a totalidade dos jovens estudantes. A realização como docente perpassa por esse conhecimento amplo da juventude. “Se queremos compreender, é necessário conhecer. E da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo”, (CARRANO, DAYRELL, 2014. p 103). A reestruturação curricular a partir dos estudos culturais deve partir dos cursos de graduação para docência, visto que é de fundamental importância discussões ampliadas sobre cultura, diversidades, etnia, raça, gênero, pois, ao chegar na escola os professores irão encontrar situações que exige um preparo para lidar com seus estudantes sobre qualquer dessas ópticas referendadas. Falar da condição juvenil nas escolas é recorrente e importante porque as “marcas” da juventude são modificações de forma corrente, como já fora dito, há juventudes e não juventude, visto que os jovens são capazes diferentes modos de ser jovem. E a escola precisa estar atenta a essas juventudes e se preparar para educá-los integralmente e de forma adequada a essa fase da vida. **Resultados e discussões:** As reflexões a partir dos estudos culturais foram importantes para que fossem modificados os olhares acerca das multiplicidades culturais que permeiam na sociedade e que mesmo assim, há a potencialização de culturas sobre outras, causando o processo de homogeneização cultural que desencadeia o processo de subalternização. A cultura do outro, do subalterno é esquecida, é escondida, é invisibilizada em favor de uma cultura hegemônica, geralmente, a eurocêntrica, dos povos brancos, são legitimadas e as outras advindas das mulheres, dos negro/as, dos povos indígenas, dos ribeirinhos/as, da periferia e dos jovens são subalternizadas A partir dessa reflexão, compreende-se melhor a estrutura educacional que dissemina uma ideologia, uma política e um poder por meio da valorização e disseminação dessa cultura que representa a uma pequena parcela da população. Os currículos, não são construídos num vazio, num espaço isolado, ele é construído de forma pensada, é desenhado para a manutenção de uma educação excludente. O campo dos estudos culturais visa ampliar essa perspectiva de hegemonia indenitária de alguns sujeitos, busca mostrar que os outros sujeitos, os periféricos são construtores de um saber, de um modo de ser e de uma cultura. E por conta disso, é importante que esses sujeitos sejam ouvidos, vistos e representados



socialmente. Nos currículos, podem ser representados a partir da disseminação do conhecimento sobre eles, sobre sua cultura, sua experiência, sua sabedoria. A cultura juvenil é um exemplo de sujeito invisibilizado, a escola, refiro-me direção, corpo técnico, operacional e docentes apresentam dificuldades de ampliar seu conhecimento sobre esses sujeitos e acabam por desconhecê-los, logo vem sofrendo dificuldades de relacionar-se com os estudantes e estes geralmente demonstram insatisfação com as práticas pedagógicas da escola, que para eles a cada dia anda distante das suas aspirações e interesses. Reformular as práticas pedagógicas a partir do campo de estudos culturais poderia ajudar a escola não só compreender o jovem contemporâneo, e sim organizar estratégias eficazes de lidar com eles para que se sintam acolhidos e atendidos no seu fazer educativo para além dos conteúdos fragmentados ensinados em sala de aula. Espera-se que as diretrizes curriculares do ensino médio seja alcançada e de fato aconteça nas escolas a formação integral dos jovens, a construção de sua identidade e seu projeto de futuro seja vislumbrado.

**Palavras - chave:** Juventude. Cultura juvenil. Escola.

## REFERÊNCIAS

CAMACHO, Luiza MitikoYshiguro. **A invisibilidade da juventude na vida escolar.** Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html/>> acesso em: 15/07/2017

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega á escola.** Editora UFMG, 2014.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; LINHARES, Carla Maia. (org). **Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogos** - Belo Horizonte: Editora UFMG: 2014.

FREIRE,Jaqueline. **Juventude no campo.** Disponível em: <[www.educampoparaense.com.br](http://www.educampoparaense.com.br)>. acesso em: 10/07/2017

GIROUX, Henry. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação.** In Tomaz Tadeu da Silva(org.) Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em Educação. Rio: Vozes, 1995: p.85-103.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução ás teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



## 27) FENOMENOLOGIA, COTIDIANO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS EDUCATIVAS<sup>23</sup>

Vera Lúcia de Cristo Lobato  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

As novas vertentes de pesquisas vêm rompendo com a lógica positivista de ciência e problematizando novos outros conceitos como “o *trabalho*, a *sexualidade*, a *religiosidade* e – é claro! – a *vida cotidiana*” (MICELI, 2011, p. 47) [grifos do autor]. Berger (1985) assinala que a vida cotidiana é representada por sentidos subjetivos entre os seres humanos, os quais ajudam na compreensão da realidade social que dão significados a serem partilhados de maneira que tal realidade ganhe coerência através de seus agentes sociais, os sujeitos. Assim, as discussões aqui estabelecidas têm por objetivo: elucidar através da Fenomenologia as possibilidades científicas que perpassam as tramas do cotidiano aliando as Representações Sociais a aspectos culturais educativos. Os objetivos específicos aludem: a) compreender fenômenos sociais em suas vertentes teóricas científicas à luz da Fenomenologia; b) evidenciar a importância do cotidiano quanto elemento formador de subjetividade social; c) dialogar conceitos como Representações Sociais e aspectos culturais e educação. A metodologia aqui aplicada consiste em levantamento e análise bibliográfica de alguns autores como (MÉLO, 2015) que discute a Fenomenologia desde seus princípios metodológicos, passando por análises sociológicas de (BERGER, 1985) a dialogar com escritos de (SCHUTZ, 2012), dentre outros autores. Os processos educacionais na prática cotidiana podem ser evidenciados em (FREIRE, 1981), e as Representações Sociais pauta-se em (MOSCOVICI, 2003) e (OLIVEIRA, 2004). O olhar científico sobre as práticas cotidianas ganha força ao passo que as operações diárias de ordens culturais interagem através de saberes constituídos historicamente, problematizados e aplicados. Isto desenvolve consciência, interpretações e experiências. As ações de ordem reflexiva e prática envolvem as capacidades cognitivas de agir, assimilar, reproduzir e reinventar, pois o cotidiano de cada sujeito é invadido por fluxos onde “as experiências são apreendidas, distinguidas, colocadas em relevo, diferenciadas umas das outras [...]” (SCHUTZ, 2012, p. 75). A partir destas premissas as noções de diferenças são estabelecidas no sujeito através de Representações Sociais onde eles ancoram<sup>24</sup> e objetivam<sup>25</sup> informações, e estas são tomadas a partir da *Familiaridade* e da *Não-familiaridade*. Estes conceitos abordados por Serge Moscovici indicam os processos psicossociais de conhecimento humano e partir deles são criadas categorias de igualdades e estranhamentos. A fenomenologia, por sua vez, entende

---

<sup>23</sup> Trabalho final apresentado à disciplina “Teoria Social e Educação” (2017) como requisito para avaliação da discente Vera Lobato sob orientação de Ivanilde Oliveira. A disciplina esteve à encargos da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Simões e do Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Sérgio Corrêa no Programa de Pós-Graduação em Educação-UEPA/CCSE.

<sup>24</sup> Para Moscovici (2003, p. 62) indica “classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo e representá-lo”.

<sup>25</sup> Esta noção consiste em ser “[...] mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-os no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2003, p. 78).



a reciprocidade dialógica entre *sujeito* e *objeto* em suas interligações de produção cultural e cognitiva. A sua abordagem interpretativa *hermenêutica* se pauta nas impressões das interpretações dos sujeitos em consonância com os fatos que eles ponderam ser de relevância para sua vida (MÉLO, 2015). Neste sentido os processos educacionais empíricos perpassam suas aplicabilidades funcionais e dão significância ao ser social que os dinamiza, logo o saber prático interpretativo ao qual os sujeitos o vivenciam se constituem como parte fundante do cotidiano. Considera-se que “a realidade da vida cotidiana está organizada em torno do ‘aqui’ do meu corpo e do ‘agora’ do meu presente” (BERGER, 1985, p. 39), complementando assim traços do que constitui as subjetividades sócio/culturais. Compreende-se que a humanidade é tão diversa desde sua estrutura genética quanto seus traços culturais. Entretanto, a diversidade humana entendida sob o viés da exploração, autoafirmação e subalternidade históricas indicam que as diferenças anularam a valoração, conhecimentos e potencialidades múltiplas. Oliveira (2004) situa alguns movimentos e teorias filosóficas que legitimaram ao longo da história os saberes, as competências, e particularidades de uma pequena parcela de sujeitos sobre uma camada maior por meio de influências afirmativas como “Numa perspectiva polarizada e excludente: Ser x Não Ser (influência da filosofia clássica), Pertencimento e Não Pertencimento ao ‘gênero do ouro’ (Imagem Platônica) e Normalidade x Anormalidade (discurso científico da eugenia e da teoria evolucionista)” (OLIVEIRA, 2004, p. 129). Estas disparidades de relevância e depreciação social influenciou diretamente nas propostas colonizadoras e, de certa forma, implicou para o reconhecimento de colonizado mediante uma lógica imperativa de *padrão*. Pondera-se aqui as articulações de resistências ocasionadas pelos sujeitos “marginalizados” em desenvolver afirmativas em suas produções através da prática cotidiana, do diálogo entre saberes e os fenômenos sociais. O “aqui e o agora” que Berger nos traz corresponde a uma parte da vida cotidiana que está imersa em um contexto maior de influências, mas que dialoga com aspectos culturais que não deixam de ter sua própria legitimidade perante a comunidade e os sujeitos. A ideia de pertença cultural se apresenta como uma transgressão à lógica dominante e elucida que os seus aspectos particulares fazem menção às estratégias tecidas de acordo com as disposições naturais, geográficas, sociais e também educativas. O cotidiano expressa as interlocuções dialogadas com as lógicas pradronizadoras, entretanto explicita em sua amplitude pareceres da subjetividade humana elucidada aplicada em coletivo de diversas maneiras. Paulo Freire (1981) chama atenção para os processos educacionais em que o ser humano está envolvido, estes não são apenas sensoriais, mas envolvem pensamento-linguagem, desejo e trabalho-ação, este conhecimento de mundo culmina em um mundo transformado. Segundo o autor, estas orientações de mundo e sobre o mundo, só podem ser compreendidas através de uma unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Estes debates que se delineiam a partir de práxis ambivalentes encontram dialeticamente significâncias e disparidades para o processo de educação global de cada ser humano. Assim, a noção de aprendizado de Oliveira (2011, p. 34) adverte que os saberes, conhecimentos, aprendizados e a educação quanto processos culturais “[...] envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular [são] expressos a partir da oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos”. Nestes termos



aludem-se possibilidades investigativas de ícones do social condizentes com diálogos que perpassam noções de compreensão, análises, interpretações, mas atuam no sentido das descrições onde o sujeito interage com a sociedade e dá significância à esta. A conjuntura social não pode ser compreendida como estática a partir da problemática do *senso comum*, este indica que as informações são amplamente difundidas, reproduzidas, mas também analisadas, experimentadas, problematizadas conforme a sua relevância, aderidas. Os fenômenos do cotidiano executado por sujeitos sociais são descritivos (PETRELLI, 2001) e isto implica em um destrinchar de suas funcionalidades que passa por minuciosa análise para enfim serem dinamizados. Oliveira (2004, p. 17) indica que “[...] valores, crenças, conceitos e atitudes são assimilados e construídos em *processo de representações* e de reflexões críticas sobre essas representações” [grifos da autora]. A compreensão do vivido (MÉLO, 2015) é ensejada por práxis a seu modo científica onde se intercalam técnicas de conhecimentos das experiências produzidas coletivamente no sentido existencial das realidades culturais. Mélo (2015, p. 26) indica os princípios que compõe uma abordagem característica da Fenomenologia, entre eles o da *Compreensibilidade* que visa compreender o objeto estudado “em suas relações com os sujeitos com os quais interage diretamente no mundo”. Desta forma as interações sociais embasam as demais relações e representações onde a construção do “eu” é intimamente ligada a existência do “tu” sendo marcado por um encontro dialógico que possibilita formações pessoais, de percepção de si e do outro, dinamismo educativo e construção de uma realidade adaptável, múltipla e passível de inferências voltada para formações humanas que compreendem espaços de educação cognitivos, reflexivos, aplicáveis e que têm em si cientificismo social necessário para dar significância ao cotidiano.

