



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



## **XIV Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação**



***Direito à educação pública em risco: retrocessos e resistências no cenário brasileiro.***

**Dias 30, 31/10 e 01/11 Sala de Recitais CCSE-UEPA**

**Belém - Pará**

### **Comissão Organizadora**

Profª Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Profª Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Profª Dr. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino França

Profª Dr. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto

### **Mestrandos**

Alessandra de Almeida Souza

Alessandra dos Santos da Silva

Alessandra Pereira de Carvalho Veloso

Alzira Almeida de Araújo

Ana Daniele Mendes Carrera

Carla da Silva Mota

Ellen Glaucia Farache Maia

Elizabeth Soares Teixeira Henriques

Francisca Missilene Muniz Magalhães

Gercina Ferreira da Silva

Guthemberg Felipe Martins Nery

Isabell Theresa Tavares Neri

Jane Elisa Otomar Buecke

Jakelline de Aquino Batista

Kamilly Suzany Felix Alves

Katia Maria dos Santos Dias

Luciana Martins Amoras

Margareth da Silva Brasileiro

Marcia Daniele dos Santos Lobato

Mário Allan da Silva Lopes

Mayanne Adriane Cardoso de Souza

Patrícia Andréa Godinho Baker

Priscila Costa Soares

Roberta Isabelle Bonfim Pantoja

Renata Cristina Alves Matni

Sandy da Conceição Dias

Sylvia Elieny Calandrini Brabo

Tereza Cristina Vasconcelos de Souza

Thaís Tavares Nogueira

Vera Lúcia de Cristo Lobaró

### **Secretaria do PPGED**

Carlos Alberto dos Santos Campelo

Joaquim Manoel Ferreira Chaves

Jorge Farias Figueiredo

### **Intérprete de Libras**

Thaís Pereira Romano

### **Diagramação**

Carlos Alberto dos Santos Campelo

## **Comissão Científica**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Prof<sup>a</sup> Dr. Denise de Souza Simões Rodrigues

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Prof. Dr. Fábio José da Costa Alves

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Josebel Akel Fares

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lucélia Moraes Bassalo

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Bethânia Barbosa Albuquerque

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Silva

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso Silva

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino França

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marta Genú Soares

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nazaré Cristina Carvalho

Prof. Dr. Pedro Franco de Sá

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos

## **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 XIV Seminário do PPGED estrutura-se em comunicações científicas e mesas 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 PROAP-CAPES, 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.

## Sumário

SER NEGRA E SER MULHER: SER MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS.....	7
QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO NA AMAZÔNIA PARAENSE: DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO E O FEMINISMO LATINO-AMERICANO .....	14
SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE FRAÇÕES.....	21
O ENSINO DE PROPORCIONALIDADE SEGUNDO A OPINIÃO DOCENTE E ALGUMAS REFLEXÕES DO SABER DO PROFESSOR .....	30
PAISAGENS E NATUREZA NA COMUNIDADE DE VIGIA: OLHARES SOBRE NOVOS SENTIDOS E ANÁLISES .....	39
CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA SEMEC- BELÉM.....	43
EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: AÇÕES DO PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE CASTANHAL (1904) .....	49
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: PROPOSTAS PARA O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO .....	54
MULTICULTURALISMO, MULTILINGUISMO, E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA.....	60
FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA.....	64
MEMÓRIAS DA BELÉM DE ANTIGAMENTE EM CARTAS E DIÁRIOS DE MÁRIO DE ANDRADE .....	73
FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES CEGOS DE BELÉM DO PARÁ .....	78
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA FREIREANA: PRÁXIS PARA A DIVERSIDADE AMAZÔNICA.....	87
O ENSINO RELIGIOSO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	95
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SABERES QUILOMBOLAS COMO PROCESSO SOCIOCULTURAL EDUCATIVO.....	102

BRINCADEIRAS NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE VELHOS QUILOMBOLAS .....	112
“ESCOLA SEM PARTIDO” E A FORMAÇÃO DA(O) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS ÉTICOS EM QUESTÃO.....	117
O DESENHO COMO EXPRESSÃO DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM AMBIENTE HOSPITALAR.....	125
PROJETO MUNDIAR: O ENCANTAMENTO DE UMA FORMAÇÃO .....	131
VARIAÇÃO FONÉTICA E LEXICAL NA NARRATIVA SINALIZADA. ....	134
ENSINO DE ESPAÇO E FORMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS NO CONTEXTO BRASILEIRO <sup>1</sup> .....	139
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS.....	147
POÉTICAS ORAIS: ANOTAÇÕES TEÓRICAS .....	152

## SER NEGRA E SER MULHER: SER MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS

Thaís da Silva Mendonça<sup>1</sup>  
Lucélia de Moraes Braga Bassalo<sup>2</sup>  
FAPESPA<sup>3</sup>

### Palavras Iniciais

Historicamente marginalizada, comumente silenciada e rotineiramente invisibilizada. Essas e inúmeras outras condições são impostas à mulher negra e falar desse sujeito na contemporaneidade é ir além do mero estereótipo que condiciona e a reduz a mera coadjuvante do processo de escrita da história, seja ela pessoal ou coletiva. Por não ser detentora dos padrões eurocêntricos de beleza, inúmeras vezes foi secundarizada em diversos debates indispensáveis para a vida humana em sociedade. Sofre duplo preconceito, o sexismo e o racismo. Primeiro por ser mulher e em seguida por ser negra. Está sujeita a opressões por parte de todos os setores sociais.

As mulheres constituem a maior parte da população do Brasil, conforme uma projeção oficial do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que o percentual chega a 50,62% do total no ano de 2015. Por isso, estudar representantes de tal grupo pode ir muito além de conhecer apenas números, possibilitando o conhecimento acerca de um grupo quantitativamente majoritário e historicamente silenciado e invisibilizado.

O estudo teve uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados através da técnica da entrevista narrativa. Foi realizado em uma instituição pública de ensino superior da cidade de Belém, no Estado do Pará. Os sujeitos da pesquisa, foram

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Pará, smendonca.thais@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Pará, lbassalo@uol.com.br

<sup>3</sup> Agência Financiadora: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas- FAPESPA

professoras autodeclaradas negras, na faixa etária de 30 à 65 anos, como informantes centrais da pesquisa e atuam no Ensino Superior há mais de uma década, 15, 11 e 23 anos.

Utilizando essa técnica seguindo Bauer e Jovchelovitch (2002) em que o informante seja estimulado, através de temas geradores, a falar de maneira mais livre sobre determinado acontecimento, ultrapassando o esquema pergunta-resposta inúmeras vezes utilizado nas outras técnicas de entrevista. Por isso, a quantidade de informações angariadas na fase das entrevistas foi de expressiva quantidade.

E para a análise, utilizarei os pseudônimos de “lindinha”, “docinho” e “florzinha”, as quais remetem à personagens de um desenho animado chamado “as meninas super poderosas” que marcou minha infância. Nele, três garotinhas foram criadas a partir da junção de açúcar, tempero, elemento “X” e tudo que há de bom, são extremamente fortes, lutam contra as forças do mal e possuem superpoderes incríveis, como voar, força sobrenatural super velocidade, invulnerabilidade, visão de raio-x, super sentidos, visão de calor e projeção de energia. Lindinha é o açúcar da mistura, a caçula e a mais meiga, inocente, observadora e doce de todas, docinho é o tempero, a mais corajosa, lutadora e agressiva, já florzinha é tudo que há de bom, a líder do grupo, determinada, batalhadora e metódica. Tais características se assemelham com as das professoras participantes, doçura, coragem e liderança.

### **Eu, tu, eles: Uma Conversa com autores e informantes**

O Brasil é um país multicultural e altamente miscigenado o qual, infelizmente, possui uma discriminação racial, sexista e social enraizada no pensamento popular. Entretanto, facilmente encontramos nos dias atuais, o chamado “racismo velado”, aquele oculto no discurso de que a sociedade brasileira não é discriminante, “o Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo” (DOMINGUES, 2005, p. 165). Sobre isso, a informante Florzinha diz que

o racismo velado a gente encontra toda hora, impossível uma pessoa negra dizer que nunca foi discriminada, impossível isso. Bem, o velado, ele é pior. Ele é pior, porque é uma coisa muito sutil, as pessoas demonstram o racismo, a gente que tá acostumado a lidar com esse tipo de coisa, a gente percebe nas minúcias, não precisa ser, como a gente diz... escancarado, é num olhar, num sorriso.



Docinho discorre sobre o tema:

Um racismo dissimulado, até nas relações de trabalho, Thaís, as pessoas te toleram, mas não te acolhem de coração, existe a piada sim, principalmente se você se destaca mais que uma pessoa branca, ela procura te ofender naquilo que socialmente é discriminatório que é na tua cor, tua cor de pele, e se não for na cor de pele é em algum defeito que você tenha, faz, torna isso pejorativo [...] é velado, é uma arma apontada na tua cabeça, tu não sabe da onde vem, e ela vem dos lugares menos esperados.

Lindinha também coloca seu ponto de vista:

quando a gente pensa “velado” a gente pensa em algo escondido, algo encoberto, algo que eu não quero que você veja, porque na sociedade que nós vivemos hoje, isso já tá bem difundido, a questão da importância de você não discriminar o outro por sexo, por raça, por etnia, por religião, por princípios, por valores, por qualquer coisa e isso tá muito difundido na nossa sociedade, só que não significa que as pessoas ainda não tenham dentro de si isso.

Estudar a mulher negra em suas diversas singularidades é aspirar uma sociedade que abandone a concepção retrógrada e hierarquizante que condiciona os seus indivíduos a uma constante e predatória discriminação. Distinção que é realizada segundo padrões opressores de uma minoria dominante. Para que se pense em um país livre de estigmas como o sexual e o racial, é preciso que se conheça a realidade para só então almejar transformá-la. É importante destacar que com o presente relatório de pesquisa não visei criar generalizações, pois cada sujeito é único e detentor de particularidades que o reconhecem enquanto sujeito sócio-construtor. E sim, partindo do pensamento de Scott (1999) de que é no reconhecimento da diferença, seja ela de qual nível for, é que o indivíduo tem a possibilidade escolher se a considera ou não.

a grande dificuldade está em que as pessoas não se respeitam, não se fazem respeitar e isso aí independe também da questão de sexo, da questão de gênero, e da questão de cor, não depende disso, o importante é a gente ter uma postura adequada no que eu digo, mas é uma postura que seja condizente com o cargo que você tem, com base na moralidade, independente da orientação de cor, de raça, essas coisas assim. (Florzinha)

Uma estigmatização da docência como sendo uma profissão feminina é histórica. Ser professora é familiarizar o aluno com o processo de formação e de aquisição de conhecimento, proporcionando uma espécie de extensão da casa, na escola. Adocicar o ensino e a aprendizagem através da humanização que se supõe ser presente em nas mulheres.

De acordo com Louro (2007) isso se dá pela necessidade de assemelhar a prática educativa das relações familiares em que sejam pautadas no afeto e confiança. Lindinha trata da questão do afeto em que em momentos de sua graduação se sentiu inferiorizada e uma determinada professora lhe serviu de exemplo para seguir a carreira e assim mudar a sua realidade

*(essa situação)* fez com que eu me espelhasse em algumas figuras como essa professora da universidade que me mostrou a possibilidade de ter uma vida transformada pela educação.

A desigualdade no contexto educacional se encontra no acesso a educação, à escolha do curso e ao salário. No que concerne ao acesso, trata-se das experiências acerca das relações sociais, no que se refere à escolha, fala-se dos cursos tidos como femininos e de mais fácil ingresso e, no tocante ao salário, por maior que seja o grau de instrução, continuam recebendo menos que as mulheres brancas, homens brancos e negros, inclusive quando chegam a cargos de chefia (BONETTI; ABREU, 2011). Assim, é possível ter uma visão mínima acerca do quão difícil pode ser a vida profissional, na carreira de docente, de mulheres negras, “a questão de gênero é, em si, um complicador, mas, quando somada à da raça, significa as maiores dificuldades para os seus agentes” (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010, p. 97).

As informantes Docinho e Lindinha exprimem essa dificuldade, acima citada, evidenciada em suas falas

O ser mulher já é difícil, né? Por incrível que pareça a educação ser ocupada predominantemente pelas mulheres, as mulheres são discriminadas dentro da educação, há uma tendência de maior respeitabilidade pelos homens e há também a ter uma tendência de respeitabilidade maior pelas mulheres, eu observo na universidade, quando elas tem comportamentos similares aos dos homens, fechados, marrentos, mais distantes assim, e isso dá um certo grau de respeitabilidade e as mulheres são consideradas aquelas mais amorosas, mais maternas, quando elas fogem disso, elas são odiadas (Docinho)

E,

eu sei que o teu tema tá falando da questão de ser negra, mas foi muito mais do que isso, foi ser negra, foi a questão socioeconômica, foi o fato de vir da zona rural pra zona urbana, então imagina junta tudo isso e aumenta bastante e aí você vai ver que é muito complicado, mas eu consegui (Lindinha)

Universidade que é o espaço de inúmeras trocas, além da de conhecimento. É um ambiente formativo em que é permitida uma mudança de mentalidades, formando sujeitos críticos e reflexivos. Modificando a relação de dominação e opressão vigente, em que a ausência da educação, propriamente dita, aprisiona, já a sua presença liberta, pois "se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda." (FREIRE, 2000, p. 31). Por isso, a educação deve ofertar um rompimento com o discurso homogeneizante através de uma alteração no pensar e no agir quando se debate relações de raça e de gênero em um contexto educacional (GOMES, 1996). Florzinha e Lindinha abordam justamente a universidade, mais especificamente o papel da mulher negra nela

A mulher negra na universidade, ela tem um papel muito importante, embora se reconheça que muitas ainda não se aperceberam desse papel, principalmente da responsabilidade de mostrar a posição do negro na universidade, que não é uma coisa fácil, o acesso não é fácil, a permanência não é fácil, é, o país que se diz democrático, com uma democracia racial, a gente sabe que isso não existe, ainda há muita discriminação.(Florzinha)

E,

A gente sabe que existe uma certa concepção de como tem que ser professor universitário, na cabeça das pessoas, é um professor com mais idade, é um professor com uma determinada, vamos dizer assim, "aparência", a gente sabe que tem muito isso. E quando eu comecei a dar aula, eu digo que eu aprendi desde cedo uma palavra que sempre foi muito forte na minha vida: "resiliência". Eu aprendi muito cedo que eu precisava ser resiliente por muitas dificuldades que eu passei. (Lindinha)

É imprescindível esclarecer que utilizei-me do conceito de raça seguindo uma definição do próprio IBGE, em que de acordo com Osorio (2003) "a classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados" (p.10), categoria esta que pode ser denominada de cor propriamente dita ou também de raça e necessita de uma autodefinição, na qual é o indivíduo quem se diz ser pertencente, podendo escolher uma entre quatro: branca, preta, amarela, parda e indígena.

No decorrer do texto usei em sua maioria palavra “negro”, por uma convenção com o referencial teórico selecionado.

Eu me amo, essa foi a pele que Deus me deu, eu sou apaixonada por mim [...] como me chamam, pra mim, isso não altera absolutamente nada [...] pra você ser aceito socialmente você precisa se aceitar na condição que você tem, eu sou negra, pra que eu vou fingir que sou branca? Por que eu vou imitar um padrão social que não me permite, que não sou eu? Você tem que se amar muito, você tem que se sentir seguro. (Docinho)

Portanto, o presente trabalho versou acerca de inúmeras questões, dentre elas a que mais ganhou destaque foi a racial. Ênfase, essa dada pelas próprias falas das informantes. A questão do gênero, em seus discursos, na maioria dos casos era tido como um agravante secundário no que concernia à discriminação. O racismo acabou sendo uma marca carimbada nas vidas das professoras, mesmo que seja combatido todos os dias, ele inegavelmente existe e muitas vezes a sua existência ocasiona a constituição de uma resistência até então desconhecida e fazem dele uma forma de não acatar todas as estigmatizações historicamente impostas.

### **Palavras Finais**

Na contemporaneidade ainda se percebe entranhada na ideologia e no ideário brasileiro a condição subalterna designada à pessoas com a cor da pele diferente das tida como padrão midiático-europeu, enfatizando-se nas mulheres, fazendo com que estejam sujeitas ao preconceitos em suas mais variadas formas e proporções. Os sujeitos dessa pesquisa detêm a possibilidade não aceitar o papel que historicamente lhes é imposto, que vai muito além da mera condição econômica e cultural, chegando a ser uma relação de supremacia do gênero masculino e da cor branca. São capazes de realizar uma transformação da realidade através da educação. Em decorrência disso, o presente trabalho discutiu a relação do gênero e raça em um ambiente de educação de nível superior. Mostrando essa discussão a partir da ótica de indivíduos que possuem a capacidade e a oportunidade de fazer a diferença na desconstrução de pensamentos retrógrados, racistas e misóginos.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: Rio de Janeiro, 2015.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, 2003.

BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Ipea, 2011.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: O início de uma reparação histórica. **Espaço aberto**, maio/ ago, 2005. Nº 29.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe**, 1996.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCOTT, Joan. **O enigma da igualdade**. Tradução por Estudos Feministas. Florianópolis, jan-abr, 1999.

## QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO NA AMAZÔNIA PARAENSE: DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO E O FEMINISMO LATINO-AMERICANO

Ivanilde Apoluceno de Oliveira-UEPA

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Isabell Theresa Tavares Neri-UEPA

E-mail:educadorauepa@gmail.com

**Objetivo.** Este estudo, realizado entre 2015 e 2016, objetiva investigar as relações raciais e de gênero presentes no cotidiano de mulheres ribeirinhas, educandas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, um Núcleo de ensino pesquisa e extensão vinculado à Universidade do Estado do Pará-UEPA, que realiza ações educativas tanto em escolas, como em outros espaços sociais, como em uma casa de acolhimento, pertencente a um hospital público, ambos localizados na região metropolitana de Belém. Espaço, onde se desenvolveu essa pesquisa, oferece alojamento e alimentação para pessoas que residem no interior do estado do Pará e necessitam se deslocar para a capital a fim de realizarem tratamento médico.

**Metodologia.** Consiste em uma pesquisa de campo de enfoque qualitativo. Apresentamos relatos de três educandas obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, que são marcadas por sua dialogicidade (ANGROSINO, 2009). Participaram do estudo, como sujeitos, 3 mulheres, na faixa etária dos 30-50 anos e oriundas do município de Breves, cujas falas são relatadas com os seguintes pseudônimos: Esmeralda, Ágata e Rubi. As narrações foram gravadas, transcritas e submetidas à técnica de categorização da análise de conteúdo, a qual nos possibilitou interpretar o que nos foi narrado (BARDIN, 1979). **Resultados.** Assim, foram identificados nos diálogos com as mulheres, as lutas que enfrentam diariamente em relação ao racismo e ao patriarcado. Segundo Esmeralda: “No nosso município, a gente vive de agricultura. No caso, trabalha na roça, trabalha no Igapó, cortando palmito, trabalha roçando o sítio, plantando pupunha, abacate, cupuaçu, castanha... Tudo isso a gente planta. E... Abacaxi, cana (cana de açúcar), é que a gente vive... Batatas a gente planta depois colhe para vender, para sobreviver [...] Ou a gente vende assim por pouco dinheiro, por pouco valor Por isso que a gente se torna assim mais inferiorzinho”. O relato de Esmeralda, rico em detalhes da vida campesina na Amazônia paraense, corrobora o que Carneiro (2011)

descreve como a tripla discriminação: pelos aspectos econômicos, pelas descendências ameríndias e pelas raízes amefricanas que tecem o contexto dos povos ribeirinhos (HAGE, 2016). Somada aos fatores econômicos e raciais, não podemos ignorar os aspectos patriarcais que ocultam o protagonismo das mulheres nas atividades campesinas, sobretudo as mulheres não brancas, brutalmente animalizadas (HOOKS, 1981). Esse cenário racista e androcêntrico é um dos principais alicerces de uma pedagogia excludente que viola as arqueologias de saberes que as mulheres não brancas colecionam em seus cotidianos tanto sociais quanto escolares. Conforme o relato de Ágata: “Eu tinha vergonha de ir para a escola por causa do acidente [escalpelamento], tinha que usar um boné. Todo mundo achava que eu tinha cara de malandro e até o professor me apelidava. Uma vez uma aluna ficou com pena da minha humilhação e me defendeu na frente do professor”. Como aponta Hooks (1981), as escolas ocidentais evidenciam a polarização entre brancos e negros e, para as mulheres de cor, esse maniqueísmo é ainda mais perverso. A narrativa da educanda demonstra que o ambiente escolar é um lugar hostil para as pessoas não brancas. Agressões, sobretudo psicológicas, vivenciadas pela participante, denunciam um processo educativo inflexível a outros conhecimentos e outras pedagogias. Ao mesmo tempo, agridem a autoestima da educanda, ao ser estigmatizada por não adotar um vestuário classificado como feminino, pela lógica patriarcal. Assim, ao serem marginalizadas por uma pedagogia androcêntrica e descrentes do valor que os seus saberes possuem, essas mulheres são cada vez mais vulneráveis a outras formas de violência, por desconhecerem as raízes históricas do racismo e do patriarcado. Como aponta a narrativa de Rubi: “Desde o pré-natal o médico disse que não era para mim ter de normal, por isso eu vim para cá (hospital), mas eu fui obrigada a ter de normal, fizeram em mim um monte de toque eu sei que dilatou mas, ainda não era para mim ter de normal, por causa que o bebê tinha um problema na cabeça, aí tiraram ele-o bebê e deixaram ele em observação. Aí tiraram ele de mim, eu fiquei um pouquinho com ele”. Rubi evidencia as violações que o corpo da mulher de cor sofre, sobretudo perante uma situação de violência obstétrica. As agressões que ocorrem no parto de uma mulher não branca são incontáveis comparados aos procedimentos obstétricos realizados em caucasianas. Davis (1982) aponta que o discurso de que os corpos das mulheres de cor possuem maior resistência física e que, por isso, são capazes de suportar procedimentos invasivos em seus corpos sustentam essas violências socialmente legalizadas. Chama atenção, também, o desrespeito pela intimidade

do corpo feminino não branco, muito comum no cientificismo misógino que compõe a medicina cartesiana e que Davis (1982), Hooks (1981) e outras intelectuais insurgentes denunciam em seus escritos, sobretudo quando presenciamos o constrangimento de uma moça que possui o seu corpo exposto a inúmeros acadêmicos de medicina em um hospital. Em seguida, ainda com base nos escritos de Davis (1982), enfatizamos que as políticas de natalidade são desiguais entre mulheres brancas e não brancas, percebemos o sofrimento de Rubi em ser brutalmente afastada de seu filho no período que sucedeu o parto. Um ato de desumanização que ilustra o seu direito materno desrespeitado pela discriminação racial desferida na mesma e em sua criança. **Discussão.** Em contextos econômicos, políticos e sociais conturbados, que se desenham na contemporaneidade, acordamos com Nilma (2009) que os sofrimentos vivenciados por coletivos, como os de mulheres não brancas, ainda são silenciados. Para a intelectual e feminista negra, um dos motivos desse mutismo é a insistência em ignorarmos, no decurso da história da humanidade, as chagas abertas que a escravidão provocou e que ainda latejam no corpo das camadas populares na atualidade. É evidente que a lógica escravagista foi um poderoso instrumento utilizado pelo homem branco e patriarcal, para impor a sua arrogância intelectual, psicológica e econômica sobre mulheres e homens que, pela tonalidade de sua pele, foram injustamente comparados a bestas (MUNANGA, 2004). Para Hooks (1981, p. 39), o menosprezo pelas heranças violentas da escravidão, do ponto de vista histórico, filosófico, sociológico e educacional, será um grande obstáculo para as ações que visam fortalecer os direitos humanos das mulheres de cor: “As mulheres brancas e os homens justificam a exploração sexual das mulheres negras escravizadas argumentando que elas eram as promotoras das relações sexuais com os homens. De tal pensamento emergiu o estereótipo das mulheres negras como sexualmente selvagens, e em termos sexuais, uma selvagem sexual, uma não-humano, um animal não podia ser violado”. A feminista negra e norte-americana aponta, assim, a existência de uma escala racial, onde os homens brancos estão no topo, as mulheres brancas, na maior parte das dinâmicas sociais, dividem uma posição mediana com os homens negros e as mulheres não brancas, por fim, ocupam os espaços mais inferiorizados. Ao visitarmos os escritos de Gonzales (1984), encontramos pistas que evidenciam um imaginário social o qual associa as mulheres não brancas a objetos de volúpia ou de distúrbios sexuais. Era muito comum, segundo a intelectual, que, nos tempos do Brasil colônia, os rapazes em suas noites de



núpcias, exalasses as roupas das escravas. Uma vez que se acreditava que o odor das mulheres de cor era um poderoso afrodisíaco. Todavia, essa visão pornográfica tropical sobre as mulheres não brancas, faz parte de um arquétipo patriarcal. Na visão da intelectual, as mulheres não brancas recebiam as mesmas instruções morais e virtuosas que as caucasianas. No entanto, tais aconselhamentos não protegeram as primeiras das violações oriundas de uma sociedade falocêntrica e racista. Davis (1982) explica que enquanto pensarmos no racismo enquanto um ato agressivo contra a cor da pele apenas, não perceberemos o verniz ideológico, imperialista e colonialista em que o mesmo está revestido de maneira a tornar as discriminações raciais ainda mais nocivas para as minorias. O desconhecimento histórico do racismo reflete negativamente no cenário educacional: “Não há livros de história usados nas escolas públicas que nos informem sobre o imperialismo racial. Em vez de nos serem dadas ‘noções românticas’ do novo mundo, do ‘sonho americano,’ a América como um grande caldeirão no qual todas as raças estão unidas como uma. Fomos ensinados [...] que o povo negro foi escravizado devido à maldição bíblica de Ham [...] ninguém mencionou os assassinatos em massa dos nativos americanos como genocídio, ou a violação das nativas americanas e das mulheres africanas como terrorismo” (HOOKS, 1981, p.87). Os livros didáticos ocultam o fato de que a escravidão serviu para alimentar os caprichos do eurocentrismo. Tratam-se, para a intelectual, de práticas pedagógicas que inflamaram a polaridade entre brancos e não brancos, ao mesmo tempo em que enaltece o poder do macho, por meio de valores sexistas. Nesse sentido, a “implantação nas nossas mentes da semente do imperialismo iria manter-nos para sempre na escravidão” (HOOKS, 1981,p.88). Prova disso é que os primeiros movimentos feministas ignoraram as questões raciais. A intelectual assim como Davis (1982), mapeiam muitos fatos históricos que desmascaram o mito da sororidade propagado por muitas feministas brancas. Embora detentoras de discursos abolicionistas, na prática, faziam questão de manifestar a sua supremacia racial sobre as mulheres não brancas. Sobretudo, quando temiam que as suas reputações fossem ameaçadas pelo contato com mulheres negras, indígenas e asiáticas estereotipadas como inimigas dos valores cristãos. No entanto, Hooks (1981, p.107), ressalta a sua preocupação em interpretarmos o feminismo de forma homogênea: “O feminismo como uma política ideológica defensora da igualdade social para todas as mulheres foi e é aceitável para todas as mulheres negras. Elas rejeitaram o movimento de mulheres quando

ele se tornou o manifesto das mulheres brancas educadas de classe média alta que eram a maioria das suas participantes e estavam determinadas a moldar o movimento para que servisse os seus próprios fins oportunistas”. Assim como ela, Mouffe (1992) também problematiza que o feminismo não pode se reduzir a questões sexistas, sob a pena de tornar-se um movimento politicamente empobrecido e que não problematiza questões emergências como as relações raciais. Consideramos que os escritos de Gonzales (2011) cumprem o papel de intercalar as problemáticas raciais em um feminismo encharcado de vivências latino-americanas. Segundo ela, os povos ibéricos adquiriram uma dívida imensurável com a América Latina ao saquearem as suas culturas, as suas místicas e suas vivências sobretudo sobre as suas mulheres: “Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter de sua condição biológica-racial e sexual faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque esse sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado latino-americano” (CARNEIRO, 2011, p.8). Além dos crimes de etnocídio e genocídio, o egocentrismo ibérico bosquejou em solo latino-americano as castas raciais. Hoje, maquiadas pelo mito da democracia racial propagados especialmente pela mídia. As camadas oprimidas, aos olhos de Fanon (2008), epidermizam uma concepção inferiorizada de seus tons de pele, de forma a desejarem o embaquecimento, por meio da apropriação da cultura e da língua dos homens brancos que em nosso entendimento, são alimentadas sobretudo por práticas educativas excludentes. Nessa linha, Carneiro (2011) desfere críticas aos movimentos de esquerda ortodoxos que ao sacralizarem as lutas de classe, não refletem sobre as violências raciais manifestadas tanto de maneira objetiva, quanto subjetiva. Sobre essa última, ela destaca a visão esquizofrênica que o ufanismo possui sobre os (as) indígenas vistos como templos de resistência à colonização, ao mesmo tempo em que são menosprezados pelas suas línguas e seus costumes. As mulheres e os homens negros, segundo a intelectual, por seu turno, são reconhecidos pelas suas torturantes expedições nos navios negreiros rumo às Américas, enquanto que, paradoxalmente, paira uma leitura romântica da falsa inserção democrática dessas pessoas na sociedade brasileira racista. **Considerações finais.** O estudo, ao investigar as dinâmicas que permeiam as

relações raciais e de gênero em uma poção do território amazônico que corresponde à geografia paraense, evidenciou as lutas diárias enfrentadas por mulheres ribeirinhas contra preconceitos machistas e racistas. Violências múltiplas que se materializam sobretudo nas escolas, nos locais de trabalho e em espaços institucionalizados, como em hospitais e que tornam ainda mais nocivas as situações de vulnerabilidade social vivenciadas pelas mulheres de cor. Salas de aula que impõe hierarquias de conhecimentos e desmotivam as educandas e os educandos por meio de didáticas enrijecidas e completamente avessas a suas realidades, distanciam-se cada vez mais do compromisso de potencializar a autonomia, sobretudo de mulheres ribeirinhas que são reféns a uma situação de mutismo e fatalismo. Tais condições irão refletir nos ambientes trabalhistas, tornando as mesmas proletárias da lógica capitalista que escraviza seus corpos e mentes por meio de atividades laborais que, em uma aritmética desproporcional, são desvalorizadas à medida em que se tornam regimes compulsórios de uma mais- valia. Ferindo, até mesmo, os símbolos, mitos e cosmogonias que florescem a partir das relações que brotam entre mulheres, de ancestralidades indígenas e africanas, com a natureza em um contexto onde a ética dita as normas do viver. Assim, diante de uma rotina desumana, presenciam as suas condições psicológicas, físicas e mentais cada vez mais ameaçadas por uma mínima qualidade de vida que aumenta os índices de feminicídio. Especialmente, para mulheres grávidas que são agredidas pelas violências institucionais, sobretudo do ponto de vista obstétrico. Verdadeiros momentos de tortura, onde os corpos femininos de cor são submetidos a múltiplos atos médicos ocidentalizados que desfiguram os sentidos de ética, de respeito e de amorosidade fundamentais no momento em que outras vidas estão vindo ao mundo. Nesse aspecto, é crucial o emergir de uma pedagogia transgressora capaz de romper com lógicas sexistas e racistas e que esteja disposta a caminhar com os novos movimentos feministas que estão se erguendo em territórios insulares, como a América Latina, a qual está ensopada de saberes tecidos pelas mãos de mulheres que lutam diariamente pelo pão, pelo direito de dizer a sua palavra e pela sobrevivência de seus semelhantes.

## Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Plataforma Gueto, 1982.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Renata Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**. Belo Horizonte: autêntica, 2009.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Hoje**, Anpocs, 1984, p.223-24.
- \_\_\_\_\_. Por um feminismo afrolatino americano. In: **Caderno de formação política do círculo Palmarino**. N.1. Brasil, 2011.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Interculturalidade, fraternidade e comunhão: referências para a sustentabilidade na Amazônia. In: **XVII Congresso Eucarístico Nacional: Simpósio sobre Amazônia**. Belém, 2016.
- HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Plataforma Gueto, 1981.
- MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania y politica democrática radical. In: BUTTLER, Judith; SCOTT, Joan. **Feminists Theorize the Political**. Routledge, 1992.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: \_\_\_\_\_ **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro, n.5, p.15-34.

# SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE FRAÇÕES

Kamilly Suzany Félix Alves<sup>1</sup> -  
UEPA  
Pedro Franco de Sá<sup>2</sup> – UEPA

Linha - Formação de Professores e Práticas Pedagógicas  
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das leituras e discussões realizadas no desenvolvimento da disciplina “Saberes, Competências e Identidade Profissional do Professor”, desenvolvida na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará, em 2017.