**Palavras-chave:** Representações sociais; Fenomenologia; Cotidiano; Processos Educativos.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter. Os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana. [por] Peter L. Berger/Thomas Luckman; Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural Para Liberdade. 5 ed., Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1981.
- MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime. (Org.). O Ensino de História e a Criação do Fato. 14ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 37 – 52.
- MÉLO, Lúcia. Fenomenologia e seus procedimentos metodológicos /Maria Lúcia Mélo. Belém (PA): SOCID / UEPA & EDUEPA / GRAPHITE, 2015.
- MOREIRA. Antônio F. B. Currículo: questões atuais. Campinas, Papirus, 1997.



MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em Psicologia Social / Serge Moscovici ; editado em inglês por Gerald Duveen ; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: uma problemática ética da “diferença” e da exclusão social. / Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Petrópolis, RJ, 2004.

\_\_\_\_\_, Ivanilde. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. In: **Eccos Revista Científica**, n. 25, jan-jun./2011, p.109-124. São Paulo.

PETRELLI, Rodolfo. **Fenomenologia teoria, método e prática**. Goiania: Ed. UCG, 2001.

SCHUTZ, Alfred. Sobre a fenomenologia e relações sociais / Alfred Schutz; edição e organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Raquel Weiss. – Petrópolis, RJ: Vozes; 2012. – (Coleção Sociologia).

## **28) FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENTRE O SABER DA TRADIÇÃO, A CULTURA E O CONHECIMENTO ESCOLAR.**

Natália do Espírito Santo Evangelista da Silva  
Marta Genú Soares

O interesse na problemática é motivado por minha experiência como professora de educação física, e por constatar em meu trabalho a dificuldade ao depararmos com a realidade ribeirinha e em materializar o conhecimento técnico-científico apreendido na formação inicial para esta realidade que é tão próxima de nós e ao mesmo tempo tão distante e complexa, com culturas, saberes e tradições peculiares. Nesse sentido, esta pesquisa debate sobre a prática pedagógica dos professores de educação física na educação ribeirinha, entendendo que possibilitará uma reflexão significativa referente aos caminhos que a formação de professores de educação física no Estado do Pará tem percorrido, para que possamos galgar novas proposições, almejando assim a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos nas transformações sociais. Percebemos a escassez de literaturas e pesquisas disponíveis sobre a educação física no campo, nas comunidades quilombolas e indígenas e, sobretudo a educação física nas comunidades ribeirinhas. Dessa forma, reconhecemos a necessidade em pesquisar a prática pedagógica do professor de educação física a partir do seu próprio lugar, da regionalidade, para ampliar o debate sobre a formação de professores e a educação ribeirinha. A educação brasileira vem passando atualmente por reformas nas políticas públicas tais como: reformas do Ensino Médio, Escola Sem Partido, a crescente valorização dos cursos técnicos e profissionalizantes. Fazendo-se cada vez mais necessário pesquisar a formação de professores e suas práticas pedagógicas, uma vez que tais reformas afetam diretamente a legislação que regulamenta tanto os cursos de licenciatura, bem como



as matrizes curriculares das universidades, e conseqüentemente a prática pedagógica de futuros professores, seja na educação básica e/ou no ensino superior. No cenário Amazônico encontrarmos não só uma diversidade cultural inigualável, como uma diversidade de cursos de formação de professores promovidos por instituições públicas, privadas, de caráter presencial, semipresencial e a distância, mais os programas federais como o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) na tentativa de qualificar professores capazes de atuar na educação do campo, promovendo educação a essas comunidades historicamente marginalizadas em nosso país, o que torna ainda mais variada tanto as formações como as práticas pedagógicas desses professores. Partindo desse quadro problemático, esta pesquisa investiga como os saberes culturais e da tradição podem ser sistematizados para o Ensino na Educação Física Escolar na realidade ribeirinha. No entanto, para que esse estudo se configure como um olhar crítico, reflexivo e fomentador sobre a proposta de intervenção pedagógica, outros questionamentos surgem, os quais orientarão esta pesquisa, tais como: a diferença entre saber e conhecimento como conteúdo sistematizado da escola; que saberes culturais e da tradição estão no entorno ribeirinho; e como sistematizar os saberes culturais em conteúdo da Educação Física Escolar.

Investiga os saberes culturais e da tradição presentes na Educação Ribeirinha para compreender como os professores de escolas ribeirinhas incluem as questões da cultura e tradição no ensino na educação física escolar; analisa as práticas pedagógicas que dialogam com as questões referentes à educação ribeirinha e investiga se os professores sentem-se aptos a desenvolver a prática pedagógica na educação ribeirinha. A educação física, segundo o COLETIVO DE AUTORES (2012) tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribuindo aos interesses de classe das camadas populares e desenvolvendo reflexão crítica a partir de suas manifestações (esporte, jogo, dança, lutas e ginástica), os valores como solidariedade, cooperação, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, superando a relação de dominação e submissão do homem pelo homem. Diante dessa proposta, é necessário que o professor se aproxime da realidade escolar e a compreenda em sua totalidade, levando em consideração a cultura local com seus saberes, tradições, relações e contradições para que a educação física escolar cumpra a sua função na educação básica. Falar em Cultura é falar de história, identidade, diversidade, nesse sentido a cultura de uma sociedade será resultado dos processos históricos, da lógica interna existente em cada grupo humano, de suas necessidades e interesses de mudanças (de ordem interna e externa), a forma de manipulação de recursos naturais, a maneira de organizar e transformar a vida em sociedade, de superar os conflitos de interesse, contradições e tensões geradas na vida social, que se tornam heterogêneas. É o processo de produção cultural e que faz com que os povos se diferenciem uns dos outros, cada um com as suas particularidades, formando assim a diversidade cultural. Para Santos (1994, p. 15), “a diversidade das culturas existentes acompanha a variedade da história humana, expressa possibilidades de vida social organizada e registra graus e formas diferentes de domínio humano sobre a natureza”. No entanto, historicamente a desvalorização dos saberes práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir



de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Desta forma, um dos desafios da educação do campo é articular diferentes áreas do saber, antropologia, ciência política, sociologia, história, geografia, economia, na busca da compreensão dos processos históricos causadores da perpetuação das ausências no campo, e principalmente, dos caminhos necessários à sua superação (MOLINA, 2006). São chamados de ribeirinhos, pessoas que tem suas atividades realizadas próxima aos rios, por viverem da pequena agricultura, do extrativismo e da pesca. A população de ribeirinhos é geralmente composta por famílias numerosas, que moram em palafitas e que raramente se deslocam tentando romper-se ao isolamento natural utilizando pequenos barcos, canoas, mais conhecidos na comunidade como “cascos” ou “rabetas” (transporte semelhante a canoa, porém possui um motor), em busca de alimentos e materiais diversos para a utilização no seu dia-a-dia. Nesse contexto, compreender singularidades do universo ribeirinho é defrontar-se com uma realidade social e cultural resistente, pois se observa que diante de um mundo com valores capitalistas, ainda existem sujeitos que não se desprendem de seu habitat. A partir dessa realidade, os cursos de formação de professores em educação física devem se aproximar cada vez mais da educação ribeirinha e toda a sua complexidade compreendendo que a “identidade que singulariza os temas da cultura, tornando do local o que é universal e garantindo a regionalidade, tendo em conta que o corpo é sede de signos sociais, em que estão inscritos as normas e valores culturais” (GENÚ, 2010, p. 34). Segundo NÓVOA (2013), nas últimas décadas verificou-se importante mudança nas políticas e práticas de formação de professores, trazendo como propostas temáticas como: professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, professor pesquisador. No entanto, “a retórica progressista é dominante na área da formação de professores, mas as práticas progressistas são mais difíceis de encontrar” (LABAREE, 2003, apud NÓVOA, 2013, p. 200). Nesse sentido, é necessário que a formação de professores se faça de dentro da profissão, a partir de situações reais, do chão da escola, dos saberes produzidos pelos sujeitos e refletir sobre a profissão. É essencial reforçar dispositivos e práticas de formação baseadas em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Além disso, pensar a escola como espaço de análise partilhada das práticas e saberes experienciais. (NÓVOA, 2013). Como opção metodológica pretende-se realizar uma pesquisa de campo, com base na abordagem do materialismo-histórico-dialético que além de um método de investigação e uma *práxis*, é um movimento de superação e transformação através da crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 2010). Como técnica de coleta de dados pretende-se aplicação de entrevistas, por possibilitar a interação entre pesquisador e pesquisado, além de ser uma técnica muito utilizada nas ciências humanas e que nos permitirá apreender o que os sujeitos pesquisados pensam, sabem, representam, fazem, argumentam sobre a prática pedagógica na educação ribeirinha. (SEVERINO, 2007). Espera-se produzir conhecimento que possibilite a organização do trabalho educativo (DUARTE, 2013) em que o professor reconheça a identidade cultural dos estudantes ribeirinhos, valorize os saberes e sistematize junto aos conhecimentos escolarizados no processo de ensino.





## Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, Newton. **O método científico e a pesquisa em educação**. Disponível em [www.youtube.com/watch?v=jWmZHG0jrW](http://www.youtube.com/watch?v=jWmZHG0jrW)>. Acesso em 14/05/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENÚ, Marta. **Para uma cartografia lúdica da Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2010.

MOLINA. Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense Ed., 1994.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

## 29) MANUAL DIDÁTICO LIBRAS EM CONTEXTO: CONCEPÇÕES E SABERES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO

Uisis Paula da Silva Gomes  
Universidade do Estado do Pará-PPGED

José Anchieta de Oliveira Bentes  
Universidade do Estado do Pará-PPGED

**Justificativa:** A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) valida a comunicação diferenciada da pessoa surda e seu direito de uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é uma língua visual espacial, que utiliza as mãos e expressões corporais e faciais no espaço. A promulgação dessa Lei as pessoas surdas obtiveram a garantia legal de acessibilidade na comunicação e obrigatoriedade dessa língua nas licenciaturas das universidades brasileiras. O decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), por sua vez, traz critérios para a formação do professor quanto a difusão do ensino dessa língua em



todas as áreas. Para tal faz-se necessário a utilização de manuais didáticos para instrumentalizar os profissionais sobre o ensino, adequar os conteúdos e metodologias de acordo com os níveis e o público tão diferenciado que a legislação propõe e a sociedade necessita. Com a publicação das legislações brasileiras que instruem a respeito do uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais em ambientes públicos e não públicos, os professores de Libras lidam com suas dúvidas sobre quais os conteúdos e metodologias devem utilizar para o público alvo com o objetivo da melhoria de aprendizagem dessa língua. Esses materiais didáticos são importantes para que os professores possam alinhar sua prática de acordo o conhecimento linguístico teórico e os saberes que precisam ser construídos. **Objetivos:** A proposta de pesquisar sobre os manuais didáticos do ensino de Libras torna-se relevante pois, pretende-se verificar se estes materiais são uteis e contribuem com as práticas dos professores; se os manuais fornecem orientações para os professores planejar o ensino com clareza; se a proposta contida nos manuais é segmentada ou processual; se prioriza ensinar gramática da língua ou o ensino da linguagem em uso. Deseja-se ainda verificar e registrar as diferenças de cada manual no processo histórico e demonstrar a visão deste ensino no período histórico em que essas obras foram produzidas. Dessa forma, esta pesquisa registra e coleta dados de manuais didáticos existentes para verificar e diferenciar as concepções do ensino e da aprendizagem em cada manual. Este recorte da pesquisa tem como objetivo analisar o manual didático Libras em Contexto de autoria de Tania Amara Felipe e Myrna Salerno editado pelo MEC no ano de 2007 (primeira edição 1997). A análise recai nas concepções de ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), para a pessoa surda e dos saberes necessários ao ensino dessa língua. Nas concepções de ensino são vistas no livro didático a ênfase no ensinar vocábulos, na memorização de estruturas ou em uma visão crítica e cultural da realidade do surdo. É visto nesse manual didático se os autores tratam da necessidade de fluência em Libras, de ter conhecimento de como ensinar pedagogicamente e de ter habilidade de planejar e avaliar. Na concepção de língua de sinais verifica-se que avaliação é dada para essa língua: se é mero apoio para se ensinar português ou se tem independência e que valoração se dá para o termo educação bilingue. Também se verifica os tipos de saberes necessários para ser professor de Libras. **Fundamentação teórica:** A LIBRAS é uma língua visual e espacial em que as mãos são articuladas junto as expressões faciais e corporais em frente ao interlocutor. Expressa-se as frases com sua estrutura gramatical própria e o interlocutor surdo ou ouvinte recebe a informação com seus olhos e obtém a compreensão da comunicação. Essa língua se instaura com uma cultura diferenciada, a visual, construindo-se pelo modo de viver através da experiência visual sem utilizar a audição. A pesquisa tem como autor principal Bakhtin e seu círculo, com a utilização dos conceitos de interação discursiva e dialogismo, que são fundamentais para a composição de uma prática de ensino crítico e transformador de realidades. Outros autores e comentadores são referidos na pesquisa como ALBRES (2018); Batista (2011); Gesser (2010; 2012); Quadros; Karnopp (2004) com os conceitos de bilinguismo e princípios para o ensino de surdos. **Metodologia:** Este trabalho direciona-se para a pesquisa documental de abordagem qualitativa do livro Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor. A análise recai nas informações contidas no manual didático que indicam os saberes necessários para se ensinar Libras, na