O conteúdo de Fração tem seu ensino iniciado, formalmente, a partir do 2º ciclo do ensino fundamental, estendendo-se, pelo menos, até o final do 3º ciclo. Pesquisas recentes evidenciam dificuldades no processo de ensino encontradas pelos professores (DAMICO, 2007; PINTO E RIBEIRO, 2013; LOPES, 2016) e de aprendizagem pelos alunos (PASUCH, BARBOSA E BASSANI, 2013; LOPES E PATRICIO, 2013; SCHMITT, QUARTIERI E OLIVEIRA, 2014), sendo este conteúdo considerado um dos mais difíceis na matemática da escola básica.

As dificuldades encontradas pelos pesquisadores nos apontam a necessidade da reflexão quanto às concepções e saberes dos professores sobre o conteúdo de Frações. Ponderamos, então, a importância da formação docente, tanto inicial como continuada, trazendo os saberes necessários para atuação em sala de aula, para sanar ou amenizar estas dificuldades encontradas nos professores e alunos.

Para a compreensão desta problemática realizamos uma pesquisa de campo, iniciada com uma revisão bibliográfica e posterior aplicação de um questionário a docentes, das redes pública e privada do Ensino Fundamental do Estado do Pará. Nas respostas, estes deveriam indicar aspectos de sua formação inicial e continuada a respeito de metodologias para ensino de Fração, suas escolhas metodológicas em sua prática docente, relacionar cada

tópico deste conteúdo, a partir de sua experiência, com o grau de dificuldade que os alunos sentem ao estudá-los.

Desta maneira, este estudo pretendeu investigar as concepções e saberes dos professores de Matemática do Ensino Fundamental sobre o conteúdo de Frações. Nosso referencial teórico contou com Cunha (2007), Sánches-Amaya e Gonzáles-Melo (2016) e Tardif (2002) como base para a discussão dos saberes necessários ao ensino, apontando inicialmente estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Frações, seguindo a apresentação dos resultados encontrados nas respostas do questionário e, finalizando, com algumas considerações sobre estes resultados.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia escolhida para este trabalho é pesquisa de campo, por acreditarmos ser a mais adequada ao que nos propusemos a discutir. Com uma análise de cunho quantitativa, pois analisaremos os dados de maneira detalhada e também estatística. A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário a 34 docentes das redes pública e privada do município de Belém, no estado do Pará. Enfatizamos o caráter qualitativo desta pesquisa, visto que realiza a análise de dados coletados de maneira detalhada e dialogada com pesquisas já publicadas na área.

O objetivo central desta pesquisa é refletir acerca das concepções e saberes dos professores de Matemática do Ensino Fundamental sobre o conteúdo de Frações, já que, conforme levantamento bibliográfico, estes aspectos podem gerar lacunas no processo de ensino e aprendizagem deste assunto.

Iniciamos nossos estudos realizando um levantamento bibliográfico e para tal elegemos seis diferentes trabalhos que tem seus estudos focados no processo de ensino e aprendizagem de Frações. A pesquisa de campo se deu pela aplicação questionário aos docentes nos meses de Maio a Junho de 2017.

## 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir as análises das informações obtidas com o levantamento bibliográfico e o questionário.

### 3.1 ESTUDOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FRAÇÃO

As Frações, seu processo de ensino e de aprendizagem, seus elementos curriculares, são objetos de estudo de pesquisas em Educação, educação Matemática, Ensino de Matemática, etc. Os mais diversos olhares para este tema, buscam confrontar as dificuldades de aprendizagem referentes a esse conteúdo com seu processo de ensino, das quais selecionamos três (PASUCH, BARBOSA E BASSANI, 2013; LOPES E PATRICIO, 2013; SCHMITT, QUARTIERI E OLIVEIRA, 2014) que tecem a respeito das dificuldades dos alunos e três (DAMICO, 2007; PINTO E RIBEIRO, 2013 LOPES, 2016) que discutem a formação deste professor.

No estudo Pasuch, Barbosa e Bassani (2013), encontramos uma proposta de inserção do lúdico como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, como possibilidade de metodologia para amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos ao estudar Frações.

A respeito do aspecto pedagógico apontado por Pasuch, Barbosa e Bassani (2013), Silva (1997, p. 295) comenta que “um ensino voltado à memorização e à aplicação de algoritmos, o conteúdo de frações apresenta-se como um dos vilões do fracasso escolar”, o que implica na necessidade do professor dominar um saber pedagógico, que para Sánchez-Amaya e González-Melo (2016, p. 251)

(...) está constituído por um conjunto de fragmentos e recortes de saberes, de disciplinas e de discursos científicos, de práticas, de relações e interações que se entrelaçam no interior da ação educativa e que o professor põe em funcionamento cotidianamente em seu trabalho de ensinar.

Assim como o trabalho de Lopes e Patricio (2013), com o objetivo de apresentar três jogos que envolvem o conteúdo de frações, os autores buscaram contribuir para uma prática mais lúdica por parte do professor, de modo que o mesmo possa introduzir o conteúdo e fixá-lo utilizando-se de um destes jogos apresentados ou mesmo de todos, também converge olhares para novas formas de se ensinar este conteúdo matemático.

Para atuar em sala de aula de diferentes maneiras com o objetivo do ensino, como desejam os alunos, o professor necessita utilizar diferentes saberes, pois como define Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218, *apud* CUNHA, 2007, p. 34) “a relação dos docentes com os

saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”.

Sendo assim, conforme Cunha (2007), são necessários os saberes: das disciplinas, curriculares, da formação profissional e os da experiência para que o professor tenha condições de realizar o ensino.

O estudo de Schmitt, Quartieri e Oliveira (2014), foi construído a partir do relato que descreveu uma experiência desenvolvida com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Como resultados observou-se que os alunos gostaram das atividades e demonstraram criatividade na realização das atividades, chegando às respostas sem solicitar auxílio da professora e perceberam as regularidades que aconteciam nas questões e quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos, o destaque foi em relação à escrita das conclusões no caderno, pois tinham muito receio de estarem escrevendo errado.

Os três trabalhos descritos, no âmbito do processo de aprendizagem para o aluno, mostram que além dos saberes curriculares, ou seja, aqueles que os professores constroem ao longo de sua carreira e dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, o docente necessita manipular também diversos outros saberes inerentes ao processo de ensino, ou seja, um saber plural como nos aponta Tardif (2002, p. 54)

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente, heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes das instituições de formação (...).

Sendo assim, estes saberes intrinsecamente relacionados à formação inicial e/ou continuada que este docente recebeu. Em sua tese, Damico (2007), investigou a formação inicial de professores de Matemática para o ensino dos Números Racionais no Ensino Fundamental, pesquisou 346 estudantes para de Matemática, bem como 41 formadores de professores de duas universidades do ABC paulista.



O autor evidencia que os estudantes para professores tem uma visão sincrética dos números racionais, demonstrando um acentuado desequilíbrio entre o conhecimento conceitual e processual, com prevalência do processual. Observou também um baixo nível de conhecimento didático com relação às formas de representação dos conteúdos ensinados no Ensino Fundamental referente aos números racionais. Estes resultados nos sugerem uma fragilidade nos saberes curriculares, experienciais e pedagógico destes professores consultados, acarretando em lacunas na aprendizagem destes alunos ou até mesmo aversão à esta disciplina.

O trabalho de Pinto e Ribeiro (2013) teve como objetivo central identificar quais as situações matematicamente (mais) críticas para os professores de modo que, pela formação facultada, possam deixar de o ser. Como resultados, revelam um conhecimento matemático especificamente relacionado com a atuação docente de um nível bastante baixo. Para os autores, a formação deverá focar-se onde é, efetivamente, necessária, de modo a potenciar um incremento do conhecimento dos alunos, pelo conhecimento (e práticas) dos professores.

Dessa maneira, concordamos com o que indica Cunha (2007) ao explicitar que “os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional) irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula”, pois mesmo com uma formação bastante ampla em conhecimentos matemáticos, se faz necessário o professor de matemática ter domínio das especificidades do conteúdo de Fração de acordo com cada turma em for ministrar este conteúdo.

Lopes (2016) ao realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem de frações e uma investigação com professoras dos anos iniciais, buscando conhecer como uma proposta de formação influencia na (re) construção de conhecimentos sobre frações e em práticas de professores dos anos iniciais, investigou diversas pesquisas relacionadas ao tema, apresentadas em congressos, dissertações e teses, juntamente com as respostas de um questionário formulado sobre o tema frações.

Ao verificar dados de formação inicial e o tempo de prática das professoras respondentes, ideias envolvendo frações e dificuldades relatadas ao ensinar frações, a autora

dá indícios que nos indicam a necessidade de formação sobre o tema e tópicos que precisam ser destacados, o que requer a importância de um enfoque mais amplo da noção de fração tanto em cursos de formação inicial como de formação continuada.

### 3.2 PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O ENSINO DE FRAÇÕES

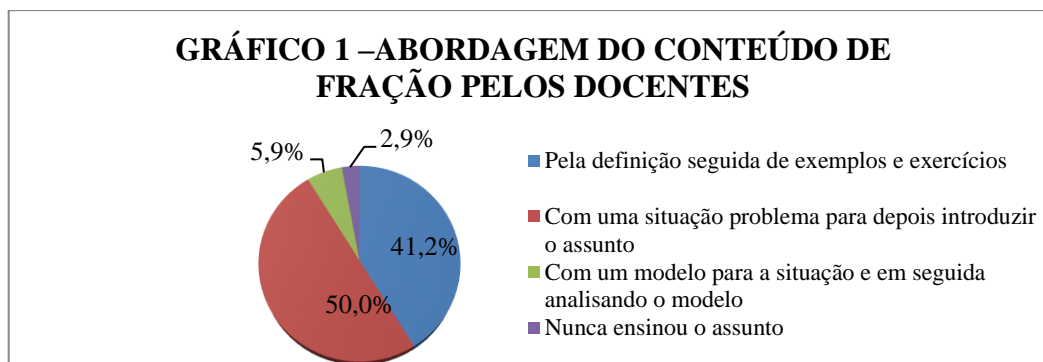
Ao iniciarmos esta investigação foi proposto um questionário a trinta e quatro docentes das redes pública e privada do Estado do Pará que trazia questões sobre o perfil dos professores, que se referem aos dados pessoais, tempo de serviço, formação acadêmica e experiência profissional.

Do total da amostra, 07 eram do sexo feminino e 27 do sexo masculino, sendo que 55,9% são, exclusivamente, docentes de escolas públicas da rede estadual do Pará; 29,4% são de escolas públicas e de outras instituições, dentre as municipais, federais e privadas; e, 14,7% são de escola privada ou não estão atuando em sala de aula. A maioria dos professores está concentrada na faixa etária entre 26 e 45 anos.

No que diz respeito à formação inicial, todos os professores consultados possuem a Graduação em Licenciatura em Matemática e, em relação à formação continuada, 88% possuem pelo menos uma especialização. Da amostra, 79,4% dos docentes declararam não ter realizado alguma disciplina sobre metodologia do Ensino de Fração e, 76,5% da amostra afirmou nunca ter feito algum curso ou evento que abordou o ensino de Fração.

Para Cunha (2007, p. 35), os professores, ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, mobilizam um “vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino”, o que é necessário para o desenvolvimento de sua ação docente. Sendo assim, lacunas na formação tanto inicial como continuada, como podemos observar nos dados obtidos através do questionário, podem prejudicar o processo de ensino, pois não proporciona os saberes necessários à prática deste docente.

Ao serem perguntados quanto a sua prática, de como a abordagem do conteúdo de Fração é realizada na maioria das vezes, a maioria dos professores indicaram que as aulas começam com uma situação problema para depois realizar a introdução do referido conteúdo, conforme podemos observar no gráfico a seguir.



Fonte: Pesquisa de Campo (2017)

Com estes dados, notamos um aspecto positivo quanto à metodologia destes docentes, ainda que 41,2% ainda permaneçam abordando o conteúdo de Fração de maneira tradicional, ou seja, pela definição, seguida de exemplos e exercícios. Os demais docentes indicaram que abordam o conteúdo de Frações com um modelo para a situação em seguida analisando o modelo (5,9%) e 1 docente declarou nunca ter ensinado este assunto.

A utilização de jogos para a abordagem deste conteúdo para a posterior sistematização não foi apontada por nenhum dos docentes consultados, indicando que esta alternativa metodológica, ainda não tem se aplicado com frequência em sala de aula, possivelmente pela falta de recursos suficientes nas escolas públicas estaduais para a aplicação e execução dos mesmos.

Ainda percebemos que métodos de memorização, repetição de um algoritmo e de “técnicas” de resolução com o ensino através da definição seguida de exemplos e exercícios, a chamada “maneira tradicional”, são bastante frequentes, sendo apontada por 41,2% dos docentes. Dessa maneira, os alunos, conforme Lopes (2016), encontram um obstáculo em um dos conteúdos que exige um maior grau de abstração, apresentando-se como um dos vilões do fracasso escolar.

Pasuch, Barbosa e Bassani (2013) indicam que se bem planejada a dinâmica da aula pelo professor, o lúdico pode ser inserido no ensino com expectativas de bons resultados, pois ele não só auxilia na dinâmica das aulas, como também pode ser utilizado na inserção de novos conteúdos ou para relacionar diferentes conceitos, ao mesmo tempo em que diverte e envolve os alunos.

Para Cunha (2007, p. 37), os saberes da experiência “são formados por todos os outros saberes, retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional”. Sendo assim, aliado à outros saberes, o saber da experiência é essencial à atuação docente, visto que proporciona, a partir da realidade de cada sala de aula, possibilidades de ensino enraizadas na história profissional de cada professor.

#### 4. CONSIDERAÇÕES

A construção deste artigo teve como objetivo investigar as concepções e saberes dos professores de Matemática do Ensino Fundamental sobre o conteúdo de Frações. Apresentando, primeiramente um levantamento bibliográfico, confrontado com as ideias de Cunha (2007), Sánches-Amaya e Gonzáles-Melo (2016) e Tardif (2002), no que concerne aos saberes necessários ao ensino e, posteriormente os resultados da consulta aos docentes, através da aplicação de um questionário, a trinta e quatro professores, das redes pública e privada do Ensino Fundamental do Estado do Pará.

Com relação aspectos de sua formação inicial e continuada, a respeito de metodologias para ensino de Fração entendemos a importância dos saberes oriundos da academia, dos saberes científicos, curriculares, entre outros, que apoiarão as escolhas e a atuação profissional deste docente. Quanto às escolhas metodológicas apontadas pelos professores percebemos um esforço em novas possibilidades de abordagem deste conteúdo matemático.

As conclusões deste estudo nos direcionam a necessidade da reflexão acerca dos diferentes saberes que ficam fragilizados por lacunas deixadas tanto na formação inicial quanto continuada, bem como quanto às concepções e saberes dos professores de Matemática do Ensino Fundamental sobre o conteúdo de Frações. Ponderamos, então, a importância da formação docente, tanto inicial como continuada, trazendo os saberes necessários para atuação em sala de aula, para sanar ou amenizar estas dificuldades encontradas nos professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de Frações.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: **Revista Cocar**. Programa de Pós-Graduação em educação. V. 1, nº 2, Jul-Dez. 2007. UEPA: Belém, p.31 – 39.

D' AMBRÓSIO, U. Prefácio. In: FIORENTINI, D.; GARNICA, A. V. M; BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). 4 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DAMICO, A. **Uma investigação sobre a formação inicial de professores de Matemática para o Ensino de Números Racionais no Ensino Fundamental**. 2007, 313 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - São Paulo: PUC, 2007.

LOPES, A. F. Formação de professores dos anos iniciais sobre o processo de ensino e aprendizagem de frações. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, n.12, 2016. São Paulo. **Anais...** São Paulo – SP: Universidade Cruzeiro do Sul/SP, 2016.

LOPES, A. J. O que Nossos Alunos Podem Estar Deixando de Aprender sobre Frações, quando Tentamos lhes Ensinar Frações. **Bolema**, ano 21, nº 31, p. 1 a 22. Rio Claro – SP, 2008.

LOPES, A.; PATRICIO, T. R. S. O uso de jogos no ensino de fração. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, n.11, 2013. Curitiba. **Anais...** Curitiba – Paraná: PUC/PR, 2013.

PASUCH, A.; BARBOZA, J. V.; BASSANI, L. T. A utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Frações. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, n. 25, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba – PR: PUC, 2013.

PINTO, H.; RIBEIRO, C. M. Conhecimento e formação de futuros professores dos primeiros anos – o sentido de número racional. **Rev. Da Investigação às Práticas**, v. 3, nº 1, p. 80-98, 2013.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. y GONZÁLEZ-MELO, H. S. (2016). Saber Pedagógico: fundamento del ejercicio docente. **Educación y educadores**, v. 19, n. 2, p. 241-253, ago. 2016. ISSN 2027-5358. Disponível em: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905>. Acesso em 05.08.2017.

SCHIMITT, F. E.; QUARTIERI, M. T.; OLIVEIRA, E. C. O estudo de Frações através de investigações matemáticas com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. **Signos**, ano 35, nº 1, p. 53 a 62, 2014. ISSN 1983-0378

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-35.

## O ENSINO DE PROPORCIONALIDADE SEGUNDO A OPINIÃO DOCENTE E ALGUMAS REFLEXÕES DO SABER DO PROFESSOR

Jakelline de Aquino Batista  
Universidade do Estado do Pará-UEPA  
jackbatist@hotmail.com

Pedro Franco de Sá  
Universidade do Estado do Pará-UEPA  
Pedro.franco.sa@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Em nosso meio escolar, acadêmico ou mesmo fora desses espaços, frequentemente os professores de matemática são questionados sobre a questão do “ensinar matemática” visto que para muitos esta disciplina é considerada a mais difícil ou a mais temida pelos alunos e historicamente apresenta aversão pela maior parte destes.

O ensino tradicional continua enraizado na atualidade, embora que com a forte presença da educação matemática e suas contribuições para o ensino temos encontrado uma grande quantidade de pesquisas que tentam modificar a forma de como ensinar matemática e apontar caminhos que possibilitem o envolvimento e desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Com a vivência em estágios e projetos em salas de aula, ainda observamos abordagens de ensino utilizadas pelos professores que não favorecem a construção dos conceitos e conhecimento matemático, deixando que assim seja perdido o significado da aula a mera reprodução mecanizada de algoritmos.

O objetivo neste trabalho é apresentar resultados de uma consulta a 100 docentes da rede pública de Belém do Pará, referentes ao processo de ensino de razão e proporção relacionando com a importância de refletirmos sobre os saberes necessários a prática docente. O interesse em trabalhar com essa temática se deu pela importância que tem o estudo de razão e proporção seja na matemática como um conteúdo integrador com outros assuntos, e mesmo com outras disciplinas e para com a vida. Além disso, identificarmos como tem sido o processo de ensino deste conteúdo matemático considerando a forte atuação da Educação Matemática bem como relacionando com os saberes para atuação docente.

Neste sentido, buscamos organizar o texto fazendo um breve levantamento a cerca da importância e evolução da Educação Matemática, em seguida abordamos a questão dos saberes docente e ensino de razão e proporção apresentando os resultados de uma consulta a docentes e fazendo uma reflexão a qual concepção epistemológica de aprendizagem está empregada nas escolas com suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada configura-se numa pesquisa de campo realizada entre novembro de 2016 e janeiro de 2017. O instrumento utilizado foi por meio de questionário, no qual foram consultados 100 professores da rede pública de ensino da região metropolitana de Belém. O questionário aplicado aos professores continha questões que visaram obter informações quanto ao perfil pessoal e profissional dos professores bem como questões voltadas para nosso objeto de investigação. Para análise e discussões dos dados utilizaremos algumas leituras dos textos relacionados aos saberes docente bem como sobre a Educação Matemática e relacionando com outras pesquisas já desenvolvidas com essa abordagem.

## **ANÁLISES DOS DADOS E DISCUSSÕES**

O professor desempenha um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem. Não só referente às competências referidas de sua disciplina como também para a formação do seu aluno, visão de mundo, e no seu desenvolvimento pessoal. O ensinar não é tarefa fácil, e isso implica em reconhecermos e preocuparmos com os fatores que implicam nessa causa. E então nos cabe a pergunta: Como ser um bom professor? Que saberes são indispensáveis à prática docente? Ou mesmo, no caso mais específico da matemática, como ser um bom professor de matemática na atualidade?

Diante as discussões vivenciadas na disciplina –Saberes, Competências e Identidade Profissional do Professor – ofertada no programa de pós graduação em educação da UEPA (PPGED/UEPA) tive a oportunidade de fazer leituras sobre algumas temáticas, relacionadas aos saberes da docência, competência do professor, identidade, desenvolvimento profissional e ética. Quanto ao eixo sobre os saberes necessários para o exercício da docência, relacionaremos esta temática com o papel do professor de

matemática, bem como associar com alguns resultados de uma consulta aos docentes da rede pública de Belém/PA a respeito do ensino de razão e proporção.

Tardif (2002) nos diz que o professor ideal é aquele que não apenas deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, como também possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e ainda desenvolver um saber baseado na experiência em sala. Esses são aspectos que devem ser considerados de suma importância para o exercício docente, visto que o saber apenas da área específica não garante que saibamos ensinar, e ainda que conheçamos as técnicas de ensino, precisamos compreender que cada aluno possui uma forma ou nível diferente de aprendizagem, pois são processos que o primeiro, ensinar, depende do professor e o segundo, aprender, do aluno. Nestas situações vamos entrando em diferentes campos de investigação que buscam esclarecer o processo de ensino e aprendizagem.

O saber da experiência também deve ser valorizado, pois esta sabedoria construída pela experiência é o que também leva o professor a aprender a arte de ensinar. Visto que muito do que o professor sabe não aprende no curso superior ou mesmo na formação continuada. Por meio da experiência que o professor terá melhor percepção quanto ao nível e duração dos conteúdos a serem ministradas, principais dificuldades, exemplos mais eficientes à aprendizagem, material mais adequado a realidade do seu aluno, entre outros.

E quanto aos saberes para o ser um bom professor de matemática? Ainda que sem precisar especificar ser professor de determinada disciplina, antes disso, somos professores. Portanto, esses saberes que devemos possuir valem para qualquer atuação docente. Mas ainda assim, teríamos um olhar para a questão do professor de matemática, visto que tanto o professor quanto a disciplina historicamente são apresentados uma aversão por parte alunos considerando a disciplina mais “temida” ou que as aulas resumem em memorização de fórmulas e reprodução das “certezas” absolutas.

É comum nas falas de muitos alunos, e também, professores, quanto a disciplina de matemática em caracterizá-la como uma disciplina que não leva o aluno a desenvolver o senso crítico ou mesmo sendo relacionada apenas a fórmulas, técnicas e números. Acreditamos que talvez a essa concepção se remeta a forma como esta veio e vem sendo



ainda trabalhada nas escolas ou mesmo qual concepção epistemológica a escola e o professor adotam para a construção do conhecimento.

Ainda que a preocupação com o ensino de matemática já venha sido discutido nos cursos e programas de formação de professores, sabemos que não há uma receita para o ensino, mas observamos nas pesquisas desenvolvidas na área da educação matemática apontar caminhos que visam melhorar o rendimento escolar dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos.

No programa do mestrado em Educação da UEPA, tenho como objeto de estudo da dissertação o ensino de proporcionalidade. Nesse sentido, em uma das etapas fizemos um diagnóstico para verificar como vem se dado o ensino de razão e proporção a partir da opinião docente. Algumas dessas informações obtidas traremos aqui para relacionarmos com as mudanças que já podemos identificar no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Os dados foram organizados e sistematizados em tabelas para facilitar a análise.

Tabela 01 – Métodos utilizados para introdução do conteúdo de razão

<b>Métodos Utilizados para introdução do conteúdo de razão</b>	<b>Total</b>
A)Pela definição seguida de exemplos e exercícios	37%
B)Com uma situação problema para depois introduzir o assunto	45%
C)Com um experimento para chegar ao conceito	3%
D)Com um modelo para situação e em seguida analisando o modelo	7%
B e D	2%
A e C	2%
A e B	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Os resultados revelam que nenhum professor utilizam os jogos para a introdução deste conteúdo e que há uma relevante parcela de professores (45%) que iniciam o conteúdo por meio de uma situação problema, o que nos reflete uma mudança das formas tradicionais de ensino da matemática que segue o método definição – exemplo – exercício para ensino de matemática, resultados parecido como este também encontramos no estudo de Paula (2011) que realizou uma pesquisa nessa abordagem e desenvolveu uma consulta aos

professores referente ao ensino de área das figuras planas, podemos observar também um número expressivo (37%) de professores que utilizam de métodos tradicionalistas em sua forma de ensinar, consideramos nesse sentido como métodos tradicionalistas, o modelo de ensino que os alunos são apenas receptores e sua maior função é a memorização. Podemos dizer que a forte atuação da educação matemática já vem tendo reflexo nas mudanças em sala de aula a partir das mudanças nas práticas reveladas pelos docentes entrevistados.

Ponte (2008) caracteriza a educação matemática como sendo constituída de três campos que não se sobrepõem como também influenciam uns aos outros. Um deles constitui um campo de práticas sociais, que preocupa com as práticas de ensino e aprendizagem de professores e alunos e a produção de materiais didáticos. Por outro lado, constitui um campo de investigação acadêmica, no qual se produz novo conhecimento sobre o que se passa no anterior. E ainda, é um campo de formação, onde se transmite esse conhecimento a novas gerações de professores e de investigadores como também aos professores em serviço.

Tabela 02 – Métodos Utilizados para introdução do conteúdo de Proporção

Métodos Utilizados para introdução do conteúdo de Proporção	Total
A)Pela definição seguida de exemplos e exercícios	39%
B)Com uma situação problema para depois introduzir o assunto	42%
C)Com um experimento para chegar ao conceito	4%
D)Com um modelo para situação e em seguida analisando o modelo	7%
E)Com jogos para depois sistematizar os conceitos	2%
Opções B e D	2%
Opções B e C	1%
Opções A e B	3%
<b>Total</b>	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Para a introdução do conteúdo de proporção também tivemos uma considerável porcentagem de professores (42%) que utilizam o método de iniciar com uma situação problema para depois introduzir o assunto, mas também ficou em seguida com a segunda maior porcentagem o método pela definição seguida de exemplos e exercícios (39%).

Podemos notar também no ensino de proporção, que uma parcela relevante dos professores, está tentando ou já mudaram sua prática pedagógica em sala de aula, nos levando a entender que estes professores possuem conhecimento sobre a utilização das tendências em Educação Matemática, sendo, por exemplo, uma delas a mais citada dentre eles, o método de iniciar por uma situação problema, ou seja, podemos inferir que conhecem a tendência resolução de problemas.

Defende Onuchic e Allevato (2005) que a Resolução de problemas em Educação Matemática, visa tirar o aluno de sua tradicional postura passiva em sala de aula, para levá-lo a uma postura ativa e interessada, além disso, consideram que um problema como ponto de partida e de orientação para aprendizagem de novos conceitos e conteúdos matemáticos, torna o processo de ensino e aprendizagem da matemática mais significativa.

As menores porcentagens ficaram para os métodos por meio de um experimento para chegar ao conceito (4%), com um modelo para situação e em seguida analisando o modelo (7%), e com jogos para depois sistematizar os conceitos (2%).

Tabela 03 - Recursos utilizados para fixação do conteúdo de razão

<b>Recursos utilizados para fixação do conteúdo de razão</b>	<b>Total</b>
A)Apresentar uma lista de exercícios para serem resolvidos	67%
B)Apresentar jogos envolvendo o assunto	9%
C)Solicitar que os alunos resolvam os exercícios do livro didático	13%
Opções A e C	8%
Opções A e B	3%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

No questionário foram estabelecidas as categorias *lista de exercício, exercícios do livro didático, não propõe questão, solicita que os alunos procurem as questões e jogos* para a fixação do conteúdo de razão. Percebemos que os professores utilizam como recurso o uso de listas de exercícios (78%) com maior frequência. Seguidas de resolução dos exercícios do livro didático (21%). Resultados como este também foram evidenciados nos estudos de Paula (2011) e Lopes (2015) em que predomina o uso de listas de exercícios e livros didáticos

para a fixação dos conteúdos matemáticos. Percebemos ainda que em menor proporção os professores fazem o uso de jogos para fixar o assunto (9%) o que não foi verificado o uso desse recurso para introduzir o assunto de acordo com a tabela 01.

De acordo com os dados apresentados, relacionando a tabela 01 referente ao método para introduzir o conteúdo de razão com a tabela 03 sobre os recursos utilizados para a fixação do conteúdo, percebemos na medida em que apresenta mudança na forma de introduzir o conteúdo na postura do professor, a prática da fixação continua seguindo métodos tradicionais, ou seja, fazendo uso da lista de exercício ou livro didático.

Para fixar o conteúdo de proporção, foram também estabelecidas as categorias *lista de exercício, exercícios do livro didático, não propõe questão, solicita que os alunos procurem as questões e jogos*, percebemos que os professores utilizam também como recurso o uso de listas de exercícios (67%) com maior frequência, bem como a resolução dos exercícios do livro didático (13%). E optaram pelo o uso de jogos para fixar o assunto (8%) mais do que para introduzir esse assunto sendo como resultado (2%) de acordo com a tabela 02.

Diante a esses dados apresentados, o que nos cabe atentarmos é que embora se tenha diferentes metodologias de ensino a serem utilizadas e até mesmo surgindo cada vez mais técnicas atuais e tecnológicas de ensino, precisamos também conhecer como se dá o processo de ensino e aprendizagem pelo aluno e estarmos cientes quanto à concepção e construção do conhecimento que estaremos lidando para que se ocorra a aprendizagem. Pois, é certo que não basta sabermos o conteúdo, mas também entender que devemos possuir o “saber a

ensinar” e o “saber para ensinar”, bem como compreender e refletirmos que estamos tratando de pessoas, personalidades diferentes e formas particulares de aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos na área da educação matemática demonstram a preocupação com o ensino e aprendizagem como também estão relacionados aos aspectos históricos, sociais no desenvolvimento dessa área de conhecimento, nesse sentido temos visto que em muitos cursos de matemática em relação a matriz curricular já tenha sido marcada por mudanças quanto as disciplinas pedagógicas para que trabalhem os saberes necessários para uma boa prática docente na arte de ensinar matemática, sabendo que não basta ter apenas um avançado e profundo domínio da matemática para uma boa atuação como professor.

Nos resultados obtidos quanto ao ensino de proporcionalidade já percebemos uma mudança em alguns aspectos de apresentar o conteúdo ainda que tenham sido expressivos os métodos tradicionais como também na forma de fixar tenham sido apontados métodos mais tradicionais. A essa forma abordada de ensino da matemática nas escolas baseadas nos pressupostos da ciência moderna por meio de um método, técnicas de ensino com leis deterministas, provoca um distanciamento entre o professor e o aluno, e favorece cada vez mais o desinteresse dos alunos nos conteúdos matemáticos levando a considerar que a matemática é algo difícil de ser compreendida e sem significado para suas vidas.

Com isso, acreditamos que trabalhar a construção do conceito de proporcionalidade com o aluno, assim como o de qualquer assunto, é importante que utilizemos o conhecimento que o aluno já possui para que assim possa formar seu próprio raciocínio e estabelecer a ponte ao que se deve ligar e assim possibilitar o avanço de seu conhecimento. Além disso, que saibamos as concepções epistemológicas a qual acreditamos para trabalhar em sala de aula, já que o diferencial não está apenas nas metodologias em si, mas também na concepção epistemológica que o professor adota ao fazer uso destas.

## REFERÊNCIAS

LOPES, A.C.M. **O ensino de radicais por Atividades**. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO N. S. G. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: Bicudo, M.A.V.(Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2005.

PAULA, A.P.M. **Ensino de área de figuras planas por atividades**. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

Ponte, J. P. (2008). A investigação em educação matemática em Portugal: Realizações e perspectivas. In R. Luengo-González, B. Gómez-Alfonso, M. Camacho-Machín & L. B. Nieto (Eds.), *Investigación en educación matemática XII* (pp. 55-78). Badajoz: SEIEM.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.31-55.

## PAISAGENS E NATUREZA NA COMUNIDADE DE VIGIA: OLHARES SOBRE NOVOS SENTIDOS E ANÁLISES

Alzira Almeida de Araújo<sup>4</sup>

Maria das Graças da Silva<sup>5</sup>

Diferentes unidades de paisagem presentes na cidade de Vigia de Nazare/PA, congrega em seu ecossistema, um ambiente formador de diferentes paisagens que são exploradas e modificadas pela comunidade local, a partir de suas práticas culturais. O objetivo deste trabalho versou por analisar a relação da paisagem com o trabalho dos pescadores e as diferentes práticas da comunidade considerando a ação antrópica exercida no ambiente.