perspectiva das autoras deste o manual. Pretende-se realizar uma pesquisa documental e obter dados de forma metódica histórica em que “[...]o foco está na investigação de acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade de hoje; considera que é fundamental estudar suas raízes visando à compreensão de sua natureza e função [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 36-37), para fazer um catálogo de manuais didáticos com o objetivo de analisar, registrar os conteúdos recomendados e instruções de cada manual didático e descrever as concepções do ensino e aprendizagem que pretendem instruir ao professor de Libras. **Resultados e discussão:** Começa-se pela capa. A capa frontal tem quatro cores distintas que são azul, branco, vermelho e amarelo. Toda a capa está estampada com a cor de azul, tendo como marca d’água uma imagem de configurações de mãos espalhadas; possui na lateral esquerda uma forma geométrica retangular branca na vertical. No canto superior, na lateral esquerda, tem uma caixa retangular de cor vermelha com a palavra ‘libras’ digitada em letras minúsculas na cor preta, tendo o amarelo dentro da letra “b”; as palavras ‘em contexto’, escritas na cor preta, estão abaixo do retângulo vermelho; logo abaixo na cor branca tem-se o sintagma ‘curso básico’ e logo abaixo, na cor preta ‘livro do professor’, todas estas letras são de tamanhos diferentes, uma debaixo da outra no canto superior direito. Os autores da obra – Tânia A. Felipe e Myrna S. Monteiro – estão postos, em baixo no canto inferior da imagem azul ao lado da faixa retangular branca. Na contracapa há uma barra retangular vermelha no topo e o resto possui a cor branca com três logomarcas de parcerias das obras: da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – indicando participação ou apoio de uma entidade de surdos na produção do material, do governo brasileiro e do ministério da Educação (MEC) e mais o código de barras do livro com o ISBN no fundo. Esse design da capa é indicativo do valor que dá para a os desenhos das mãos. Constata-se que a capa não tem muitas imagens, apresentando uma forma padronizada e formal. O sumário possui 4 seções: a primeira parte contém os critérios para ser professor de Libras, demonstrando os princípios gerais como as orientações ao professor de como pode trabalhar com as aulas e dando os ‘conselhos’ para o melhor desenvolvimento das aulas com alunos, explicando e esclarecendo os objetivos gerais do livro do professor. A segunda seção é dedicada as orientações para o estudante como pode aprender melhor nas aulas no seu Livro de Estudante para que o professor tome ciência. A terceira seção é dedicada a teoria da Língua Brasileira de Sinais, com os argumentos de que não é uma língua simplificada e esclarecendo que essa língua é diferente da Língua Portuguesa pois apresenta estruturas gramáticas diferentes, demonstrando as explicações dos chamados Parâmetros dessa língua como o movimento, a configuração de mãos, a expressões facial e corporal, a locação, a orientação, demonstrando os exemplos com frases em Libras com as palavras em português para poder entender e formar e a expressão do chamado sistema de transcrição para a Libras. A quarta seção tem planos de aulas de cada unidade para que o professor possa seguir as orientações e ministrar suas as aulas, acompanhando as atividades de cada unidade pronta. Constata-se que os autores do sumário desse livro queriam demonstrar a base teórica da LIBRAS e exemplificar como pode trabalhar com as aulas desde o início até o fim, incluindo as explicações como podem posicionar com o uso de língua de sinais e demonstrando as teorias da pessoa surda, das legislações



educacionais, da educação de surdos, da cultura surda. Pensa-se que este livro do Professor poderia estar bem satisfatório e completo porque pode ter tudo o que deve ensinar, já tem tudo incluindo e ajudaria muito ao professor. Em uma análise preliminar do manual Libras em contexto indica que na parte introdutória este manual orienta que o aluno não anote tudo que pode perder as informações contidas ou as aulas em Libras pelo instrutor. Cada aluno possui o livro de Estudante que tem todas as informações contidas e DVD de aulas. A ideia desse todo este projeto do livro do Professor não permite ao aluno anotar as informações para não perder pois o objetivo deste é estimular aos alunos aproveitarem os recursos visuais como conversas, aulas, explicações do professor, incluindo as conversas dos surdos no DVD. Ainda recomenda ao instrutor para que incentivasse aos alunos a participar nas atividades culturais da comunidade surda como eventos, festas e outros com o objetivo de se tornar bom usuário da língua de sinais. O objetivo do livro do Professor é de servir e apoiar ao instrutor para acompanhar as orientações no planejamento, preparo de aulas e atividades extraclasse. Este manual possui seis (6) unidades e cada unidade possui objetivos gerais junto com os planos de aulas, que inclui as temáticas diferenciadas do conteúdo para ensinar aos alunos a aprenderem a língua. A última aula de cada unidade é avaliação. O instrutor pode seguir as orientações de como solicitar as atividades aos alunos para fazerem em casa, usando o seu livro ou junto com DVD ou ambos. contém diálogos, com o objetivo de fornecer aos alunos modelos da língua em uso, em conversas quase reais. Esses diálogos ou conversações estão postas em língua portuguesa no manual e demonstrada com personagens no DVD que é incluído no Livro de Estudante. Além dos diálogos o manual contém uma seção que apresenta noções da gramática da Libras com exemplos retirados das conversações. Há uma grande quantidade, em cada unidade, de exercícios ou dinâmicas, que vai proporcionar o aprendizado no mundo da estrutura de língua gradativamente, com objetivo de fortalecer a aprendizagem da estrutura gramatical da Libras. Analisa-se que parcialmente o manual de professor tem ajudado muito o processo do ensino que parte do nível mais simples – conforme a avaliação dos autores – até o supostamente nível mais difícil, o que pode colaborar muito nas aulas para desenvolver, conforme a realidade, durante o processo de ensino-aprendizagem os professores na execução de planos de aulas e atividades mais estimuladores. Essas informações preliminares contribuem para entender o manual didático como um importante recurso nas mãos do professor para desenvolver um ensino crítico, reflexivo e dialógico.

## Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Formação de instrutores de Libras surdos: Relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. **FENEIS-SP**, p. 63-89, 2014. Acesso disponível em < <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=377>> Acesso em 17 mai. 2018.

BATISTA, Amanda. **Uma Análise da Relação Professor e o Livro Didático**. Universidade do Estado da Bahia. Curso de Pedagogia, Salvador, 2011. Disponível



em <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Amanda-Penalva.pdf>> Acesso em dia 17 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em dia 17 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (2005a). Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em dia 17 mai. 2018.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor.** 6ª. Edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2.** Universidade Federal da Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão: Florianópolis, 2010. Disponível em < [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE\\_MEN\\_L2.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf)>. Acesso em 17 mai. 2018.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a Surdez:** sobre ensinar e aprender LIBRAS. Paráboola Editorial: São Paulo, 2012.

PRODANOV, Cleber. FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.<<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5bb1ad1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em 19.02.18.

QUADROS, Ronice. KARNOPP. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos.** Artmed: Porto Alegre, 2004.

### **30) PESQUISA NA ILHA DE MOSQUEIRO: DISSONÂNCIAS E PERSPECTIVAS SOBRE O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Hadassa Damasceno  
PPGED (UEPA)  
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes  
PPGED (UEPA)



Este artigo é um recorte resultante de uma pesquisa em andamento, intitulada “A escolarização dos alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas”, financiada pela FAPESPA/CAPES e desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia (GEPEEAm). Este estudo vem sendo realizado nas ilhas de Mosqueiro, Cotijuba e Caratateua, masserá focadoneste momento em duas escolas na ilha de Mosqueiro, os nomes das escolas e dos professores não serão utilizados neste resumo para salvaguardar sua identidade. Abordaremos as impressões e os desafios de dois professores destas escolas. Ressaltamos que não é nossa intenção fazer comparações e julgamento sobre a capacidade profissional destes professores, mas sim, refletir sobre o profissional da educação especial e suas condições de trabalho. Neste sentido o professor como profissional da educação, perpassa por várias situações que comprometem sua prática e que nos leva a questionar sobre as discrepâncias que ocorrem uma mesma secretaria e que acabam lhe comprometendo profissionalmente. Tardif (2013, p.555) reflete sobre a nossa profissão quando faz uma análise da idade da vocação em que nos diz ser professor era visto como uma vocação, e diante disto as condições materiais ficavam em segundo plano, e que no século XIX este professor sofreria a concorrência e também seriam mal remunerados. Realidade que ainda vemos no dia a dia do professor. Alguns questionamentos surgem diante das observações feitas no *locus* da pesquisa, dentre elas o que leva um profissional a não sentir mais ânimo na sua profissão? O que faz com que um professor se dedique tanto e o outro não? **OBJETIVO** refletir sobre o profissional da educação especial e suas condições de trabalho. Por meio deste objetivo entenderemos este processo que ocorre na vida destes profissionais da educação, por meio de suas falas bem incisivas em relação ao seu olhar sobre a educação especial, e nos leva também a uma reflexão sobre o papel da secretaria de educação diante deste profissional e de que forma poderia se mudar esta realidade tão próxima e preocupante. O professor como qualquer outro profissional espera que seu trabalho possa ser desenvolvido da melhor forma, mas tendo condições de trabalho. **METODOLOGIA** a pesquisa percorre por caminhos metodológicos que incidiram, primeiramente, na realização de uma pesquisa qualitativa no qual vem sendo utilizado entrevista semi-estruturada para coleta de dados e observação. Segundo Triviños (1987) as pesquisas qualitativas têm fundamento na fenomenologia e no marxismo, levando-nos a apontar o tipo de pesquisa qualitativa gnosiológica específica que satisfaz a compreensão e análise da realidade. Minayo (2002, p.21) ressalta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada, com gravação de áudio, a medida que as perguntas eram realizadas, observou-se a necessidade de acrescentar outras questões que surgiram no decorrer da entrevista. E foi neste interim que novos olhares e questionamentos começaram a ser identificados. A observação passou a ser um instrumento também utilizada nesta pesquisa pois permite, que se detecte e obtenha informações por vezes não apreendidas por outros métodos. Por outro lado, exige rigor e sistematização específicos, diferenciando-se da observação informal e denominando-se observação



científica. A observação científica nos dá novos olhares diante do que se esta sendo pesquisado, e diante disto passamos obter uma gama de questionamentos que podem ser investigados afim de que tanto a comunidade escolar, quanto a sociedade em geral, possa refletir e ir em busca de novas respostas e mudanças.

**RESULTADOS:** a pesquisa apresenta resultados parciais e apesar disto ela nos impulsiona a refletir sobre o profissional da educação e suas condições de trabalho, onde precisamos compreender que cada profissional reage de forma diferenciada, e retirando a culpabilidade que sempre colocamos em cima dos professores, que não conseguem desenvolver seus trabalhos de forma “adequada ou eficiente”. Diante destas observações podemos compreender a princípio que o papel do professor pode ser exercido de todas as formas conforme suas condições físicas, emocionais, psicológicas, mas que precisa-se uma atenção especial sobre as suas condições de trabalho para que esse possa ser bem desenvolvido e novamente nos deparamos com situações como Esteve que as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente (Esteve, 1999 p.9), ou seja o estresse ocupacional tem se tornado corriqueiro na vida do professor, e isto é visto diante das falas de nossos professores quando relatam sobre o (in)sucesso de seu trabalho.