Como procedimentos metodológicos, foram realizadas consultas em diversas bibliografias sobre os temas que tratam da categoria paisagem e sua dinâmica, principalmente sobre o município de Vigia, assim como auxílio de trabalhos exploratórios de campo, para conhecimento geográfico da população local e a produção do pescado a partir de entrevistas semiestruturadas com moradores que exercem suas atividades na localidade.

O trabalho de campo iniciou-se em julho de 2015, coletando significativos dados qualitativos (entrevistas e observação). Ele representa uma fase indispensável da pesquisa para a caracterização das diferentes paisagens costeiras da Amazônia, com base na abordagem de alguns autores como (RIBEIRO NETO, 2011; TURNER & GARDNER, 1991 apud SENNA, 2010; SENNA, 2011, CARVALHO 2002, GEERTZ 2012, 1989, BRANDÃO 2009). Esse tipo de análise inclui padrões temporais e espaciais refletidos na dinâmica ambiental que envolve os processos bióticos, abiótico e antrópicos.

Diante disso, o trabalho não se restringe a um único método de pensamento, mas congrega contribuições diversas acerca do tema a ser tratado, com destaque para os

---

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). Bolsista da Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior – CAPES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Meio Ambiente - GRUPEMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: alziraaraujoalmeida@hotmail.com

<sup>5</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA), Doutora em Planejamento Urbano e Regional (UFRJ/2002), com Estágio de Pós-Doutoramento em Sociologia Ambiental (ICS/PT), professora do Centro de Ciências Sociais e Educação e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Líder do Grupo de pesquisa em Educação e Meio Ambiente – GRUPEMA (CNPq). Email: magrass@gmail.com

geógrafos Eric Dardel (2015), que dialoga de forma integrada nas abordagens sobre a dinâmica da paisagem, natureza, antropização entre outros.

O trabalho versa sobre um tema pouco explorado na pedagogia como é o caso da categoria paisagem, numa perspectiva que busca integrar em sua análise os aspectos culturais e ambientais que se fazem presentes no meio ambiente. Tal espaço é fundamental para as relações entre sociedade e natureza se estabelecerem, no entanto, essas relações têm ocorrido de forma desequilibrada que põem em risco a dinâmica própria de manutenção da dinâmica costeira.

Dessa maneira, percebe-se a natureza, para além de suas características físico-químicas, é encarada também como a realidade cultural dos homens que interagem e causam transformação (MARTINS, 2010). Em consequência disso, não se conta mais com a natureza natural, mas com a natureza avaliada como recurso, exuberantemente artificializada (GONÇALVES, 1998). Neste caso, a paisagem também mudará de acordo com as intensidades das ações humanas que expõe o homem em sua própria realização, ou seja, sua ligação existencial com a terra é a paisagem (DARDEL, 2015).

Vigia é uma comunidade que exerce total influência na paisagem, pois a própria realização existencial no comércio, na pesca, entre outras atividades são presentes ou já se encerraram manifestam a essência da categoria como tal. Idas e vindas no sentido marcam a paisagem na influência das marés sobre a vida da população e da maresia influenciada pelas embarcações.

Em meio a pesquisa identificou-se duas categorias importantes, **o movimento da pesca** e **o movimento do comércio**, pois, a cidade matem sua dinâmica cotidiana em relação a prática do pescador, como a pesca e revenda de várias espécies de peixe para exportação e consumo local, e ao crescimento do comércio advindo de novos mercados e lojas. Modificando assim a paisagem e dinâmica da comunidade.

Além disso, o trabalho contribuiu para o entendimento das práticas culturais da comunidade, também no detalhamento de feições características das diferentes paisagens,



na qual a cultura local está contida e não se apresenta somente como agente, mas sua relação com os elementos da natureza.

A ação antrópica nesses ambientes é representada nos diferentes usos das paisagens, pelo manejo e/ou uso dos recursos disponibilizados pela natureza como, o pescado e o camarão entre outros. Desse modo, a presença do homem nas áreas costeiras influencia drasticamente na transformação dessas áreas, o que significa uma mudança não só natural.

Para não concluir, foi observado que a comunidade possui uma relação intrínseca com o meio ambiente e, de uma forma geral, revelando que as comunidades tradicionais necessitam de apoio técnico aliado ao saber local para melhor desenvolvimento do meio ambiente.

Considerando que natureza e cultura caminham intrinsecamente, pode-se dizer que o homem é da natureza e a natureza está no homem. Gonçalves (1998) disse em sua obra “Os (des)caminhos do meio ambiente que o homem é a natureza e nela ele toma sua consciência. Diante do exposto, ele fundamenta em sua discussão que homem, natureza e cultura são elementos inseparáveis.

A partir das interferências no ambiente, a paisagem vai sendo transformada e caracterizando espaços que contam a história do cotidiano, das árduas jornadas diárias de trabalho tanto físico quanto intelectual pelas famílias que possuem uma relação íntima com o meio ambiente e procura manejá-lo mais adequada possível. As transformações da paisagem em Vigia, em sua essência, parte da vida da população local.

Além disso, o trabalho contribui para o entendimento das práticas culturais da comunidade estudada também no detalhamento de feições características das diferentes paisagens, na qual o homem está contido e não se apresenta somente como agente, mas sua relação com os elementos geográficos que formam a paisagem (DARDEL, 2015).

A pesquisa é uma extensão de um projeto de iniciação científica custeado com bolsa pelo CNPC executado pela universidade do estado do Pará em meados do ano de 2013 que buscou analisar a dinâmica da comunidade da Vigia-PA bem como as práticas culturais.

## Referências

- BRANDÃO, C. Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p.715-746, set./dez., 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CARVALHO, Silvia M.; CAVICCHIOLI, Maria A. B.; CUNHA, Fábio C. A da. PAISAGEM: evolução conceitual, métodos de abordagem e categoria de análise da geografia. **Formação**. Vol. 2, No 9., 2002.
- DARDEL, E. **A Paisagem**. In: DARDEL, E. O HOMEM E A TERRA: natureza da realidade geográfica; tradução Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **Meio ambiente, história e população**. São Paulo: imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GONÇALVES, C. Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1998.
- SENNA, Cristina S. F & ABSY, Maria L. **Paleoecologia**. In: FERNANDES, Marcus E. B. (org.). Os manguezais da costa norte brasileira. Maranhão: Fundação Rio Bacanga, 2003.
- SENNA, C. S. F.; SILVA, A. P. da, BARBOSA JÚNIOR, J. S, HOLANDA, S. C., RIBEIRO NETO, B. de S. Sociedade, natureza e paisagem em estudos interdisciplinares na costa amazônica. In: **I Simpósio de Pesquisa Interdisciplinar da Amazônia Legal, 2011**, Belém do Pará. Anais do I Simpósio de Pesquisa Interdisciplinar da Amazônia Legal: Diálogos Interdisciplinares em Busca da Integração Regional. Belém do Pará: Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Naturais e Tecnologia. 2011.
- GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE, v.28, n.1, p. 13-34, jan/abr. 2012.
- RIBEIRO NETO, B.S. Ecologia de paisagem aplicada à análise ambiental da planície costeira do município de Quatipuru, Pará. **Relatório Técnico**, Bolsa DTI-7G, Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém – Pará, 2011.
- MARTINS, Geraldo Inácio. Existir como natureza, viver numa cultura: pensar e habitar com novas territorialidades. **Geo UERJ** - Ano 12, nº. 21, v. 2, 2º semestre de 2010.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA SEMEC- BELÉM

ROCHA, Joyce Karina Lima  
Graduanda no Curso de Licenciatura Plena  
em Pedagogia - UEPA  
joycelimarocha7@gmail.com  
GOMES, Monique Lorena da Conceição  
Graduanda do Curso de Licenciatura Plena  
em Pedagogia- UEPA  
monikegomesmmb@gmail.com  
SANTOS, Tânia Regina Lobato dos  
tanialobato@superig.com.  
UEPA- Mestrado em Educação

### Resumo

Este texto é um recorte de uma pesquisa em andamento denominada de “Educação Infantil Inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da SEMEC- Belém” que busca identificar em que perspectiva as políticas e práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas na rede municipal de ensino em Belém, em relação à Educação Infantil/Inclusiva. Objetiva compreender os processos utilizados para o desenvolvimento na educação infantil e da educação inclusiva no âmbito da SEMEC-Belém em Unidades de Educação Infantil-UEIs que atendem crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Está é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com enfoque crítico e dialético. Serão sujeitos da pesquisa gestores da SEMEC, coordenadores das UEIs e professores. Serão utilizadas como técnicas de pesquisa a observação e entrevistas semi-estruturadas. As primeiras aproximações com o *locus* apontam que existe um número significativo de crianças incluídas na educação infantil. As atividades desenvolvidas pela SEMEC buscam garantir a inclusão das crianças com deficiência por meio das políticas inclusivas e de ações pedagógicas que buscam beneficiar as crianças no seu processo de desenvolvimento.

**Palavras-chaves:** Educação. Políticas. Práticas. Inclusão. Formação

### Introdução

Essa pesquisa faz parte de um projeto em andamento que busca compreender em que perspectivas vêm sendo desenvolvidas as políticas e as práticas de educação infantil inclusiva na rede Municipal de Educação em Belém em seus limites e possibilidades. Desta forma evidenciamos que pouco se conhece sobre como a educação especial vem sendo desenvolvida na escola da infância, principalmente na Amazônia e em Belém. Ao contribuir para melhorar a compreensão do conhecimento neste âmbito, espera-se que este trabalho de investigação cumpra com o importante papel de produzir dados não só ao campo da educação infantil, mas também no âmbito da educação especial na região amazônica. Conhecimentos de como está sendo desenvolvida a política municipal inclusiva, e como os profissionais da

educação infantil/educação especial envolvidos (gestores, coordenadores e professores) vêm desenvolvendo esse processo inclusivo na Rede e nas UEIs com as crianças da educação infantil/educação especial.

O projeto de pesquisa trará impactos do ponto de vista educacional na medida em que realizará um levantamento sobre a educação infantil na perspectiva da inclusão em Belém. Pretendemos, assim, com os resultados da pesquisa, gerar informações para a Secretaria de Educação Municipal conhecer a política e a prática pedagógica e contribuir para promoção de um trabalho de formação dos professores das escolas públicas municipais. De acordo com o levantamento bibliográfico realizado e as pesquisas que fundamentam os estudos em relação a educação infantil e a educação especial, percebemos que são reduzidas as produções teóricas sobre a interface entre estas duas temáticas e que no momento de observação a ser realizada no local da pesquisa será possível identificar como vêm sendo desenvolvida a prática pedagógica com as crianças e como as políticas municipais e ações pedagógicas estão se materializando nas Unidades Municipais de Educação Infantil-UEIS.

A partir das primeiras entrevistas semi-estruturadas realizadas (Gestores da SEMEC) foi possível identificar que políticas públicas municipais são efetivadas e se garantem a criança com deficiência o direito à educação. Segundo Moitinho, (2011, p. 12) “A Educação Infantil é um marco na vida de qualquer indivíduo. Nessa etapa de escolarização a personalidade humana vai se formando, seja ela com ou sem deficiência, por isso deve ser uma garantia para todos as crianças”. Neri, (2001, p.38) afirma que “o direito não pode ser impedido em função de dificuldade de aprendizagem deriva de limitações associadas às deficiências, mesmo em situações de eventuais gravidade”.

Entendemos que uma educação infantil na perspectiva da inclusão no contexto do estudo deve buscar objetivos com vistas à promoção de uma educação pública, dialógica, inclusiva, que considere a diversidade e a realidade Amazônica. Em específico, esperamos que o estudo aponte possibilidades para a implantação de projetos de educação infantil inclusiva no município de Belém, que viabilize conhecimento da realidade e diálogo entre as pessoas envolvidas nesse processo educativo. Desta forma somos de opinião que a partir,

desse procedimento geral é indispensável questionar e refletir sobre: quais são as dificuldades que os gestores, coordenadores pedagógicos e professores estão enfrentando para efetivar uma proposta inclusiva para a Educação Infantil; verificar o que ocorre nas escolas de Educação Infantil (Creche e Pré-escolas) com a política de educação inclusiva; investigar o atendimento das crianças nas escolas de educação Infantil da Rede Municipal de Educação; identificar as políticas e as práticas educacionais inclusivas, os desafios, os limites e as possibilidades deste processo educacional na Rede Municipal; analisar, com base no referencial da educação infantil e da educação inclusiva, como as políticas e práticas educacionais estão re-significando a educação inclusiva no âmbito da Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos utilizados, até o dado momento, foram: pesquisa bibliográfica com relação a Educação Infantil e Educação Especial, políticas municipais e federais e entrevistas semi-estruturada com a coordenadora da Educação Infantil, a professora e a técnica do Centro de Referência de Inclusão Educacional (CRIE), para posteriormente com tais informações irmos a campo, entrevistar os professores e coordenadores das UEIs que atendem crianças incluídas da educação infantil/educação especial.

## **Discussões**

A escola inclusiva não é um processo fácil, e as mudanças estão ocorrendo gradativamente. De maneira preliminar com as entrevistas identificamos em um primeiro momento que vem ocorrendo mudanças que visam beneficiar e incluir essas crianças na educação. Para tanto o Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) que integrar a SEMEC, vem proporcionando o atendimento das crianças de educação infantil matriculadas com deficiência nas escolas públicas do município de Belém, que possua o laudo médico atestando a deficiência, ou não. O CRIE por meio de uma equipe de psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos vêm possibilitando esse atendimento e desenvolvendo vários projetos entre eles: Programa de Educação Bilíngue, Programas para Deficientes Visuais, Ciranda da Familiar e o Projeto Talento Paralímpico que tem a parceria da UEPA. E a SEMEC tem proporcionado a formação continuada para os professores, no qual engloba, temas como a Educação Inclusiva.

Em Belém existem 45 Unidades de Educação Infantil/Escola Municipal de Educação Infantil, porém somente a Escola UEI Eri que possibilita acessibilidade arquitetônica e outras que estão em processo de construção como a Uei São Silvestre e a Ueis Catalinas. Almeida (2012, p. 11.) menciona, que a acessibilidade é uma forma de inclusão social dando oportunidade a qualquer indivíduo de exercer a sua escolha individual e é, portanto, uma abordagem centrada na “pessoa” e nas suas condições e capacidades físicas, sociais e econômicas. Para que haja a inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares, se faz necessário não só o profissional habilitado, mas uma atenção em diagnosticar as barreiras existentes, para que possam ser alcançadas propostas de correção e que assim haja acessibilidade em todas as unidades de ensino e o Desenho Universal é uma forma de contribuir no método educativo e na construção de espaços adequados a aprendizagem em um todo.

Existem matriculadas nas mesmas 153 crianças com necessidades especiais, sendo que 96 crianças não apresentam laudo médico. Em decorrência da ausência do laudo se torna problemática a redução de crianças por turma, situação que gera insatisfação nos professores.

E segundo a técnica do CRIE entrevistada, existe educadores que apresentam certas incertezas em relação à Educação Especial, com a concepção de que as crianças com necessidades levam problemas para a escola. Os pensamentos desses professores são contrários ao que se propaga do que seja uma escola inclusiva, ou seja, “não segrega, não rotula e não “expulsa” crianças com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda a diversidade de características de seu alunado” (CARVALHO, 2008, p. 98).

Outro aspecto de dificuldade é em relação à função do estagiário na escola, pois na maioria das vezes este é visto somente como um cuidador das crianças. Entende-se que o educar e o cuidar são uma relação que deve ser interligado e segundo Silva (2011, p.49), o educador infantil deveria olhar a criança como principal ponto de sua prática educativa para compreender a arte e a ciência do saber cuidar e educar afirmando que é preciso “cuidar concebendo a criança como ser único; mas não é função do estagiário somente cuidar das crianças” (apud Costa, 2005, p.85). E um dos exemplos citado foi em relação à criança

cadeirante, que tem dificuldade de se locomover ao banheiro sozinho e precisa de um acompanhante.

O Estágio de Licenciatura é componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas, é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), tornando-se um momento de construção, reflexão e proporcionando ao aluno um contato com prática e para isso suceda é importante que o estagiário acompanhe as práticas do professor. Para a Coordenadora da SEMEC os estagiários não deveriam ser visualizados somente como um cuidador, pois quem educa cuida. Neste sentido o papel das instituições formativas é fundamental para estabelecer a relação entre cuidar-educar nos espaços de educação infantil, pois deveriam aprender como incluir e trabalhar em sala de aula com as crianças com necessidades especiais. O educar e o cuidar devem existir principalmente na educação infantil inclusiva, mas não é função do estagiário somente cuidar das crianças. Para que haja uma escola inclusiva, os educadores precisam ser qualificados, focados para possibilitar um ambiente no qual todos as crianças possuam a mesma oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem, e dessa forma garantir o acesso à educação, mas também a permanência desse indivíduo durante seu processo formativo escolar.