**DISCUSSÃO:** No decorrer da pesquisa durante a entrevistas o professor 1 nos relatou sobre suas dificuldades em realizar seu trabalho. No momento em que fomos conduzidos a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tivemos o primeiro impacto, pois a sala é pequena, possui um basculante pequeno para entrada e saída de ar e um ventilador, tem dois armários uma mesa com quatro cadeiras, a porta da sala precisou ficar aberta para melhor ventilação, pois como nos relatou o professor, fica impossível ficar naquela sala com a porta fechada. E nos disse que no verão amazônico a situação fica mais difícil ainda, durante a entrevista com este professor observamos que a empolgação em sua fala relacionada aos alunos era contagiante, mesmo relatando sobre as dificuldades enfrentadas no seu dia a dia como a falta de material, uma sala inadequada para poder receber melhor os alunos, até mesmo a retirada de dinheiro do seu próprio bolso para comprar material e confeccionar material didático, mesmo assim este profissional não se desanimou ou desistiu ainda (nas entrelinhas ficaram claras a necessidade de mudanças na sua vida profissional) de desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. Houveram momentos de decepção e até mesmo de querer desistir? Sim, mas o professor não se deixou abater. Bem diferente do professor 2 em que desde a primeira fala já foi observada uma grande decepção e desânimo em relação a secretaria de educação e o trabalho que ele desenvolve na escola, aqui descrevo a realidade deste professor onde, a sala de Recursos Multifuncional é grande, tem alguns materiais que são utilizados pelo professor, visto que o mesmo recebe seus alunos no contraturno, mas em compensação sua lista de alunos para atendimento é extensa, impossível de se desenvolver um bom trabalho. A sua fala foi de sempre querer desistir do trabalho por não ter o suporte necessário para desenvolvê-lo, e algo que nos chamou atenção foi o fato de não ter suporte. No decorrer da entrevista verificamos que o professor vai e volta para Belém todos os dias, mesmo dizendo que já está acostumado, mas sabemos que humanamente fica exaustivo para qualquer profissional que trabalha nos três turnos estar realmente feliz



com a profissão. Souza (2011) nos adverte dizendo que o estudo sobre as condições de trabalho não pode ser feito sem que se leve em consideração a organização do processo de trabalho e os diferentes tipos de sofrimento físico e psíquico que ele impõe aos seus trabalhadores. Diante desta fala compreendemos que o profissional até se esforça em dar o melhor de si, Codo fala que “a dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer... é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria” (CODO, apud SILVA,p.91). Poder desenvolver um bom trabalho, nos faz com que sintamos o prazer de poder estar dia a dia alcançando nossos objetivos como profissionais, mas com as dificuldades sentidas e percebidas no decorrer da pesquisa, faz com que o professor não se sinta um profissional, e as frustrações vão surgindo e estas contradições no meio da educação surgem de forma exorbitante. Não podemos ignorar um conjunto de condições que influenciam no trabalho do professor, dentre elas, sua remuneração, suas condições de trabalho, a valorização social, suas expectativas profissionais, esses fatores facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação. E como observamos, os reflexos da desvalorização têm se tornado constante na vida do professor, fazendo com que esses fatores o atrapalhem no trabalho diário de sala de aula, assim, tanto o aluno quanto o professor são prejudicados neste processo educativo. Diante do expostopodemos exercitar e refletir sobre o professor e seus desafios, em que consiste desenvolver todas suas atividades de forma que não seja julgado e considerado incompetente em seu fazer diário.

#### REFERÊNCIAS:

CANO, D.S; SAMPAIO I.T.A. **O método de observação na psicologia:** Considerações sobre a produção científica. *Interação em Psicologia*, v.11, p. 199-210, 2007.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Baurú (SP): EDUSC. 174,1999.

MINAYO, Maria C. De Souza. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, 1º semestre de 2006.

TARDIF, SOUSA. Aparecida e; LEITE, Marcia de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação Social**. Campinas, v.32 nº 117 p.1105-1121. out-dez.2011.

MAURICE. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação Social**. Campinas, v.4 nº 123 p.551-571. Abr-jun.2013.





TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

### 31) PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UM PAJÉ NA AMAZÔNIA

Thaís Tavares Nogueira  
Mestranda do PPGED – UEPA/PA

Maria Betânia Barbosa Albuquerque  
Docente do PPGED – UEPA/PA

Este trabalho é parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, com financiamento bolsa CAPES, e se volta para o estudo acerca dos processos educativos que perpassam as práticas de pajelança em um terreiro existente na Ilha de Colares – PA. Apresentamos um recorte a partir da figura do pajé Robson, líder do terreiro de São Jorge, um dos muitos terreiros de pajelança encontrados na ilha. A partir da compreensão de mediadores culturais de Gruzinski (2001), o qual entende que tudo aquilo que permite o fluxo de circulação de conceitos, ideias ou objetos culturais é um mediador, foi possível enxergar o pajé Robson como um mediador das práticas que ocorrem no terreiro e torná-lo um importante interlocutor nessa pesquisa. Assim, o objetivo desta comunicação é refletir sobre os saberes e as práticas educativas da pajelança por meio da observação em campo, mas principalmente através da história de vida do pajé. Este estudo se apresenta como uma pesquisa de campo numa abordagem qualitativa, por meio de um estudo etnográfico, utilizando como técnicas a observação e a realização de entrevistas semiestruturadas, além de caminhar pelas trilhas da história oral, como fonte enriquecedora ao olhar que é dado à etnografia. O pajé Robson foi selecionado devido à localização de seu terreiro, que se encontra no centro urbano de Colares e revela traços marcantes do xamanismo indígena em suas práticas. A pajelança aqui se caracteriza como uma prática religiosa com rituais xamânicos<sup>26</sup> de cura, que teve sua origem com os povos indígenas, sofrendo influências, no decorrer do processo colonizador, de outras culturas como a africana e a europeia, por exemplo (MAUÉS, 2008). O terreiro de São Jorge foi fundado no ano de 2000, quando o pajé Robson tinha apenas 17 anos e seus primeiros trabalhos eram realizados dentro de sua casa, localizada no bairro de São Francisco, cidade de Colares. Em seguida, passou a atender no quintal de sua residência, em meio a uma área verde. No início era apenas “uma armação de madeira e caibros, cercado de lona e plástico e coberto de palha”. Hoje, o espaço do terreiro é disposto em dois ambientes de acordo com os trabalhos a realizar: com “linha branca”, na parte interna do terreiro, onde são realizados rituais de cura, passes, limpeza do corpo, consulta a entidades etc., e trabalhos com “linha negra”, o qual ocorre na parte externa do terreiro, num local mais reservado, pois, segundo o pajé, o povo da encruzilhada precisa cautela para trabalhar. Pajé Robson teve seu primeiro contato com a pajelança ainda na

---

<sup>26</sup> Relativo ao xamanismo: conjunto de práticas e crenças mágicas do xamã, sacerdote tribal que utiliza meios mágicos para curar males e doenças etc.



adolescência, aos 14 anos, quando se mudou para Colares. Nasceu na cidade de Belém, mas a família de sua mãe residia na ilha. Destaca que a pajelança faz parte da história da família, com tios e avós que atuavam em trabalhos de cura. E foi ao chegar na ilha, num trabalho feito por seu tio de nome Luiz Pantoja, que ele conheceu o ritual pela primeira vez, quando uma tia estava muito adoecida e buscou ajuda nas entidades. Porém, foi apenas aos 16 anos de idade que Robson começou a passar muito mal com visões, desmaios, e estes aumentavam se Robson estivesse nas proximidades das praias, igarapés e matas da ilha. Mesmo assim, seus familiares não cogitaram inicialmente a possibilidade de estar desenvolvendo um dom espiritual. Em uma das vezes que sentiu a presença das entidades que queriam “buscá-lo”, segundo seu relato em uma de nossas entrevistas, o pajé Robson conta que desapareceu por dias e foi encontrado dentro da mata com as roupas rasgadas e alguns machucados pelo corpo. Sua família chegou a acreditar que Robson sofria com problemas psiquiátricos e procurou por ajuda médica em Belém. Segundo ele, foi um período muito difícil e chegaram a cogitar sua internação com um quadro de loucura. Nesse mesmo período, já por volta de seus 17 anos, Robson abandonou os estudos na escola local Norma Guilhon, em Colares, quando cursava o primeiro ano do ensino médio, pois não conseguiu mais suportar as fortes dores na cabeça, insônias, visões e desmaios. Segundo os relatos de Robson, todas as manifestações que estava sentido àquela época, um quadro de nervosismo intenso mais as dores de cabeça e problemas com memória, já eram as entidades que queriam iniciar as incorporações, porém ele não sabia no início. Mas em um certo dia, dentro de sua casa, na presença de sua mãe, sem nenhum preparo inicial para isso, Robson incorporou o caboclo Manézinho que orientou sua mãe a buscar ajuda de alguém que pudesse fazê-lo desenvolver seus dons espirituais e não mais procurar pelos “homens de casaco branco” (os médicos), ou ele ficaria em estado de doença mental. Depois desse ocorrido, a família decidiu leva-lo a um pajé conhecido na região, chamado Dudu, no município vizinho de Santo Antônio do Tauá, para que o mesmo pudesse orientar em seu tratamento, já que a família passou a considerar que seus problemas poderiam ser tratados pelo viés espiritual. Imediatamente, o pajé Dudu, que ainda atua na região, observou que Robson tinha o dom da pajelança e um dom de nascença. Porém, inicialmente seu tratamento no terreiro desse pajé, num lugarejo chamado Santa Maria, era somente para controlar a chegada das entidades, aprender sobre o dom e suas práticas. Foi um início difícil, pois até a locomoção para este lugar era caminhando ou, às vezes, de bicicleta, por entre as matas da região, pontes e ramais. Enfrentando sol e chuva e muito cansaço. Mas contou com o apoio da família, a partir de então e, principalmente de sua força de vontade e orientações das próprias entidades que o acompanhavam. Destacamos, então, na fala do pajé Robson a necessidade de ter um guia espiritual, alguém que conduza o processo de amadurecimento do dom ora descoberto. Mesmo que ele tenha afirmado que, após a aceitação de sua missão espiritual, tenha muitas vezes seguido apenas as orientações das entidades sozinho em casa, também aponta a importância de aprender com alguém já experiente como o pajé Dudu a quem a família foi buscar. A partir dessa narrativa, ao considerar a trajetória de vida do pajé Robson, pode-se inferir que em toda a relação travada consigo mesmo, com seus familiares, com as entidades e, posteriormente, com o pajé que o iniciou, é permeada por processos



educativos. Um caminho que, segundo ele mesmo, requer um esforço pessoal, empenho, dedicação, como qualquer outro campo de aprendizagem. A pajelança se mostrou como uma atividade que, para se praticar, também se precisa aprender. Como unidade teórica para pensar esta história do presente contextualizando-a a uma história política e social mais ampla, de sujeitos e seus saberes até então subalternizados pela ciência moderna e lógica colonial, ancoramos nossa reflexão a partir da perspectiva histórico-cultural (BURKE, 2008). Dentre as considerações, apontamos que no terreiro de pajelança ocorre uma prática educativa. É, portanto, fundamental que se pense aqui uma pedagogia que considere outras epistemes, aquelas de saberes ancestrais, muitas vezes somente oralizados ou observados. Pois, acerca disso, Mota-Neto (2016, p. 324) aponta que “não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida...”. Sobre isso, Martinic (2003, p. 98) destaca “a necessidade de novas bases epistemológicas, de conceitos e categorias que nos permitam revelar estruturas de pensamento onde o mágico é apenas uma maneira de viver o real.”, quando aborda sobre o saber popular. A pajelança aqui se revela como fonte de educação. Educação para além das práticas de cura ou religiosas, mas uma educação voltada e praticada na sociabilidade dos sujeitos envolvidos, sejam eles humanos ou não humanos. Na aceitação de um dom como missão. Na prática do terreiro vista como profissão. Como a própria vida ressignificada a partir dessa aceitação. Ao pensar nessa organização observada no terreiro de São Jorge, pode-se inferir que todos que participam dos rituais experimentam algum tipo de aprendizagem, pois esta se mostra em vários momentos e detalhes. Quando se aprende sobre a cultura das entidades nas suas falas e contações durante a passagem no terreiro (quem são, de onde vem, sua missão); quando se observa onde sentar-se, onde não entrar, no que tocar e o que cantar para acompanhar os “trabalhos”; quando se escuta as orientações acerca de quais ingredientes da natureza usar para tomar os banhos ou os chás recomendados pelo pajé, durante a incorporação; quando se aprende a moral repassada por eles (as entidades) sobre caridade, suas missões nesta terra e cuidado com o divino. Essas são formas mais sutis de percepção de uma aprendizagem ocorrida no espaço do terreiro, porém o que quero destacar aqui é a singularidade dessa aprendizagem a partir da trajetória de vida do pajé Robson, ao revelar que se aprende não somente com os pais de santo no terreiro, mas também com as entidades que ali atuam através do próprio pajé. Destaca-se das narrativas o rito de iniciação, e o quão presente está o não-humano, o invisível aos olhos daqueles sem o dom da pajelança, em todas as formas de aprender e ensinar na pajelança e que, estes, apresentam subjetividade. Assim, o processo educativo dentro do terreiro não se limita apenas ao sujeito pajé, mas perpassa, principalmente, pela sua relação com o não-humano, com o invisível, os guias (encantados), as forças que o orientam. Na teoria do Ator-Rede, Latour (2012) encaminha uma discussão sobre as relações existentes no social e problematiza esse termo (social), por se tratar de uma ideia ancorada na lógica da ciência moderna, que coloca o humano como o centro da sociedade. Para além disso, numa perspectiva que busca superar o dualismo cultura e natureza, humano e não-humano, e compreender as relações que permeiam o dito “social”, passa a considerar o uso da expressão *coletivo* para incluir elementos que, até então, não eram vistos



como sociais (1994, p. 104). Assim, ao pensar a teoria do Ator-Rede, é preciso compreender a sociedade como uma coletividade permeada por quaisquer relações, incluindo os agentes tanto humanos quanto não-humanos, visíveis e invisíveis. E neste trabalho consideramos essa relação como uma forma de aprendizado contínuo, dentro e fora do terreiro. Pensar, dessa forma, a lógica das práticas educativas na pajelança como uma pedagogia cultural, supõe compreendê-la agenciada por um coletivo de relações culturais e construções que não têm no humano a figura única e central, mas o considera como mais um agente na partilha desse conhecimento, na mediação dessa aprendizagem.

## Referências

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reagregando o Social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Pajelanças e religiões africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MARTINIC, Sérgio. **Saber popular y identidade**. In: GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; 2003. pp. 79-100.



### 32) PRÁTICAS EDUCATIVAS E IDENTIDADE CULTURAL EM ESCOLAS DE MÚSICA DA ILHA DE COLARES-PA

Artur Jonas Marques Santos  
Mestrando PPGED-UEPA  
Denise de Souza Simões Rodrigues  
Docente PPGED-UEPA

O presente trabalho parte da proposta de pesquisa para a dissertação de mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPA e aborda a temática da identidade cultural e busca relacioná-la às práticas educativas de um movimento artístico expresso nas escolas de músicas da Ilha de Colares – PA. A proposta para a pesquisa surgiu a partir de um encontro realizado na Ilha de Colares – PA, para a apresentação e lançamento do livro intitulado “*Saberes da Experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*”, da EDUEPA, o qual aborda os diversos saberes da região, como os religiosos, os poéticos, os ambientais e como esses dialogam com as escolas locais. Na ocasião, pude ouvir de integrantes de escolas de músicas de diversas localidades, quando ressaltavam que seria interessante, também, destacar os saberes que circulam nesses espaços, pois as escolas de músicas são tradicionais, quase centenárias, por todo o município de Colares. A partir desse momento, passei, então, a ter interesse ainda mais pelo tema das atividades que envolviam as comunidades nas escolas de música, tendo em vista que atuei por muitos anos como professor da rede pública regular de ensino no referido município, de uma parcela significativa de jovens e adultos que participam das referidas escolas. Porém, foi somente como aluno especial das disciplinas “Cultura, Saberes e Imaginários na Educação na Amazônia” e “Teoria Social e Educação”, ambas do PPGED - UEPA, que consegui configurar e estruturar a proposta desta pesquisa. Pois, apreendi discussões valiosas no decorrer das aulas sobre temas como “memória”, “construção do imaginário” e “identidades culturais”, entre outros. O que possibilitou ampliar minha concepção de Educação para aquela que está para além do formal, além dos muros de uma escola, que reconhece os saberes culturais de um determinado espaço e grupo, suas práticas educativas e meios de sociabilidade. Ao adentrar neste PPGED – UEPA, mesmo como aluno especial, pude compreender o desafio de se pensar numa pesquisa a partir da realidade do Outro, entendendo este Outro como sujeito singular da Amazônia que não pode ser visto como mero objeto de pesquisa, e sim como um interlocutor desta, ao romper com uma ideia hegemônica de ciência. Nesse sentido, a linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, ao realizar estudos sobre temas educacionais relacionados ao contexto amazônico, objetivando contribuir para a construção de práticas socioeducacionais comprometidas com os saberes dos grupos socialmente excluídos, além de procurar fortalecer a identidade cultural da Amazônia, levou-me a pensar num estudo voltado para as práticas educativas e identidades culturais a partir das escolas de música do município de Colares-PA. Faço referência nesse trabalho à “escolas de música” no plural, pois na ilha são 28 comunidades rurais e, destas, 9 possuem uma escola de música tradicional, que vem repassando há muitas gerações seus saberes cotidianos e, portanto, desenvolvendo práticas educativas singulares da região, desenvolvendo



projetos com crianças, jovens e adultos de comunidades longínquas de centros urbanos, oportunizando, assim, uma educação sociocultural por meio de mestres maestros que marcam a história da comunidade e que, em sua maioria, nunca frequentaram escolas ditas formais. Logo, trago como objetivo principal: analisar como as práticas educativas de uma escola de música contribuem para a formação das identidades culturais de seus integrantes. E como objetivos específicos: descrever os saberes que circulam nas práticas educativas da escola de música Lira Nova, na ilha de Colares-PA; identificar o processo de inclusão dos integrantes das escolas de música na dinâmica social em que estão inseridos; e cartografar o cenário de vida dos integrantes (egressos ou não) da escola de música Lira Nova, na ilha de Colares – PA. Pontuo, então, brevemente uma contextualização acerca do quantitativo das escolas de música na Ilha de Colares: na sede do município temos a escola de música Vereador José Queiroz Saldanha, fundada em 1948, pertencente a Associação Beneficente Prof. Luiz Gama; e escola de música Nova Harmonia, fundada em 21/09/2105, pertencente à Associação Artística Cultural Nova Harmonia. E na zona rural do município, temos: a escola de música Novos Talentos, fundada em 29/06/2005, pertencente a Associação Cultural Novos Talentos; a escola de música Treze de Maio, fundada em 13/05/1997, pertencente a Associação Beneficente e Cultural Treze de Maio; a escola de música Lira Nova, a mais antiga, fundada em 15/11/1922, pertencente ao Clube Musical Lira Nova; a escola de música Quinze de Agosto, fundada em 15/08/2006, pertencente a Associação dos Filhos e Amigos de Juçarateua (AFAJ), fundada em 23/11/1990, hoje com dois polos: na comunidade de Piquiatuba e outra na comunidade quilombola de Cacau e a escola de música Professor Abelardo Pereira, fundada em 15/11/2013, pertencente a Associação Cultural Clube Professor Abelardo Pereira. Diante do exposto, estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa a partir das práticas educativas das escolas de música localizadas na ilha de Colares – PA, buscando conhecer os saberes que são repassados por gerações nesses espaços e mediados pelos mestres que ali atuam, dando ênfase à escola de música Lira Nova, a mais antiga de todas, localizada na comunidade de Mocajatuba, e que se mantém até hoje como referência para aqueles que a integram. O que me faz considerar aqui o papel fundamental dessas práticas educativas por meio das atividades musicais ali desenvolvidas na construção das identidades culturais na sociedade de Colares. Nesse sentido, o caminho metodológico constitui-se como parte essencial dos processos investigativos, pois sustenta os fundamentos que auxiliarão no cumprimento dos objetivos propostos. Este estudo, então, versará na perspectiva de uma abordagem etnometodológica, a qual dá ênfase ao objeto estudado como produto da cultura local, considerando os sujeitos envolvidos como pessoas que têm saberes práticos para reconhecer e produzir culturalmente processos sociais. O tipo de pesquisa será a de campo, com uma modalidade qualitativa, através de técnicas de entrevistas semiestruturadas, valorizando os sujeitos e suas memórias através das narrativas orais, tendo como lócus a escola de música Lira Nova da localidade de Mocajatuba, na ilha de Colares/PA e como sujeitos da pesquisa os seus integrantes. Atualmente, a pesquisa encontra-se em fase inicial de inserção no campo. Porém, as vivências de sala de aula no PPGED-UEPA como aluno especial e atualmente como aluno regular, me possibilitam aqui considerar uma reflexão e diálogo possíveis a partir do campo teórico



pretendido. Parto aqui de uma reflexão de quão sujeitos de cultura podemos ser. Ou melhor: será que podemos não ser? Acredito que a cultura não só nos cerca, mas nos envolve. Nessa perspectiva de que somos seres entrelaçados em culturas, de que a todo instante podemos recriar nossos espaços e a nós mesmos, posso, então, relacionar esse pensamento a um conceito mais amplo de educação. Aquilo que Brandão (2002, p. 25) afirma que “tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a *educação* é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos (...)”. Assim, para que se possa pensar sobre identidade cultural, a partir de determinados grupos, por meio de uma atividade artística, é essencial que se destaque a perspectiva educacional quando contemplo que os espaços das escolas de música representam o lócus não somente de uma atividade artística e cultural, representam ainda um espaço de criação e recriação por meio da arte, de encontros, de circulação de saberes, um espaço em que há práticas educativas. E quando falo de práticas educativas entendo como trocas de saberes que não estão apenas no âmbito da educação escolar, como destacam Cunha e Fonseca (2007, p.2) que prática educativa é “toda relação em que há transmissão de conhecimento de qualquer espécie, seja de caráter moral, religioso, técnico ou até mesmo escolar”. Portanto, o olhar dado ao movimento artístico da escola de música Lira Nova é de entendê-lo como uma prática educativa que possibilita que os saberes dos sujeitos e daquela comunidade circulem no espaço dessa escola. Há aí um entrelaçamento de saberes na constituição e apropriação dessa cultura. Há, portanto, a constituição de uma identidade cultural. Assim, ao se propor uma discussão teórica acerca do tema “Identidade” deve-se considerar seu termo como algo mutável e não mais estático e integral como este era percebido anteriormente. A ideia que muitos tinham acerca do conceito de identidade como algo determinado, sólido, concreto, que integrava determinado sujeito ou contexto, há muito já está sendo rediscutida neste campo de estudo. Pois o sistema mundo globalizante que envolve diversos e diferentes contextos precisa ser considerado como fator também dessa mudança conceitual, visto que surgem diariamente formas outras de se colocar frente a esse sistema, nascendo assim, a exigência de um indivíduo compartimentalizado/ fragmentado pela exigência de se adequar constantemente às inovações do moderno, o que proporciona uma crise dentro do contexto social e abala pilares referenciais na vida desses indivíduos, no mundo social (Hall, 2006). Assim também, Canclini (1997) afirma sobre a identidade dos sujeitos pós-modernos que parece ser transitória, efêmera, provisória, visto que eles procuram abarcar as informações, as vivências que chegam até eles. Além disso, Hall (2000) afirma que não se pode pensar apenas em uma identidade, mas em uma multiplicidade delas. Logo, além de apontar o espaço da escola de música Lira Nova como lócus de construção da identidade cultural dos sujeitos ali envolvidos e a formação através da música, também se pode destacar neste espaço uma perspectiva social, como um centro de engajamento de jovens e adultos de resistência dessa tradição e desses sujeitos. Outros, como afirma Dussel (1993). Pois, quando lemos sobre as grandes conquistas territoriais que aconteceram, principalmente na história da Amazônia, a primeira atitude que o “conquistador europeu” fazia era invisibilizar a identidade cultural dos povos conquistados, violentando seus espaços e saberes, fazendo com que as pessoas “descobertas” fossem imediatamente “encobertas” pelo