## Referências

ALMEIDA, I. M. S. *Acessibilidade física nas escolas públicas: um problema de gestão?*. Curitiba, 2012. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal). Diretoria de pesquisa e pós-graduação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

BAPTISTA, C. R. et al. *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, R, E. *Currículo e Adaptações Curriculares: do que estamos falando in Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_.Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

SILVA, L. V. da. *A rotina na educação infantil: o cuidar e o educar*.72f.Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso-TCC) , Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

MOITINHO, E.C.S dos. Desafios da inclusão na Educação Infantil do jardim de infância 03 do Gama. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.



## EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: AÇÕES DO PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE CASTANHAL (1904)

Amanda Carvalho dos Santos<sup>6</sup>  
 Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França<sup>7</sup>

### Objetivos

Esta pesquisa de iniciação científica vinculada do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, financiada pela Fundação Amazônia de Amparo de Estudos e Pesquisa, e tem por objetivo geral analisar a atuação do padre Luiz Leitão como primeiro diretor do Grupo Escolar de Castanhal no ano de 1904, e como específico apresentar a trajetória do padre cearense no Pará, discutir o trabalho pedagógico desse religioso no Grupo Escolar de Castanhal e apresentar as dificuldades por ele encontradas para manter o atendimento das crianças que lá estudavam.

### Metodologia

Esta pesquisa é de natureza documental e bibliográfica. Para Gil (2002), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.”. (p.45).Com isso:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder. Só a análise do documento ... permite a memória coletiva recupera-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1990, p. 470)

Nesta investigação os documentos utilizados são aqueles produzidos pelo governo do Estado e por autoridade religiosa, como Mensagens dos governadores (1903-1904), Relatório do grupo escolar de Castanhal 1904 e Livro de Tombo da Paróquia de São José (1911-1922), além de bibliografias que apresentam a atuação do Conego Luiz de Souza Leitão enquanto diretor dessa instituição escolar, como por exemplo, o trabalho do memorialista Raimundo Guimarães (1999).Gil (2002) apresenta a pesquisa bibliográfica

<sup>6</sup> Universidade do Estado do Pará. Bolsista PIBIC/PPGED-UEPA, graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação da Amazônia (GHEDA). E-mail: 1008amanda@gmail.com

<sup>7</sup> Prof. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação – CCSE/ UEPA. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação da Amazônia (GHEDA) e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). E-mail: socorroavelino@hotmail.com

como sendo “... desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (p.45). As fontes bibliográficas utilizadas nesta pesquisa foram levantadas na Biblioteca do SESC - Castanhal, biblioteca de Castanhal FUNCAST e também na biblioteca da Universidade do Estado do Pará (UEPA). As fontes documentais foram levantadas nos arquivos públicos de Castanhal FUNCAST (Fundação Cultural de Castanhal) e Belém CENTUR (Centro Cultural Tancredo Neves) - seção de obras raras.

### **Resultados Parciais/Discussão**

No início do século XX, o migrante cearense Cônego Luiz de Souza Leitão chega ao Pará e se instala no Município de Castanhal. Nos relatos deixados pelo padre no Livro de Tombo da Paróquia de São José (1911-1922), há uma descrição das razões que o levaram a sair de Canindé no Ceará para os municípios de Belém e Castanhal, bem como a instalação do Grupo Escolar de Castanhal.

Nas Mensagens dos Governadores de Província, é possível identificar o interesse do governo do Estado em ofertar educação em diversas partes do Estado. O então Governador do estado, Dr. Augusto Montenegro, relata em suas mensagens o interesse do poder público de expandir a instrução primária para as crianças em idade escolar. “Não ignorais que tenho dedicado ao problema da instrução publica os meus mais perseverantes e dedicados esforços” (PARÁ, MENSAGEM, 1903, p. 30) O município de Castanhal também estava inserido nos planos do Governo do Estado para a educação. Diz o governador “[...] pretendo fundar três pequenos grupos no Pinheiro, Mosqueiro e Castanhal.” (PARÁ, MENSAGEM, 1903, p. 33). Imbuído deste propósito, em 1904, o referido governador do estado em acordo com a intendência de Belém, se responsabilizou pela criação e manutenção dos três grupos escolares nas referidas localidades. (PARÁ, MENSAGEM, 1904, p. 45). De acordo com relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Augusto Montenegro (1908 referente a 1904), o grupo escolar da então vila de Castanhal foi criado em 17 de fevereiro de 1904, assim:

O governo do Estado, usando da faculdade que lhe confere o decreto n.1190 de 17 de fevereiro de 1903. art. 34, decreta:

Art. I- fica criado na Villa do Castanhal, município d’esta capital, um grupo que funcionará provisoriamente no prédio de propriedade do major Antonio Pinto Xavier, cedido gratuitamente para esse fim, até que fique concluído o edifício do Estado.

Art. II- ficam criadas no referido grupo cinco escolas do ensino primário, sendo uma complementar mista duas elementares do sexo masculino e duas elementares do sexo feminino, que funcionarão das 8 às 1/2 horas da manhã. (PARÁ, RELATORIO APRESENTADO AO EXM. SNR. DR. AUGUSTO MONTENEGRO, GOVERNADOR DO ESTADO DO PARÁ, POR GENUINO. AMAZONASS FIGUEIREDO, SECRETARIO DE JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PUBLICA, 1908 REFERENTE A 1904, p.70)

O Cônego Luiz de Souza Leitão, então vigário da vila, no dia 6 de fevereiro de 1904, foi nomeado diretor do Grupo Escolar de Castanhal, juntamente com mais quatro professoras normalistas, Amélia Joaquina de Souza, Maria Lavareda da Rocha, Anna Oliveira de Vasconcellos e Ceciliana Maria da Cruz Carvalho (RELATÓRIO DO GRUPO ESCOLAR DE CASTANHAL, 1904, p. 594).

Para o grupo escolar da Villa de Castanhal fizeram-se as seguintes nomeações efetivas:

Diretor:-Revm. padreLuiz de Souza Leitão.

Secção masculina:- Para a primeira escola elementar a normalista Amélia Joaquina de Souza, e para a segunda a normalista Maria Lavareda da Rocha.

Secção feminina- Para a primeira escola elementar a normalista Anna Oliveira de Vasconcellos e para a segunda a a normalista Ceciliana Maria da Cruz Carvalho. (RELATORIO APRESENTADO AO EXM. SNR. DR. AUGUSTO MONTENEGRO, GOVERNADOR DO ESTADO DO PARÁ, POR G. AMAZONASS FIGUEIREDO, SECRETARIO DE JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PUBLICA, 1908 REFERENTE A 1904, p. 71)

O governo do Estado mandou então que fosse construído na vila de Castanhal um prédio especialmente para o funcionamento do grupo escolar, visto que antes as aulas aconteciam em espaço cedido gratuitamente por um morador da vila, o Coronel Antônio Pinto Xavier Vale resalta que o Grupo Escolar foi edificado ao lado da Paróquia de São José, pois sendo Luiz Leitão padre e diretor do grupo os dois prédios poderiam ficar juntos. Assim, foi estabelecido que:

*Grupo escolar da Villa Castanhal*- Não havendo nesta Villa um prédio apropriado para um grupo escolar, quer no tamanho quer na disposição de seus compartimentos, resolvi mandar construir um edifício para esse fim e que satisfizesse todas as exigências da pedagogia moderna.

Esse edifício, que tem a forma de um retângulo, ocupa uma área de 24.m60 de comprimento por 14.m35de largura, achando-se colocado no centro de um terreno de 30X50m na praça da Matriz.

O grupo é para 400 alunos de ambos os sexos.

Dividido o edifício no sentido do comprimento por uma parede central, estão as aulas assim distribuídas: - na frente duas, uma de cada lado, ..., em seguida a estas outras duas de iguais dimensões, sendo cada uma destas quatro aulas para 80 alunos, seguindo-se, do lado direito, uma sala ... para 40 alunos e do lado esquerdo 2 compartimentos ..., destinado o primeiro para diretoria e o segundo para gabinete dos professores.

De um e outro lado do edifício ha dois terraços, cobertos por marquises, ... e tendo cada um nas extremidades 2 escadas.  
(PARÁ, MENSAGEM, 1904, p. 100)

O prédio construído para o funcionamento do grupo escolar da vila de Castanhal foi inaugurado oito meses após a instalação do grupo na vila. Em 12 de outubro de 1904, o prédio foi inaugurado com capacidade para atender 400 crianças. A inauguração contou com a presença do Governador do Estado, Augusto Montenegro e o Senador Antônio José Lemos. No mesmo ano foram matriculadas 367 crianças no grupo, divididas por idades, da seguinte forma:

Os de menor idade de um e de outro sexo, foram confiados aos cuidados das professoras da 1ª escola da secção masculina e da 2ª da secção feminina.  
Os de maior idade, também de ambos os sexos, ás professoras da 1ª escola da secção feminina e 2ª da secção masculina, respectivamente. (RELATORIO DO GRUPO ESCOLAR DE CASTANHAL, 1904, p. 595)

Em seu relatório de 31 de dezembro de 1904, o padre apresenta as dificuldades que enfrentou na instituição, como por exemplo, o número reduzido de professores para atender as crianças que lá estudavam. Pede as autoridades do Estado que contratem professoras adjuntas, bem como uma docente para preencher a vaga da escola complementar. (RELATORIO DO GRUPO ESCOLAR DE CASTANHAL, 1904, p.597). Percebe-se aqui a preocupação do Conego Luiz Leitão com o número insuficiente de professoras para atender o grande número de alunos matriculados.

O padre foi o primeiro diretor do grupo escolar de Castanhal. Participou ativamente do processo de instalação desse grupo e de sua construção. A preocupação com a educação das crianças foi uma das marcas de sua administração. Ele participou do processo de construção da Igreja Matriz da Paroquia de São José. Os prédios foram construídos próximos devido ao fato do padre ser vigário da vila e diretor do Grupo Escolar.

## REFERÊNCIAS

### Fontes documentais

Livro de Tombo da Freguesia de São José de Castanhal, 1911-1922.

PARÁ, Mensagens dos presidentes de províncias e governadores. Disponível em: <<http://www.crl.edu>>. Acesso em: 10/02/2017.

PARÁ, Relatório apresentado ao Exm. Snr. Dr. Augusto Montenegro, governador do Estado do Pará, por Genuino Amazonas Figueiredo, Secretário de justiça e instrução pública. 1908 referente a 1904.

CASTANHAL, Relatório apresentado pelo diretor do grupo escolar de Castanhal. 1904.

### **Bibliografias**

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

GUIMARÃES, Raimundo Holanda. **A Cidade Perdida: saga de Tarimbeiro**. Belém: Cejup, 1999. 379p.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo, Editora da Universidade de Campinas - SP, 1990.

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: PROPOSTAS PARA O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO<sup>8</sup>

Jonathan da Silva Cardozo<sup>9</sup>  
joncardozo.uepa@gmail.com

José de Anchieta de Oliveira Bentes<sup>10</sup>  
anchieta2005@yahoo.com.br

### 1 INTRODUÇÃO

No contexto mundial, a educação dos surdos modifica-se conforme o desenvolvimento da sociedade. No entanto, percebe-se que a dinâmica contemporânea que vislumbra esse eixo também tem seus déficits, mesmo após avanços na área da educação. No cenário brasileiro, há um avanço no universo de inclusão para o ensino de Língua Portuguesa para os surdos por meio de estudos, pesquisas e debates. A partir desse avanço, é possível inferir que os surdos utilizam uma língua visual-gestual à medida que categorizam o mundo por experiências visuais. Porém, em se tratando do ensino dos surdos, nota-se que essa maneira de organização da realidade é desconsiderada na formação de proposta de metodologia e materiais para o ensino desses sujeitos, por vezes. O tema geral desta pesquisa trata sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos e o tema delimitado discorre acerca da discussão de propostas de materiais para o Livro Didático do Ensino Médio, uma vez que esses materiais pouco são pensados e, quando são, não contemplam todos os níveis educacionais. Dentre as incógnitas motivadoras existentes para a realização desta pesquisa, destacamos três: a experiência acadêmica no curso de Letras – Língua Brasileira de Sinais – Libras, a convivência com pessoas usuárias da Libras e a verificação e constatação de que ainda existem poucas pesquisas científicas que se proponham a produzir materiais para o ensino de Língua Portuguesa para surdos considerando o Livro Didático. Haja vista as diferentes abordagens para o ensino de surdos no Brasil, um dos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC são os manuais, v. 1 e 2, intitulados “Ensino de língua

---

<sup>8</sup> Pesquisa realizada com apoio financeiro da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA.

<sup>9</sup> Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Graduação PIBIC/UEPA/FAPESPA da Universidade do Estado do Pará – UEPA, graduando em Licenciatura em Letras – Língua Brasileira de Sinais – Libras.

<sup>10</sup> Docente da Universidade do Estado do Pará – UEPA Campus CCSE.

portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”. Assim, considera-se que os docentes que têm a tarefa de desenvolver o trabalho do ensino da Língua Portuguesa com os surdos encontram nesses materiais concepções, metodologias e materiais para o ensino da mesma. Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza ora pesquisa bibliográfica em seu desenvolvimento inicial, ora pesquisa de campo tendo seu desenvolvimento no ambiente natural dos indivíduos selecionados como sujeitos da pesquisa. Com o intuito de validar uma discussão a partir das análises obtidas durante o desenvolvimento da proposta metodológica, esta pesquisa parte do seguinte situação-problema: “Qual concepção de ensino é proposta no manual “Ensino de Língua Portuguesa para surdos” do MEC?”. Os estudos de Brasil (2001), Machado (2011), Rocha (2012), Freire e Baldin (2013), Gomes (2014), e Maquieira e Fronza (2017), apresentam discussões sobre o tema, apresentando a importância da produção de materiais para o ensino de Língua Portuguesa para surdos e informando aqueles que possuem interesse no tema. A partir da leitura e análise das obras de tais autores, é possível perceber a importância desta pesquisa para a comunidade acadêmica, quando se faz necessário obter uma ideia sobre o atual estado dos conhecimentos sobre o assunto tratado, as lacunas e como os estudos utilizados contribuem para o conhecimento. Para tanto, discutir-se-á acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos, considerando a análise da concepção de ensino presente nos manuais elaborados pelo MEC, visto que estes recursos são sugeridos para os profissionais da educação. Em se tratando dos estudos desenvolvidos, a presente pesquisa apresenta resultados parciais das análises dos manuais, uma vez que a pesquisa se encontra em andamento.

## 2 OBJETIVOS

Esta pesquisa objetiva analisar qual concepção de ensino é proposta nos manuais v. 1 e v. 2 do MEC “Ensino de Língua Portuguesa para surdos”. A partir de um estudo bibliográfico e documental, são analisadas as concepções propostas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos e, posteriormente comparamos se tal concepção é sugerida para todos os níveis de educação. Discute-se como a língua portuguesa é apresentada nesses documentos, bem como as propostas metodológicas para o ensino dessa língua em relação ao bilinguismo em comunidades surdas. Quanto aos objetivos específicos da pesquisa temos:

- 1) produzir um material didático para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do

Ensino Médio, 2) produzir um DVD com vídeos produzidos com estudantes surdos e 3) analisar quais materiais são propostos nos manuais propostos pelo MEC.