ego do colonizador, ou seja, não eram o Outro, mas um “si-mesmo” que precisava ser adequado aos interesses de quem dominava (Dussel, 1993). Numa tentativa cruel de anular sua história, suas culturas, a fim de tornar frágil qualquer reação por um sentimento de unidade, de identidade do povo violentado, o colonizador não reconhece esse sujeito Outro, sua identidade cultural. Dessa forma, pretendo pesquisar a escola de música Lira Nova numa dimensão social, educativa e cultural. Ao entender que suas práticas se inserem no contexto de diálogo com os saberes das comunidades ali envolvidas, enxergo seu espaço como um lugar de fomento para a constituição de identidades culturais. Assim, podemos inferir sobre o que se chama de Identidade Cultural, ou seja, é a possibilidade que se tem de reconhecer o cotidiano, o quanto somos diferentes, o valor das nossas riquezas culturais, é a demonstração de saber afirmar/ auto afirmar-se (Cuche, 2002). Segundo Stuart Hall (2006), uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados ao nosso pertencimento como a etnia, a linguística, o cunho religioso, regional ou nacional, que se organiza com várias representações culturais. Para ele, essa identidade nacional dá sentido à identificação de um conjunto. Esses sentidos estão presentes do amanhecer ao anoitecer servindo de referências, de elos para a constituição de uma identidade. Contudo, ao se apontar a necessidade de conhecer um sujeito da Amazônia, por exemplo, seus saberes, sua cultura etc., é preciso, antes de mais nada, pensar este sujeito em sua transição histórica, seus processos de transformação (de si e de seu espaço), sua resistência ao processo de colonização e essa dimensão com que se apreende por colonialidade e que se estende ao seu cotidiano atual. É preciso compreendê-lo como um sujeito de identidade cultural e, a partir daí, aprender com ele. Quero destacar as escolas de música das comunidades desta ilha que me interessa falar, visto que estas podem se destacar por estarem inseridas em comunidades rurais, longínquas da sede do município e, mesmo assim, desenvolverem atividades há quase cem anos na região, mantendo todo o respeito de quem conhece seus trabalhos que, em sua grande maioria, tem a frente os mestres da comunidade que mediam saberes nas escolas de música há gerações, o que nos remetem a uma história de tradição vinculada a estas escolas. Contudo, é importante frisar que todos os jovens e crianças de cada comunidade envolvida com as escolas de música da região são inseridos nestas escolas de música e passam a frequentá-las quase que naturalmente e, por dom, vocação ou simplesmente aprendizagem, tornam-se mais um grupo de jovens e crianças envoltos e praticamente desse movimento artístico-cultural. Representam aqui o Outro que resiste e constrói a sua história.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1997.





CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **Educação e religiosidade: as práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas**. Belo Horizonte: [s/n], 2007. Pp. 1-13 (Mimeo).

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: 1993.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

### 33) SABERES CULTURAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS DAS CRIANÇAS AMAZÔNIDAS DA GUARDA MIRIM NO CÍRIO DE NAZARÉ

Patrícia Andréa Godinho Baker<sup>27</sup>  
Nazaré Cristina Carvalho<sup>28</sup>

Antes mesmo de concluir o processo de seleção de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, os saberes que se constituem no cenário multicultural do Círio de Nossa

<sup>27</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação- Universidade do Estado do Pará- UEPA, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, professora da Educação Básica, vice Gestora Educacional da Rede Municipal de Ananindeua. E-mail acsgodinho@hotmail.com.

<sup>28</sup> Doutora em Educação Física e Cultura (UGF2006); Mestre em Educação (UNIME/SP 1998). Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação (PUC/RJ 2014). É licenciada em Educação Física e Ciências Sociais. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA)/ Departamento de Artes Corporais e Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação, integrando a Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e Cultura, atuando com os seguintes temas: infância, jogos, brincadeiras, ludicidade e cultura, saberes e imaginário social, mitos, corporeidade. É vice-líder do Núcleo e grupo de pesquisa Cultura e Memórias Amazônicas /CUMA-UEPA), filiado ao Diretório de Grupos dos Pesquisa do Brasil (CNPQ). Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação /ANPED). E-mail n\_cris@uol.com.br.



de Nazaré, já me despertavam interesse em conhecer o trajeto de constituição, circulação e perpetuação destes entre as crianças que vivenciam esta festa religiosa. Busco um olhar sensível sobre a vivência de crianças no Círio de Nazaré, especialmente as do grupo da Guarda Mirim, direcionado para os processos educativos e os saberes culturais que movimentam toda a “manifestação pública” no contexto desta festa situada na Amazônia, portanto, uma festa com a genuinidade de um espaço geográfico caracterizado por uma multiculturalidade própria. A Guarda Mirim de Nazaré é um grupo formado por crianças católicas, do sexo masculino, que tem como um dos objetivos, além da servidão a Deus e a Igreja, guardar e proteger a imagem de Nossa Senhora de Nazaré, assim como a formação cristã e cidadã de crianças, jovens e adolescentes. Corroboramos com a ideia de que saberes se constituem em diferentes espaços, e que são tão importantes quanto os construídos e validados dentro da academia e sobre o vigor da Ciência oficial. Nessa direção, acreditamos que é através do processo de constituição desses saberes, que o homem busca maneiras de entender situações vivenciadas no mundo como forma de significação e compreensão deste, vivências que alinhavam a identidade de grupos sociais, que tecem em seu cotidiano saberes que são perpetuados em diferentes gerações e que constituem a identidade coletiva e individual das pessoas. Nessa reflexão, me vi buscando o pensamento de Charlot “A relação com o saber é um conjunto de relações e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos, e estendendo-se a definição para além do saber-objeto e da escola” (CHARLOT, 2000, p. 80). Por acreditar que os saberes tecidos nas relações e práticas sociais, mais especificamente no contexto das crianças que participam da Guarda Mirim de Nazaré atravessam e se entrelaçam com a cultura e os modos de vida dos paraenses, busco refletir sobre os caminhos aos quais esses saberes culturais convergem e podem se configurar em processos educativos, tendo como atores principais deste enredo as crianças, nosso pensamento vai encontro da ideia da existência de muitas formas de conhecimentos, por isso, defendemos esse estudo em torno dos saberes que transitam e se consolidam no contexto do Círio de Nazaré, como mais um instrumento de reconhecimento desses saberes, por entendermos que o homem, em suas relações sociais, constrói uma teia de saberes e transforma-os de acordo com a necessidade de suas práticas e do contexto vivido, na significação do seu grupo social. Por meio das reflexões acadêmicas baseadas nas epistemologias da pós-modernidade, que vislumbram a possibilidade de conceber a constituição de saberes sem a intencionalidade da sistematização da escola regular, levo meu olhar para a relação multicultural destes com os possíveis processos educativos que constituem e envolvem as crianças no contexto da festa do Círio de Nazaré, em que o sagrado, o profano, a cultura e a religiosidade dialogam com a energia que envereda a vida de “uma significativa parcela” da sociedade paraense nesse período. A festa no contexto do Círio de Nazaré é constituída de elementos da cultura da região (mais especificamente da cultura amazônica), e entrelaçada por práticas educativas desde a constituição até sua realização, em que processos educativos transitam e ligam pessoas, num movimento de rizoma educativo e cultural. Para atender ao problema da pesquisa, trago como objetivo geral: Analisar os saberes culturais e as práticas educativas das crianças que participam da Guarda Mirim no contexto do Círio de Nazaré. E ainda como objetivos específicos: Mapear os saberes culturais presentes e



vivenciados pelas crianças no contexto do Círio de Nazaré; Relacionar os saberes culturais vivenciados pelas crianças no contexto do Círio de Nazaré; Investigar possíveis processos educativos presentes na relação intercultural das crianças com o Círio de Nazaré. Por entender que saberes são construídos historicamente e culturalmente nas relações do homem com seus pares e consigo mesmo ao significar o mundo para viver, esta pesquisa tem a relevância de contribuir para a produção científica que retrata a necessidade da valorização dos saberes e dos processos educativos imbricados nestes, saberes que embasam a dimensão social e cultural da vida dos intérpretes deste estudo. Esta pesquisa caracteriza-se predominantemente pelo cunho qualitativo, baseada na concepção de conhecimento como resultado de vivência e construção humana no fazer cotidiano da vida. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”. Em uma pesquisa de abordagem qualitativa, o olhar do pesquisador deve estar além do que é explícito culturalmente nas práticas sociais dos intérpretes pesquisados, deve ir ao encontro das significações implícitas construídas e vivenciadas pelos agentes sociais em seu cotidiano. Nossa compreensão vai ao encontro da ideia de que o percurso metodológico de uma pesquisa científica contempla diferentes teorias e caminhos investigativos na busca de respostas para o problema pesquisado, o que nos levou em direção a uma Pesquisa com elementos da Etnometodologia, pela possibilidade de pensar a realidade social dos intérpretes deste estudo, as crianças que participam da Guarda Mirim de Nazaré a partir do seu cotidiano cultural. Para descrever as práticas sociais das crianças da Guarda Mirim de Nazaré, os aspectos culturais e os saberes que emergem dessas práticas cotidianas dos intérpretes desta pesquisa, faremos uso da abordagem Descritiva, onde “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” Triviños (1987, p. 110). Para a elaboração dos dados, instrumentalizamos a pesquisa a partir de diferentes técnicas de coleta, haja visto que uma investigação com crianças intérpretes, requer procedimentos específicos para cada necessidade investigativa e, que atendam às suas necessidades infantis e as características da faixa etária. Destacamos a observação participante, por entender que trata-se de um recurso que permite-nos adentrar o cotidiano dos sujeitos da pesquisa, integrando o pesquisador nas práticas sociais, assim como, a possibilidade de sensibilizar a percepção do pesquisador sobre situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados. A observação participante vem subsidiando a pesquisa durante algumas fases até então, esta técnica de coleta permite ao pesquisador adentrar o campo de pesquisa e afinar o olhar sobre diferentes elementos do cotidiano estudado. A observação participante foi utilizada em algumas romarias do Círio de Nazaré 2017, nas atividades do grupo da Guarda Mirim, com a intenção foi de registrar situações, fenômenos e elementos das práticas sociais do grupo, que se configuram em saberes que transitam e são partilhados pelas crianças no contexto do Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Pesquisas que envolvem crianças, requerem técnicas de coleta de dados que subsidiem ao pesquisador conhecer os intérpretes, para ter acesso ao contexto social e cultural dos mesmos, seus anseios, sentimentos, leituras de mundo, modos e histórias de vida, para então, pesquisá-las. Nesse sentido, além da observação participante, é imprescindível o domínio de técnicas que favoreçam a relação entre objeto pesquisado, o contexto do objeto e a cientificidade da pesquisa. Optamos pela



utilização de grupos focais em substituição as entrevistas individuais, por entender a importância da interação social da criança em seu contexto, assim como a possibilidade de estabelecer um ambiente favorável ao bem estar dos intérpretes. Elementos singulares podem ser percebidos no coletivo dos grupos focais, essa técnica colabora com a percepção qualitativa de valores e crenças, assim como, com características individuais de liderança, autonomia, timidez e submissão. Outro aspecto positivo desta técnica, é a possibilidade do fortalecimento afetivo entre os intérpretes através da partilha de ideias semelhantes durante as conversas. Por termos crianças como intérpretes desta pesquisa, e os saberes vivenciados e partilhados por elas no grupo da Guarda Mirim de Nazaré, optamos pela roda de conversa como técnica de coleta de dados, e assim dar espaço, vez e voz para que as concepções, anseios, desejos e as narrativas das crianças sejam ouvidas, num amplo sentido de oralidade e explicação de ações específicas. Diferente da técnica de grupo focal, as rodas de conversas não dependem necessariamente de tópicos sugeridos pelo pesquisador, o que favorece um diálogo natural, em consonância com os desejos dos intérpretes mirins. Para Freire “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78). Sob essa lógica, na roda de conversa a criança estabelece diálogos, relações de troca, de partilha e interação com seus pares, com adultos e com o mundo. Para a organização dos registros e observações do objeto no campo de pesquisa, elegemos o diário de campo como instrumento de coleta e dados, para a anotação de informações importantes, fatos, reflexões e acontecimentos presenciados pelo pesquisador no campo de pesquisa. Para capturar e realizar registros de imagens e voz dos intérpretes, assim como, de situações vivenciadas e presenciadas no campo de pesquisa, utilizaremos registros fotográficos, filmográficos e de áudio como técnica de coleta de dados e registros. Pela natureza e dinâmica dos encontros com as crianças da Guarda Mirim de Nazaré, optamos pela técnica de desenho como técnica de pesquisa, para dar vazão a livre expressão da criatividade e das impressões infantis sobre o contexto vivenciado. Optamos pela análise de conteúdo para subsidiar o tratamento e análise dos dados desta pesquisa, no sentido de descrever e interpretar documentos, textos, narrativas e mensagens para a compreensão de seus significados que se configuram e se apresentam em diferentes linguagens, através de narrativas orais, do silêncio, dos registros gráficos, gestos e imagens, ou toda e qualquer forma de manifestação dos intérpretes investigados. Acreditamos que processos educativos e situações de aprendizagens estão presentes no cotidiano de diferentes grupos sociais e suas culturas. O presente estudo que encontra-se em desenvolvimento, na fase das rodas de conversas e de grupos focais, numa análise preliminar, já podemos perceber no cotidiano dos intérpretes no grupo, saberes de diferentes categorias, como: saberes da obediência, saberes religiosos, saberes da experiência, etc. Por fim, nossa intenção é contribuir com a produção acadêmica que resiste e legitima saberes oriundos de práticas sociais individuais e coletivas, que significam a vida e a existência de diferentes sujeitos marginalizados, produtores de cultura e conhecimentos.