### 3 METODOLOGIA

Metodologicamente, traçamos as seguintes etapas almeçadas para a pesquisa, objetivando a realização da coleta de dados. Estas etapas poderão ser concomitantes e/ou distintas no tempo. Pensadas em 9 etapas, sendo: 1) Revisão bibliográfica: será desenvolvida mediante seleção de leituras objetivando auxiliar a construção da pesquisa; 2) Elaboração dos instrumentos de coleta de dados: serão selecionados os vídeos (animações) que apresentaremos para os participantes da pesquisa e serão confeccionadas as fichas de produção textual e as fichas de observação (serão utilizadas pelos participantes durante o desenvolvimento da aplicação da pesquisa); 3) Validação dos instrumentos de coleta de dados: será/serão testado (s) o (s) instrumento (s) desenvolvido (s) anteriormente, mediante diálogos com o professor orientador do projeto de pesquisa e possíveis aplicações prévias, sem que estas sejam com os sujeitos público-alvo propriamente ditos; 4) Ajustes dos instrumentos de coleta de dados: será/serão ajustados os instrumentos que na etapa anterior não forem considerados usuais para os fins desejados. Assim, objetivando melhorar tais instrumentos, esta etapa se ocupa desse momento; 5) Aplicação dos instrumentos de coleta de dados; 6) Sistematização: usaremos filmagens como recurso para registrar falas/sinalizações dos sujeitos participantes da pesquisa; 7) Leituras e análises de dados: a partir da coleta de dados, teremos as leituras e análises dos produtos decorrentes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados; 8) Elaboração do relatório: será elaborado um relatório afim de registrar a pesquisa. Sendo este, a produção bibliográfica contribuinte para a discussão do tema no ambiente acadêmico e 9) Divulgação: esta etapa ocorrerá mediante orientações do professor orientador do projeto.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizar as análises dos manuais foi possível identificar que eles apresentam algumas considerações gerais sobre o ensino de Língua Portuguesa para os Surdos, a priori temos que o docente precisa considerar sempre que possível a língua de sinais e a importância de tal como um dos instrumentos no ensino do português. Uma vez que, é por



meio dessa língua que o aluno se apropria dos assuntos, mesmo que de forma geral. O material também considera que ao utilizar a Libras como língua de instrução o processo de ensino e aprendizagem é posto numa concepção bilingue. No entanto, atualmente, a perspectiva bilingue possui quatro categorizações e os documentos não salientam qual delas é a abordagem a ser considerada, tão pouco deixam claro qual delas é utilizada nos manuais. Existe uma proposta apresentada aos professores para o desenvolvimento do trabalho com surdos, que pontua tais etapas, estas que estão classificadas em macro e microestruturais. Assim, temos por aspectos macroestruturais: 1) Analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações; 2) Identificar, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto; 3) Situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente; 4) Observar, relacionando com o texto, título e subtítulo; 5) Explorar exhaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura; 6) Elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto; 7) Reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido; 8) Estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão; 9) Construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha um certo domínio); 10) Identificar o gênero textual; 11) Observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual; 12) Identificar a tipologia textual; 13) Ativar e utilizar conhecimentos prévios; 14) Tomar notas de acordo com os objetivos. Quanto aos aspectos microestruturais: 1) reconhecer e sublinhar palavras-chave; 2) Tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes; 3) Identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos;

4) Relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros; 5) Observar a importância do uso do dicionário; 6) Decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores; 7) Substituir itens lexicais complexos por outros familiares; 8) Observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas; 9) Detectar erros no processo de decodificação e interpretação; 10) Recuperar a ideia geral de forma resumida. Brasil (2004) volume 2, ao

apresentar essas sugestões as considera sem fazer distinção de níveis educacionais, ou seja, tantos aspectos macro, quanto microestruturais valeriam para todos os níveis. No volume 1, o manual apresenta de modo sucinto, os principais pontos das abordagens e métodos utilizados, no ensino de língua/língua estrangeira (L2), mas não apresenta a abordagem utilizada no ensino de Língua Portuguesa para os surdos, aponta como “vantagem” a utilização da abordagem interacionista. Entende-se o bilinguismo como proposta de ensino para surdos como uma modalidade que sugere o desenvolvimento de duas línguas, no Brasil a libras e a língua portuguesa. Essa proposta considera para os indivíduos surdos a língua de sinais como primeira língua e como segunda língua a língua portuguesa. Essa concepção considera o contato das crianças surdas com pessoas fluentes na língua (libras), uma vez que o desenvolvimento da língua materna (primeira língua) se faz imprescindível para o desenvolvimento deste indivíduo como pessoa que possui identidade, cultura e língua. Ao propor essa perspectiva tem-se que os professores deveriam ter domínio na Libras, ou conseguir estabelecer comunicação com os surdos. Ao analisar os manuais percebe-se que a concepção de ensino para surdos nessa perspectiva ainda deixa algumas aberturas na proposta.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001. 79 p.
- BRASIL. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- BRASIL. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. v. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- FREIRE, R. F.; BALDIN, S. R. **O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos em Tobias Barreto/SE**. Revista eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira, ano VI, nº 08. 2013.
- GOMES, A. S. **Metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curitiba. 2014.
- MACHADO, A. O. **PCN's para educação de alunos com necessidades especiais**. Revista ITEC, v. II, nº 2. Osório: RS.

MAQUIEIRA, J. S.; FRONZA, C. A. **Reflexões sobre atividades de Língua Portuguesa escrita para surdos no Ensino Fundamental**. Canoas: RS. 2017.

ROCHA, A. L. C. **Elaboração de material didático: uma necessidade na educação de surdos**. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Libras da Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2012.

## MULTICULTURALISMO, MULTILINGUISMO, E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA.

Anderson Henrique Monte Damous -UEPA

Denise de Sousa Simões Rodrigues - UEPA

### 1. OBJETIVOS:

1.1 Pesquisar as características da educação multicultural e bilíngue indígena na região Amazônia Paraense.

1.2 Identificar as práticas educativas praticadas nas escolas específicas destinadas às etnias alcançadas pela proposta de educação intercultural da UEPA.

### 2. METODOLOGIA:

Através de levantamentos bibliográficos, leituras, pesquisas e entrevistas, é importantes enaltecer a valorização da cultura indígena na Amazônia, e, sobretudo as diversidades culturais dos povos indígenas ao qual habitam desde o tempo dos colonizadores até os dias atuais.

Contudo é importante fomentar o acesso da pesquisa, ao plano político pedagógico (PPP), do núcleo de formação indígena (NUFI), ao qual traz diversas informações bibliográficas, como a importância de se ter uma formação indígena dentro das aldeias.

E bastante notório o estudo feito a cerca do multiculturalismo e multilinguismo na Amazônia, como ocorre na tribo wai wai, na qual se tem as escolas bi ou multilíngue, onde é aprendido a língua nativa, portuguesa e uma língua estrangeira (inglês). É importante ressaltar a importância das escolas trilíngues, como fator de contribuição para a valorização da cultura indígena.

Ao pesquisarmos a cerca da metodologia aplicada para os povos indígena, e importante destacar algumas, tais como:

1. A reflexão sobre a prática;
2. A preparação para o estudo independente;

3. A preparação do professor-pesquisador;
4. A produção de materiais didático-pedagógicos.

Deste modo, é importante elucidar a importância das práticas pedagógicas aplicadas, pois é através da mesma, é possível oportunizar, para que todos tenham acesso ao tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão)

### **3. RESULTADOS.**

Através do auxílio da Fapespa como órgão financiador da pesquisa, é possível compreender o processo de colonização da Amazônia, desde a chegada dos povos lusitanos até os momentos atuais, contudo é importante mencionar a cerca da importância do núcleo de formação indígena na universidade, pois deste modo, é alcançado uma educação libertadora, segundo os ideais freirianos.

Conforme as leituras bibliográficas foram sendo realizados é importante elucidar a cerca dos números de aldeias ao qual o núcleo de formação indígena alcança, e a peculiaridade de cada povo e de sua cultura, em vista de uma política pública inclusiva aos povos indígenas.

Através da análise feita através do PPP do núcleo de formação indígenas da Universidade do Estado do Pará, as primeiras vagas começaram a serem ofertadas em julho de 2012, para os povos gavião, surui aikewara e tembé-guamá, ao longo do período, o NUFI, ofertaram vagas para vários outros povos, tais como: guama-tembé, wai-wai, kayapo.

### **4. DISCUSSÃO.**

Em 1996 a lei de diretrizes bases em educação aprovou várias reivindicações indígenas, visto que a metodologia aplicada nas aldeias muitas vezes era incoerente com a realidade local, devido a isso o MEC (ministério da educação), apresentou o Referencial

curricular nacional para as escolas indígenas (RNCEI), ao qual traz consigo as algumas diretrizes tais como.

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admitidos diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

E importante enaltecer, a cerca dos objetivos da criação do NUFÍ, devido às dificuldades do docente com a realidade cultural local indígena, devido a este fator, houve a necessidade de se colocar professores indígenas dentro das escolas.

Pois deste modo a universidade do estado do Pará, valoriza a cultura destes povos, dando oportunidades aos povos ao qual, durante muito tempo foram excluídos das políticas públicas educacionais.

Freire explica que é a partir da (s) língua (s) que os sentidos uma vez criados encontram seu canal de expressão.

[...] O processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. (FREIRE, 1978, p.145)

Segundo Peter McLaren (2000), há pelo menos quatro tendências quando se analisa o multiculturalismo em termos políticos: o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico ou revolucionário. Para distinguir entre essas tendências é essencial perceber como os atores sociais compreendem e se posicionam sobre a questão da diferença.

Essa afirmação traduz a dificuldade do processo de educação para a liberdade e autonomia dos povos indígenas decorrente da existência de várias línguas cuja importância é inegável, mas que dificultam a operacionalidade dos projetos de educação concebidos na atualidade. Os problemas com a multiplicidade de línguas faladas pelas etnias trouxeram à tona o debate político sobre as necessidades de codificar as línguas das diversas etnias de modo a proporcionar a educação formal aos seus membros e assegurar a valorização e reconhecimento de sua alteridade cultural

Na Amazônia, muito antes de se extinguir a condição colonial, na primeira metade do século XVIII, em razão de necessidades geopolíticas que implicavam na manutenção dos domínios portugueses na região, Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa em toda a região, onde predominava nas relações cotidianas a língua geral, instrumento cotidiano dos missionários para facilitar seu trabalho evangelizador e também pelos colonos. A imposição de uma língua comum ocidental conseguiu aparentemente homogeneizar o discurso da população branca ou mestiça. Mas na verdade, continuavam existindo centenas de línguas não reconhecidas (ou desconhecidas) como tal e que eram faladas pelos índios no interior das matas, e que não se apresentavam como concorrenciais ao predomínio colonial da imposição dos significados.

A educação enquanto processo amplo de construção das identidades individuais e coletivas deve dar ênfase aos componentes étnicos, sociais e culturais como suporte para os processos cognitivos e de criação simbólica como elementos fundantes, isto é, a partir dos quais a proposta de intervenção educativa assim apoiada possa ter sucesso.

## 5. REFERENCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru/SP: EDUSC, 1999

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

*Plano político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena Uepa*. Belém/PA. 2016.

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA<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

### 1. Introdução

A formação de professores vem assumindo um papel de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem no contexto atual, já que os avanços na ciência e tecnologia requerem do professor um ensino contextualizado que supere os métodos tradicionais de ensino - exposição do conteúdo e memorização mecanizada, em que ocorre apenas a transferência de conhecimento e não há interação entre os alunos e entre o professor e os alunos, para um ensino voltado a aprendizagem significativa de modo a adequar às necessidades dos alunos e do meio o qual estão inseridos.

No que se refere à Matemática, os docentes devem modificar as atitudes desses discentes que consideram a disciplina como a mais difícil de ser compreendida, enraizando essa concepção e a reproduzindo dentro e fora da vida escolar. “Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.” (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 1)

De acordo com Marcelo (1998, p. 51) “[...] A análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível.” Com isso, os professores têm a necessidade de buscar metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem durante o processo de formação inicial ou continuada para que possam contribuir na vida social e escolar dos alunos, gerando conhecimento. Com a finalidade de

---

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

<sup>12</sup> Mestranda do 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> Docente da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Campus CCSE.



introduzir para o aluno um conhecimento matemático que possibilite o agir e pensar de forma independente, diante de desafios que produzem motivações no educando para solucioná-los, ou seja, “um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, os saberes docentes, aliados com as experiências vividas por eles na prática como professor podem diminuir os bloqueios que a maioria dos alunos apresenta em relação à disciplina e motivar o interesse dos mesmos em aprender os conteúdos ministrados pelo docente em sala de aula, à medida que eles não permanecerão apenas no campo do abstrato. Diante disso, podemos inferir que o professor é indispensável para desenvolver atitudes favoráveis nos alunos, já que o termo denominado atitude tem sido de extrema importância ao longo da história da Psicologia Social na qual o mesmo é utilizado, além disso, na área da Psicologia a palavra atitude tem recebido interpretações distintas entre os cientistas da área.

O estudo das atitudes passa a ser muito significativo no campo educacional, 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. Todavia, a inter-relação dessas subáreas da Psicologia permite possibilidades de modificações de atitudes na educação.

A política de formação de professores dos cursos de Licenciatura envolve mudanças de atitudes. Para Brito (1996, p. 15) “[...] 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.”

Devido 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, como já mencionado, 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).

Contudo, às vezes na própria instituição que o professor trabalha existem obstáculos para a construção do saber docente, que na maioria das ocasiões não proporcionam uma formação continuada para eles. Sendo que a formação é importante na reconstrução de saberes necessários para uma atuação profissional do professor frente às necessidades de aprendizagem do aluno, de forma a elevar professor como um ser reflexivo e crítico sobre sua ação docente.

Nesse sentido, objetivamos *analisar o processo de formação inicial e continuada dos professores de Matemática por meio de uma pesquisa de campo*. Para isso, realizamos a aplicação de um questionário, o que nos permitiu verificar como os docentes são preparados nas instituições de ensino superior para aliar a teoria com a prática de sala de aula, e também, se eles buscam por diferentes saberes realizando uma formação continuada para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática no contexto escolar.

## **2. O processo de formação dos docentes de Matemática**

A pesquisa em foco foi realizada no início do ano de 2017 com 47 professores de Matemática de escolas públicas de Belém do Pará, em sua maioria, de escolas estaduais e

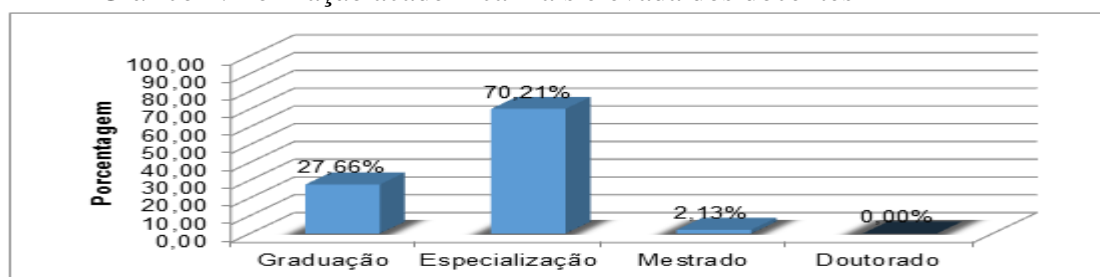
municipais, para sabermos como é realizada a prática docente no ensino básico e se a formação inicial e continuada deles possibilita o desenvolvimento de atitudes favoráveis nos alunos em relação à Matemática. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário com perguntas objetivas. E admitimos como critério para a escolha dos sujeitos que eles fossem graduados em Matemática.

O questionário era composto por uma parte referente ao nível de formação acadêmica dos professores e tempo de serviço deles, dessa forma visualizamos como é realizada a formação desses docentes que é fundamental para a prática da educação.

E outra parte é referente à formação, tanto inicial como continuada que esses professores tiveram. No caso da continuada verificamos se os docentes consultados buscam melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles no ambiente escolar para proporcionar mudanças de atitudes nos discentes, atitudes essas referentes ao sentimento, conhecimento e predisposição eles apresentam durante as aulas em relação à disciplina. As informações produzidas por meio da aplicação do questionário foram analisadas estatisticamente e são mostradas a seguir, para isso, priorizamos pela exposição em gráficos para simplificar a visualização de nossas considerações.

Os dados do gráfico 1 apresentam as informações relativas a formação acadêmica mais elevada dos docentes consultados.

Gráfico 1: Formação acadêmica mais elevada dos docentes



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

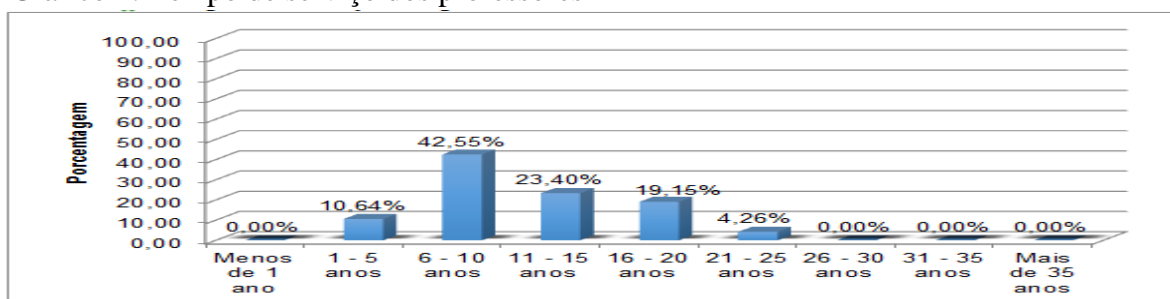
Por meio dos resultados é possível perceber o baixo índice de docentes com mestrado e doutorado, podemos inferir que seja devido às dificuldades enfrentadas por eles que impedem a formação continuada. Assim, segundo Leitão de Mello (1999 *apud* VEIGA, 2008) as barreiras devem ser enfrentadas de modo gradativo a partir da realidade vivenciada

pelos docentes e, com isso, eles cumprirão o seu papel social de aliar a tarefa de estudar a tarefa de ensinar à medida que apreendem novos conhecimentos, para assim terem uma valorização profissional.