## REFERÊNCIAS



ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARROS, Camila e NASCIMENTO, Simone. **Crianças e Adultos em diferentes contextos**: a infância, a cultura contemporânea e a educação. Rio de Janeiro. Relatório PIBIC. 2008.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação?** (Coleção Primeiros Passos – n 20). São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação**. Rio de Janeiro, 2ª edição: Zahar Editores, 1983.

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

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 58p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. -Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. 1. ed. 13 Reimp. Rio de Janeiro-RJ: LTC, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**/. - 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**23. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



### 34) SABERES E TRADIÇÕES QUILOMBOLAS: AS PRÁTICAS DE CURA NA COMUNIDADE BAIRRO ALTO –SALVATERRA MARAJÓ-PA

Shirley Cristina Amador Barbosa<sup>29</sup>  
João Colares da Mota Neto<sup>30</sup>

**Objetivo:** Este trabalho versa sobre os saberes e tradições quilombolas no contexto da comunidade Bairro Alto no município de Salvaterra, Ilha do Marajó, Estado do Pará, e tem como objetivo identificar que saberes e práticas de cura se fazem presente no cotidiano dos moradores da comunidade Bairro Alto; verificar se os conhecimentos das práticas de cura estão sendo repassado para os mais jovens da comunidade; investigar se os saberes referente às práticas de cura ainda são predominantes no cotidiano dos moradores deste quilombo. As populações quilombolas no Brasil e na Amazônia carregam um histórico de resistência reinventadas com base na ancestralidade, na memória de matriz africana que estão entrelaçadas à luta pela liberdade, pelo território que abriga além de seus corpos a sua cultura, ou seja, as suas formas de expressar sua religião, sua arte, suas tradições, sua identidade. Nesse sentido, “a terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e, é ao mesmo tempo, um resgate de memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual.” (BRASIL, 2011, p. 2017). Assim, os quilombolas, nas suas relações coletivas de apego com a terra, na luta pela sobrevivência, nas necessidades do cotidiano, nas suas práticas sociais apresentam processos educativos e produzem uma pluralidade de conhecimentos que estão atrelados à cultura ancestral, a exemplo da agricultura familiar, do plantio da mandioca, do cultivo das ervas medicinais, das práticas de cura, da arte de puxar, rezar e partejar, que são vivências e experiências encontradas no contexto dessas comunidades. Somente os mais velhos e mais velhas têm domínio dos conhecimentos sobre as plantas de uso terapêuticos, os conhecimentos artesanais a fabricação de utensílios, as técnicas de plantar, que exigem o respeito pela natureza e conhecimento do território onde vivem. Também os saberes da religiosidade, as funções importantes, como a liderança da comunidade, são responsabilidades que devem ser repassadas para os mais jovens, por isso, a tradição prática de cura envolve laços identitários, memória coletiva, que se baseiam na “convivência entre gerações, a partir dos conhecimentos dos ancestrais (DIAS, 2016). Importante ressaltar que a preocupação dessas comunidades está em torno do falecimento dos mais velhos, pois os mesmos são os “detentores” de tais saberes, principalmente as práticas de cura essenciais para solucionar problemas referentes à saúde nesses territórios, “em determinado contexto sociocultural demarcando espaços de intercessão, técnicas terapêuticas, conflitos e influências na promoção da saúde” (SOUSA, 2015, p.97). Esses conhecimentos desenvolvidos nas formas de vida local são transmitidos de forma geracional entre as famílias, os vizinhos, parentes e amigos que compartilham

---

<sup>29</sup> \*Mestranda em do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED - UEPA). Email: shirleyamador@hotmail.com

<sup>30</sup> \*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estrado do Pará (PPGED – UEPA).



experiências, por exemplo, o avô que passou para o pai, o pai que passou para o filho e assim sucessivamente. Desta forma evidenciamos os conhecimentos transmitidos pelos antepassados “como uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura” (ALBUQUERQUE; SOUSA, 2016, p. 236). **Metodologia:** Para a realização deste trabalho utilizamos pesquisa de campo que, segundo Flick (2004), consiste na observação direta no local de estudo, e a abordagem escolhida foi a qualitativa. Para Minayo & Sanches (1993) esse tipo de abordagem confirma uma aproximação do sujeito com o objeto investigado, buscando apreciações que se aproximam da realidade a partir de método e as técnicas de investigação escolhidas. Assim, foram realizadas entrevistas junto a cinco moradores da comunidade, escolhidos de forma proposital, por possuírem experiência de vida e conhecerem os hábitos de uso comum da localidade. Dessas cinco, duas se destacam por adquirirem saberes tradicionais importantes: a senhora Maria da Conceição é benzedeira<sup>31</sup>, a Senhora Cacilda é parteira<sup>3</sup> e puxadeira, ambas idosas. Pude entrevistar as Senhoras Helena Silva<sup>32</sup> e Carmem Gonçalves, que demonstraram possuir grandes conhecimentos e usos dos remédios caseiros; entrevistamos também Zeferino Gonçalves, dono de muitos saberes. Foi feito uso de caderno de campo, máquina fotográfica, celular, questionário produzido individualmente de acordo com os questionamentos. **Resultados e discussão:** A comunidade quilombola de Bairro Alto está localizada a 12 km da sede do município de Salvaterra, Ilha do Marajó, Estado do Pará. Possui cerca de 106 casas com aproximadamente 500 moradores, e as principais fontes de subsistência são a pesca, a caça e o extrativismo através da coleta do açaí e bacuri. Essa comunidade demonstra modos de vida específicos, marcado pelo contato com a natureza, e as formas de se relacionar com a mesma, usando os seus recursos, e assim produzem saberes que possibilitam a sobrevivência desse grupo social. Dessa forma, a partir das visitas e entrevistas foi possível identificar os seguintes saberes sobre práticas de cura: os saberes medicinais, o uso dos remédios caseiros, as rezas sobre os pedidos de proteção à saúde, os saberes corporais que são significativos ao cuidado com a saúde, e que caracteriza as formas de vida local em Bairro Alto. “Em um mesmo território é possível encontrar formas diferenciadas de apropriação e uso de recursos, algumas servem somente para dar sustentação a lógica capitalista, outras, sustentam a reprodução histórica de um modo de vida local (ALBUQUERQUE *et al*, 2016, p. 27). Mediante isto, Bairro Alto possui em meio a seus moradores pessoas que se destacam por seus enormes conhecimentos adquiridos através da transmissão ou observação. Cabe aqui ressaltar que as mulheres mais idosas ganham destaque, pois são elas os agentes de cura, que exercem a função de rezadeiras, parteiras e benzedeiros, e também possuem um enorme conhecimento acerca das plantas terapêuticas. Ao ser entrevistada, a Senhora Helena Silva, moradora da comunidade, declarou fazer uso frequente de plantas medicinais, a mesma utiliza os remédios caseiros sem receio, afinal, era uma prática comum desempenhada por seus antepassados, tido em alguns momentos como crença ou ainda ensinada através de sonhos. como podemos observar na narrativa da Senhora Carmem Gonçalves: “quando eu sonhei foi uma vez

---

<sup>31</sup> “benzedeiros são mulheres que agem no decorrer da história com um único objetivo, ajudar aos outros. Elas praticam o ato do benzimento sem cobrar nada em troca. São pessoas simples, solidárias, e donas de saberes e fazeres que passam de geração para geração”(DIAS,2016, p51).

<sup>32</sup> Devido à referida entrevistada não querer ser identificada usei um nome fictício.



quando o meu cabelo caiu pela primeira vez, que eu sonhava que era pra mim fazer o banho da flor do bacurizeiro, foi, eu fez, eu fez foi o único sonho que eu teve. Eu fiz esse remédio com o remédio que me ensinavam eu fazia, eu fiquei boa deu certo, dessa vez eu fiquei boa que caia de buraco eu fiquei boa.” (Carmem Gonçalves, moradora de Bairro Alto). Com base nos relatos dos entrevistados verifiquei o quanto as pessoas da comunidade acreditam profundamente nesses conhecimentos empregados pelos mais velhos. A fé nos remédios vai além da realidade objetiva, o sobrenatural também permeia o dia a dia desses sujeitos. A senhora Cacilda, parteira e puxadeira na comunidade, constitui seus saberes no dia a dia e pela forma como assiste às gestantes e aos partos, na sua narrativa afirmou utilizar somente “óleo de bicho<sup>3</sup> para puxar a barriga das grávidas os outros óleos ou banhas, como são conhecidos e de uso pessoal. As parteiras, “são um tipo de profissional que, por meio da prática de fazer partos, historicamente estabeleceram uma espécie de identidade cultural com o modo de vida local à medida que se tornaram referência para cuidar e tratar da saúde de mulheres grávidas e crianças” (PINTO apud SANTOS *et al*, 2017, p.205). A senhora Maria da Conceição, além de ser Agente Comunitária de Saúde (ACSS), destaca-se na comunidade, por exercer o ofício de benzedeira. É requisitada não apenas pelos moradores da comunidade, mas por pessoas que moram no entorno, geralmente são mães que levam seus filhos para serem benzidos contra quebranto, mau olhado, etc. Além desses ofícios por meio das visitas e entrevistas observei que os pajés também atuaram de maneira importante, por muito tempo estiveram presentes na comunidade atuando como verdadeiros “médicos” em suas áreas de especialidades, afinal, era em muitos momentos a quem se podia recorrer. Estes recebem o nome de curandeiro, onde a sua responsabilidade é através das entidades, conhecer a enfermidade da pessoa acometida e a partir daí ensinar-lhe o remédio correto. Em entrevista com o senhor Zeferino Gonçalves, morador da comunidade, o mesmo afirmou que eles usavam as ervas na cura das doenças indicada pelo pajé que existia na localidade, já que a presença do médico era difícil, quando não, faziam chás que dava certo. É raro visitar uma família e não encontrar um remédio sendo cultivado no quintal da residência. É também nesses remédios que a comunidade se apoia, fazendo bom uso de tais conhecimentos levando adiante uma prática rica de saberes que necessitam ser preservados para garantir cada vez mais sua autonomia. Na pesquisa observamos um certo desinteresse dos jovens em se apropriar dos conhecimentos tradicionais. Uma das mulheres entrevistadas, Carmem Gonçalves, faz um breve comentário acerca do desinteresse de alguns jovens da comunidade: “Ah, não ligam é ralado minha filha os mais novos só querem saber de ... só sei que eu tenho a minha garrafinha com álcool, tudo quanto é porra de remédio eu ponho lá dentro nas minhas pernas eu puxo...”. Por outro lado há exceções, não é uma prática generalizada, existem jovens dentro da comunidade que dependem das plantas, utilizam cotidianamente sem nenhum receio. Roseane Gonçalves é mãe, tem 24 anos, afirma utilizar os remédios caseiros, diz também que: “Tem umas que se ligam em plantar tem umas não, levam os filhos para benzer.” A fala anterior é referindo-se ao uso das plantas e recorrer as benzedeiros por mães jovens da comunidade, tendo em vista que este hábito/conhecimento é típico das mulheres, são elas que lidam mais diretamente com o cultivo das espécies, fazem, praticam as rezas, os partos, no tratamento das doenças. Outro aspecto notado foi que a oralidade no





repassar das práticas de cura permanece entre os (as) moradores (as) dessa comunidade possibilitando uma ressignificação dessas práticas. Partindo dessa perspectiva, compreendemos que as experiências cotidianas desses sujeitos produzem um acervo de conhecimentos úteis à sua sobrevivência, deste modo, possuem entendimento e conhecimentos sobre seu território, sobre as plantas medicinais, técnicas corporais, formas de tratar a saúde, que se configuram como elementos identitário em Bairro Alto. Deste modo, os quilombolas com suas formas de ser e viver constroem saberes, conhecimentos que resistem ao tempo e vão sendo resignificados e transmitidos por meio da oralidade. Nesse viés, Hampaté Bâ (2010, p. 170) ressalta que “a tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”. Assim, esses saberes reinventados a partir da memória coletiva sob a subjetividade própria da vivência e experiência desse grupo étnico, que habita esse território. “Os saberes são construídos nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos, em suas experiências religiosas, festivas ou no trabalho “(ALBUQUERQUE; SOUSA, 2016, p. 236). **Considerações Finais:** os saberes ancestrais e as práticas de cura fazem parte da vida dos moradores de Bairro Alto, e a apropriação de tais saberes é importante não apenas pelos mais idosos, mas também para os mais jovens, apesar de que neste grupo se encontra alguma resistência. O dia a dia, a convivência com a flora local impinge na comunidade um conhecimento profundo acerca dos remédios, das plantas terapêuticas, a relação com o sagrado, os pedidos de proteção à saúde. O maior domínio destas práticas é responsabilidade dos mais velhos, sendo estes os responsáveis pela transmissão de tais saberes. Por outro lado, fica para os mais jovens a incumbência de levar adiante todas essas riquezas que ainda predomina nesse quilombo. Logo, se observa que tal interesse não é tão visível entre a maioria dos jovens, fragilizando dessa forma, a transmissão e o aprendizado do conhecimento tradicional para as futuras gerações desta localidade.

## Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B.; SOUSA, Marcio Barradas. Saberes Culturais. In: ALBUQUERQUE, A. S. P. AGENOR, Sarraf Pacheco. (Org.). **Uwakürü: dicionário analítico**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (Org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

BRASIL, **Decreto presidencial de 30 de julho de 2007**. Plano de Desenvolvimento Sustentável do Arquipélago do Marajó. Pará: Grupo executivo do Estado do Pará, 2007.

DIAS, Valquíria Fernandes. **Saberes e Fazeres Quilombolas da Comunidade Kalunga Prata: As Benzedeiras, Seus Benzimentos e Suas Contribuições para A Educação do Campo**/Valquíria Fernandes Dias; Monografia UnB de Planaltina, 2016.



FIRMO, W. C. A.; MENEZES, V. J. M.; PASSOS, C. E. C.; DIAS, C. N.; ALVES, L. P. L.; DIAS, I. C. L.; NETO, M. S.; OLEA, R. S. G. **Contexto histórico, uso popular e concepção científica sobre plantas medicinais**. Ced. Pesq, v.18, n. especial, 2011

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, E.A.P.; BARROS, R.F.M. 2005. **Uso e diversidade de plantas medicinais no Quilombo Olho D'água dos Pires, Esperantina, Piauí**. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí

HAMPATÉ BÁ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) **História Geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

SANTOS, Ana Maria Smith et al., **As parteiras e a arte de fazer partos em perspectivas cosmológicas na ilha do Marajó**. Revista de antropologia, n.49,2017.

SOUSA, Marcio Barradas. **Saberes e práticas educativas de uma curadora da Amazônia** /Marcio Barradas Sousa; Dissertação de Mestrado. UEPA, 2015.

### **35) ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID/UEPA**

Giovelângela Maria dos Santos Costa de Paula<sup>33</sup>  
Marta Genú Soares<sup>34</sup>

O objeto de investigação é a relação professor da escola e acadêmico em processo de formação inicial, relação que se materializa na disciplina curricular Estágio Supervisionado (ES). O interesse pelo tema se deu a partir da experiência como professora da Rede Municipal de Ensino de Belém (SEMEC) e na condição de Professora Supervisora do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), Subprojeto da Universidade do Estado do Pará (UEPA) do Curso de Educação Física (EF), no qual fui incluída desde 2012, o que me possibilitou ampliar a concepção sobre o papel do professor da escola na formação inicial de futuros professores, na medida em que se revelaram e materializaram as diretrizes e concepções do projeto. O PIBID/UEPA é política pública educacional de incentivo a formação inicial, sobre os aspectos da formação prática que articula o currículo de formação de professores, por apresentar-se como espaço de vivência e experiência profissional. No decorrer de minha atuação na escola, dialoguei com professores da rede municipal e alunos da disciplina estágio

<sup>33</sup> Mestranda (PPGED-UEPA), na linha de pesquisa: Formação e Prática Pedagógica Inovadora, Membro do Grupo de Pesquisa Ressignificar.

<sup>34</sup> Pós-doutora pela Université de Montpellier (2015). Professora da Universidade do Estado do Pará efetivada como Titular, lotada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA, na Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.



supervisionado/UEPA e com bolsistas do programa, que puderam compartilhar as discussões e enfrentamentos sobre a importância da disciplina Educação Física ter um lugar de discussão e reflexão diante da realidade apresentada pela escola. A compreensão de uma disciplina que vai além da técnica e do treinamento desportivo, mas que contextualiza a realidade e suas problemáticas com a cultura corporal. Sabe-se que a realidade das aulas de Educação Física normalmente é caracterizada por vários aspectos que desmotivam, bem como falta de materiais, estrutura física inadequada, falta de vontade dos alunos e às vezes até do próprio professor, menosprezo a disciplina, e o não conhecimento da importância da Educação Física no desenvolvimento geral dos alunos. É necessário ressignificar o entendimento da função e papel da Educação Física enquanto componente curricular. Deve-se repensar e organizar o espaço escolar a partir de uma perspectiva pedagógica, política e coletiva, para que as ações possam ter sentido e significado para os alunos e professores, diferentes abordagens teóricas são dadas a disciplina: como saúde, desenvolvimento motor, qualidade de vida e o desenvolvimento da cultura corporal, no entanto, esquecemos de tratar o aluno como sujeito historicamente construído e um ser social que está inserido no contexto educacional que privilegia somente interesses capitalistas. A docência exige do professor conhecimentos, sensibilidades, capacidades de reflexão e enfrentamento de diversas naturezas, e que através do planejamento, base teórica, e viver a realidade da escola, no seu cotidiano e com o trabalho coletivo são fatores indispensáveis para a práxis docente, e que é na formação inicial dos futuros professores de Educação física que ela proporciona o desenvolvimento e amadurecimento do trabalho pedagógico na escola, entretanto não se resume a apenas repassar conhecimentos adquiridos, mas também o que o docente possui de saberes plurais e suas experiências de vida e profissionais. (TARDIFF, 2014). Com a inserção do Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID, através da UEPA, tive a possibilidade de dialogar, trocar experiências e me aproximar de novas leituras e bases teóricas e contribuir assim, na formação inicial dos futuros professores bem como melhorar minha práxis docente através da formação continuada que o programa me proporcionou e oportunizou ampliar três atributos da capacidade humana: saber-fazer, saber pensar e saber sentir (KUNZ, 1994, p,75). E acreditando nesse diálogo entre universidade e escola, considero relevante à discussão sobre o papel do professor supervisor na formação inicial em Educação Física experienciada no PIBID/UEPA que trouxe contribuições significativas para todos os sujeitos envolvidos. A proposta do PIBID/UEPA - EF segue os princípios da disciplina curricular ES, e objetiva consolidar a relação dialógica universidade-escola, no que tange compreender “a formação prática como espaço que precisa ser fomentado, sobretudo um espaço concreto para a universidade articular seu currículo de formação” (GOMES, 2013, p. 10). Sobretudo, como um projeto que não se restringe a um campo de vivência profissional somente para os alunos, mas, também como campo de investigação e proposição da práxis, que incorpora os professores supervisores (da escola) e professores coordenadores da universidade (FONSECA, 2012). A experiência possibilitou a interação entre os sujeitos (alunos-professores supervisores- coordenadores), a partir da troca e o pensar em novas práticas pedagógicas, concretizando uma formação em serviço, bem como a percepção efetiva da participação na formação de outros professores. O ES é concebido como



investigação e possibilidade de compreensão e intervenção da prática. Obrigatório e integrado a proposta pedagógica, o estágio curricular supervisionado de ensino supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um estagiário. É um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. De acordo com Pimenta e Lima (2009), o estágio não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade como de transformação da realidade. Nesse sentido, o ES é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim, objeto da práxis e no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino é no estágio que o acadêmico depara-se com a necessidade de articulação entre o conhecimento teórico-metodológico para compreender a realidade escolar, que ocorre com a aproximação da realidade, no momento em que o futuro docente passa a sentir-se professor, ao ter contato com a sua profissão. Na experiência como professora supervisora da disciplina ES, observou-se, num primeiro momento, um distanciamento na formação dos acadêmicos, constituindo-se numa relação formal e pontual. Conseqüentemente, não se efetivou com qualidade a participação do professor supervisor no processo de qualificação da prática na formação inicial dos discentes. Ressalta-se que é necessário haver uma articulação, que contemple um projeto de formação por dentro da própria experiência, e que este aspecto seja valorizado, privilegiado, de maneira que este professor da escola de fato seja chamado a participar do processo de formação. Nesse contexto, questionamos as relações estabelecidas entre a atuação dos professores supervisores das escolas e o processo de formação inicial dos estudantes na disciplina estágio supervisionado. A partir desta problemática se faz necessário analisar as relações estabelecidas entre a atuação dos professores supervisores das escolas e o processo de formação inicial dos estudantes na disciplina ES para caracterizar a relação professor supervisor e acadêmicos na disciplina ES no sentido de descrever como vem ocorrendo a participação do professor supervisor da escola e como este se relaciona com os estudantes da disciplina ES em processo de formação inicial em EF, bem como averiguar como os estudantes avaliam a participação do professor supervisor no seu processo de formação inicial. Anunciamos proposta de pesquisa a partir do materialismo histórico dialético, por este se revelar um posicionamento histórico e político comprometido com a transformação da sociedade, contrapondo a lógica imediatista, fragmentada, tecnicista e despolitizada de formação, colocada pelo atual projeto de sociedade (GOMES, 2013). O materialismo dialético é uma teoria geral do ser que, em contraposição à metafísica, privilegia o movimento e as contradições e toma o mundo material como o dado primário que, na consciência, é dado secundário. Como organização metodológica, parte de uma análise de documentos e pesquisa de campo. Pretende-se realizar uma pesquisa de campo, pois esta permite “muito mais o aprofundamento das questões propostas” (GIL, 2008, p. 54). Faremos uma pesquisa documental para alcançar uma total apreensão do objeto. E a ida a campo se efetiva com a realização de entrevista semiestruturada, com os docentes e discentes acerca de verificar as relações que se implicaram. Para tratamento e análise dos dados



recorreremos à Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008, p. 12). Destacamos a grande contribuição do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos acadêmicos, visto que, este momento é de fundamental importância para sua práxis pedagógica. Nesse sentido, deve-se tratar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais que devem subsidiar a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. Portanto, a formação de professores reflexivos se efetiva quando os conhecimentos são articulados e interligados com a própria ação. A partir deste entendimento é que se alcança um patamar de autonomia intelectual do educador, pois se torna um sujeito reflexivo que pratica discussões e investigações de sua própria prática. Petroni e Souza (2010) definem autonomia docente como uma “[...] capacidade que o sujeito adquire para formular as próprias leis e regras durante o seu processo de desenvolvimento e por meio das relações estabelecidas com os outros, no contexto em que está inserido”. (p. 358). A análise do objeto de investigação é alinhada ao pressuposto defendido por Nóvoa (2013), sobre a “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação se fazer a partir de dentro da profissão” (p. 2). Com esse referencial teórico compreendemos a relação professor supervisor e aluno em formação materializada na disciplina curricular ES, em que disciplina ES cumpre um papel fundamental na formação docente, pois é a partir dela que a universidade articula seu currículo de formação, constituindo a formação prática dos alunos, articulada com o princípio da pesquisa. A disciplina ES cumpre um papel importante no processo formativo inicial.

## Referências

Campos, M. Z. **A questão da licenciatura em Educação Física: a transição à prática profissional** - 1999. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

FONSECA, Z. V. D. **Detalhamento do Subprojeto PIBID UEPA**. A organização do ensino da Educação Física na educação básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico na rede pública de ensino. UEPA: Belém, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. C. S. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) - **Subprojeto/UEPA - Educação Física: implicações e contribuições para formação prática**. Art. Trabalho de Conclusão de Curso, CEDF-UEPA, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método em Marx**. 1 ed. Expressão Popular, São Paulo, 2011.



NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 2, n. 22, p. 364, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