Assim sendo, ratificamos que os professores devem está em processo de formação constante, pois a mesma os prepara para a atuação enquanto profissional e para as dificuldades que podem se deparar no ambiente escolar.

No gráfico 2 mostramos informações relacionadas ao tempo de serviço dos professores de Matemática que responderam ao questionário.

Gráfico 2: Tempo de serviço dos professores



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

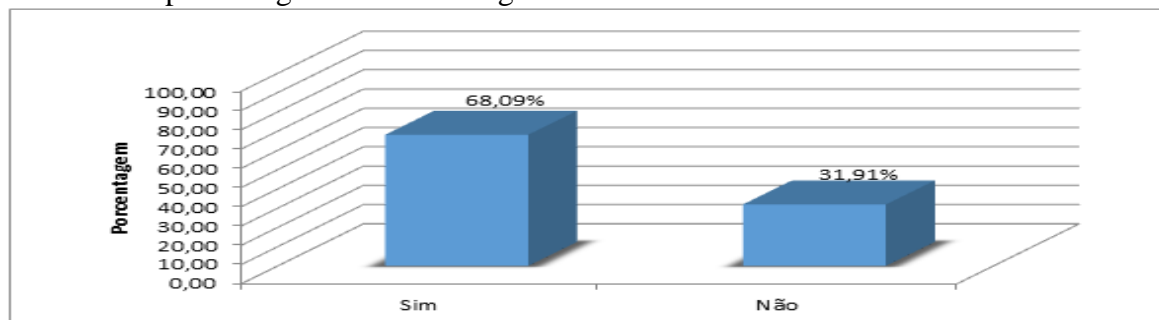
A partir da análise gráfica, Oliveira (2011) nos destaca o tempo de serviço do professor contribui para a construção de competências profissionais, valores e de crenças, que influenciam diretamente a relação entre docente e discente. Logo, o conjunto de conhecimento que o docente apresenta ultrapassa o limite físico da sala de aula, ou seja, decorre também de conceitos de ensino e aprendizagem formados na escola.

Diante disso, percebemos que é a partir da prática em sala de aula que os docentes adquirem mais conhecimentos para exercerem sua profissão da melhor forma possível, conhecendo para isso, também os diversos contextos escolares em que seus alunos estão inseridos.

Por fim, os dados dos gráficos 3 e 4 são referentes às metodologias de ensino dos conteúdos de Matemática que os professores obtiveram durante suas formações: inicial ou continuada. Além dos métodos de ensino e aprendizagem abordados em eventos ou cursos que abordam as atitudes em relação à Matemática. No que se refere à pergunta: “Durante

sua formação de professor (a) de Matemática você fez alguma disciplina sobre metodologias de ensino dos conteúdos? ” Os docentes tiveram como opção de resposta *sim* ou *não*, e para o caso da resposta ser afirmativa deveriam informar a disciplina. A seguir temos os dados produzidos.

Gráfico 3: Aprendizagem de metodologias de ensino dos conteúdos de Matemática



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Os resultados acima apontam que a minoria dos professores entrevistados (31,91%) informa que não realizaram nenhuma disciplina concernente à aprendizagem de metodologias dos conteúdos de Matemática, porém, 68,09% dos docentes afirmaram que passaram por este tipo de formação. Aos que responderam de forma afirmativa, as disciplinas citadas por eles foram: prática de ensino, metodologia de ensino da Matemática, metodologia da educação, didática, tendências de ensino da Matemática e instrumentação de ensino I e II.

Assim, é interessante salientarmos que os professores necessitam apreender os conhecimentos, saberes que adquirem durante a formação, com o propósito de colocarem em prática na sala de aula, tornando a aula mais dinâmica. Desse modo, de acordo com Silva (2001 *apud* OLIVEIRA, 2011) conforme são estudadas metodologias que privilegiam a elaboração de estratégias, fazendo com que estas desenvolvam o pensamento crítico do aluno, a criatividade, o trabalho em grupo e independência dele por meio da autoconfiança diante de desafios faz com que o ensinar Matemática seja mais significativo.

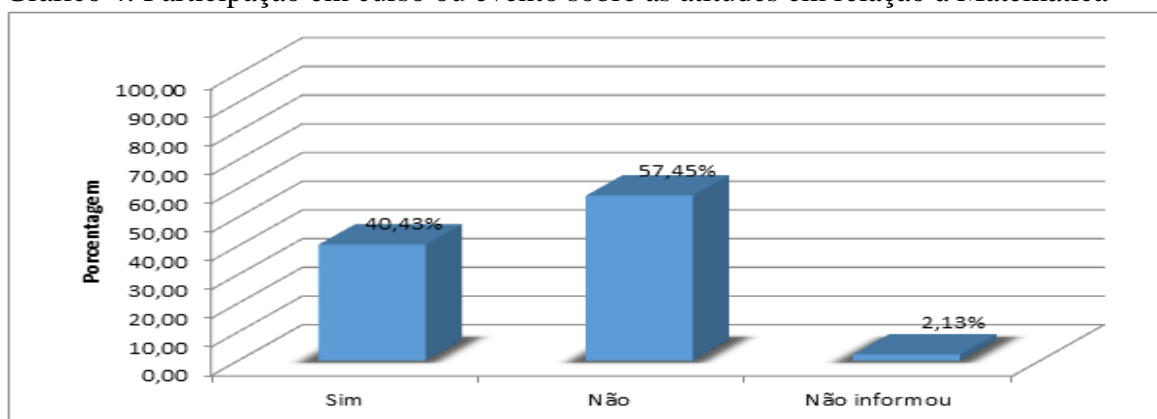
Outrossim, segundo Bulos (2006 *apud* OLIVEIRA, 2011) é necessário que não haja apenas o gosto pela disciplina, mas também, uma formação que seja concentrada no

aprimoramento da aptidão e predisposição para pensar matematicamente. Os docentes têm que buscar os saberes necessários para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

A ideia de saber mostra [...] ‘ser capaz de’, ‘compreender’, ‘dominar uma técnica’, ‘poder manusear’, ‘poder compreender’, remetendo-o ao mundo prático que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida. (BOMBASSARO 1992 *apud* CUNHA, 2007, p. 33). Dessa forma, os professores devem não apenas ter o domínio de conteúdo, como as habilidades para repassarem o mesmo da melhor forma que os alunos possam compreender.

Outro questionamento realizado foi sobre a participação por parte dos professores em cursos ou eventos acerca das atitudes em relação à Matemática. Os resultados dessa indagação estão no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4: Participação em curso ou evento sobre as atitudes em relação à Matemática



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Os dados nos mostram que não foi muito significativa a diferença de porcentagem dos professores que afirmaram terem participado de um curso ou evento sobre atitude em relação à disciplina da área de estudo, para os que não realizaram. Obtemos um percentual de 57,45% de docentes que responderam “não” à pergunta anteriormente descrita e de 40,43% que já participaram um curso ou evento de atitude, entre eles destacamos: simpósios, encontros, seminários, cursos de capacitações, Semana da Matemática, Jornada Pedagógica em Moju, Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), cursos de formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e de outras secretarias, Projeto Aprender Mais, Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Semana de Matemática e Física do

Instituto Federal do Piauí (SEMAFIS), Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPPI).

Sobre os professores que nunca participaram de um curso ou evento sobre o tema abordado devemos atentar para o fato de que eles devem está em constante formação e ir à busca da mesma, ou seja, é importante que o docente seja responsável pela sua formação, conforme Nacarato e Paiva (2013 *apud* LOPES, 2015, p. 76-7) afirmam, porque “[...] se ele sente deficiência em algum aspecto desta, a abertura para se expressar e escolher temas durante os cursos que participa, promovem maior valorização de sua prática.”

### 3. Considerações Finais

Neste texto, tivemos a finalidade de apresentar resultados de uma investigação que objetivou *analisar o processo de formação inicial e continuada dos professores de Matemática por meio de uma pesquisa de campo*. Pois, estudos nos mostram que a abordagem de metodologias de ensino e aprendizagem que permitam os alunos a não ficarem somente no plano do abstrato, pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes favoráveis nos mesmos em relação à disciplina em questão e esses outros métodos de ensino o professor adquire por meio da formação.

Por meio das análises dos resultados percebemos que a maioria dos professores que responderam ao questionário busca aperfeiçoar as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles no ambiente escolar mediante a realização de pós-graduações e participação em cursos ou eventos da área de atuação para proporcionar mudanças de atitudes nos discentes, os motivando a aprender de forma mais significativa, não realizando suas aulas apenas pelo modelo tradicional, e sim, recorrendo a um modelo de ensino no qual os alunos participam da aula refletindo sua aprendizagem de forma crítica e construtiva.

Desse modo, a formação docente entendida como um processo constante de reconstrução de saberes pode proporcionar ao professor uma constante reflexão em torno de sua ação docente, de forma a assumir uma atitude investigativa do processo ensino e aprendizagem para que possa possibilitar um ensino cada vez mais significativo em relação à Matemática.

## Referências

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.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. *Os saberes docentes ou saberes dos professores*. In: **Revista Cocar**. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, nº 2, Jul-Dez. 2007. UEPA: Belém, p. 31-39.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd Sul, Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2012.

LOPES, Adrielle Cristine Mendello. **O ensino de radicais por atividades**. 2015. 304f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MARCELO, Carlos. *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 1998, nº 9, p. 51-75.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed, Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

OLIVEIRA, Aline Tatiane Evangelista de. A formação do professor e a formação do professor que ensina matemática. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 187-216, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. – Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 13-21. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



## MEMÓRIAS DA BELÉM DE ANTIGAMENTE EM CARTAS E DIÁRIOS DE MÁRIO DE ANDRADE

Jayna Karolyne de Souza Santos – UEPA

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josebel Akel Fares – UEPA

Órgão financiador: FAPESPA

### OBJETIVO

Este trabalho é uma pesquisa em andamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Graduação PIBIC/UEPA/FAPESPA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação/ UEPA – PPGED. Para a sua realização, definimos um objetivo geral e dois específicos, que são, respectivamente: 1. Apresentar e analisar as experiências de Mário de Andrade em Belém do Pará por meio de cartas destinadas a Manuel Bandeira e do diário de viagem “O turista aprendiz”; 2 (a). Refletir sobre a Belém de antigamente de Mário de Andrade; 2 (b). Compreender o Modernismo brasileiro por meio das cartas e do diário de viagem de Mário de Andrade.

### METODOLOGIA

Como metodologia, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois ela, conforme Neves (1996, p. 1), costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento, não procura enumerar ou medir eventos e, geralmente, não faz uso de instrumentos estatísticos para a análise dos dados, além disso, seu foco de interesse é amplo.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 1927, Mário de Andrade, um dos líderes do Modernismo brasileiro, participou de uma excursão à Amazônia a convite de Dona Olívia Guedes Penteadó, aristocrata do café e mecenas dos modernistas. As memórias dessa viagem, que compreendem desde o seu planejamento à sua realização, foram registradas em cartas, que o poeta enviou ao amigo Manuel Bandeira, e no diário de viagem “O turista aprendiz”. A partir da leitura desses arquivos pessoais, alcançamos, até o presente momento, os seguintes resultados:

Em 6 de abril de 1927, Mário escreve ao amigo comunicando a sua possível viagem à Amazônia:

Estava planejando dar um pulo até Pouso Alto ver você, porém de supetão de domingo pra cá minha vida deu um salto-mortal danado. Creio que vou embora pro Norte mês que vem, numa bonitíssima duma viagem. Dona Olívia faz tempo que vinha planejando uma viagem pelo Amazonas a dentro. E insistia sempre comigo pra que fosse no grupo. Eu ia resistindo, resistindo e amolecendo também. Afinal quando quase tudo pronto, resolvi ceder mandando à merda esta vida de merda. Vou também. Isto é, ainda não sei bem se vou, só falta saber o preço da viagem. Se ficar aí por uns quatro contos, vou, se ficar pra cima de cinco não vou. Tenho que emprestar dinheiro pra ir e isso vai me deixar a vida bem difícil depois e os projetos no tinteiro. (ANDRADE. In: MORAES, 2001, p. 339-340).

Mário de Andrade era um homem simples, vivia do próprio trabalho e financiava a publicação dos seus livros. Suas dificuldades financeiras eram proeminentes, por isso não havia espaço para luxos ou desperdícios. Nesse cenário, a sedutora viagem para a Amazônia só poderia concretizar-se mediante empréstimo, como o poeta confidencia a Manuel Bandeira. Ainda nesta missiva, o autor de “A escrava que não é Isaura” tece comentários sobre o roteiro da viagem:

Puxa! creio que nem contei pra você por onde vai ser a nossa viagem. É melhor mesmo do que falar noutras coisas. Vamos pelo *Lóide Brasileiro* parando de porto em porto até Manaus. De lá subimos o Amazonas já com tudo determinado pelo Geraldo Rocha pra pararmos em todas as partes interessantes continuamos pelo Madeira e vamos parar na Bolívia. Depois não sei como é a volta, sei que tomamos a Madeira-Mamoré até parece que Guafira-Mirim e depois não sei mais nada. Vamos Dona Olívia, Paulo Prado, o Afonso de Taunay e parece que mais uma pessoa. Como você vê as perspectivas são as melhores deste mundo. Peço quatro meses de férias. Parece que a viagem dura três. Se durar e achar jeito, na volta me desligo da comitiva pra parar um pouco mais com o Cascudinho, em Natal, e no Recife e na Bahia. Isso porém ainda está muito problemático. Aliás a viagem toda pra mim... (ANDRADE. In: MORAES, 2001, p. 341).

Apesar da grande possibilidade de Mário participar da excursão, podemos perceber que o roteiro da viagem ainda lhe era bastante confuso, o que nos permite inferir, com base em Vasti Araújo (2008, p. 21), que seu conhecimento sobre a Amazônia se restringia a leituras. Mário revela, ainda, os nomes de algumas pessoas que até então iriam compor o grupo de viajantes e a sua intenção de afastar-se da comitiva para rever o amigo Luis da Camara Cascudo, a quem chama carinhosamente de “Cascudinho”.

Em 7 de maio de 1927, Mário embarca no vapor “Pedro I”, em reduzida comitiva: ele, Dona Olívia e a sobrinha dela Margarida Guedes Nogueira – Mag – e Dulce do Amaral

Pinto – Dolur –, a filha de Tarsila do Amaral. O grupo viajava recomendado aos presidentes dos Estados, como se chamavam os governadores da época, e às autoridades peruanas pelo então presidente do Estado de São Paulo e logo adiante da República do Brasil, Washington Luís Pereira de Souza, amigo de Dona Olívia.

Após passarem pelo Nordeste, os viajantes chegaram a Belém do Pará no dia 19 de maio, onde foram recepcionados pelas autoridades e representantes da sociedade local: o governador enviou seu secretário geral, Sr. Deodoro de Mendonça, e o ajudante de ordem, Major Antônio Nascimento; o Sr. Samuel Mac-Dowell e sua família, também compareceram. Após serem recebidos, os viajantes foram conduzidos ao Grande Hotel, nos explica Araújo (2008, p. 24).

Para Mário de Andrade, o conforto proporcionado pelo Grande Hotel e a beleza da capital paraense se fundiam e resultavam em algo espetacularmente prazeroso. Sobre isso, escreve em carta, datada de junho de 1927, ao amigo Manuel Bandeira:

Amanhã se chega a Manaus e não sei que mais coisas bonitas enxergarei por este mundo de águas. Porém me conquistar mesmo a ponto de ficar doendo no desejo, só Belém me conquistou assim. Meu único ideal de agora em diante é passar uns meses morando no *Grande Hotel* de Belém. O direito de sentar naquela *terrasse* em frente das mangueiras tapando o Teatro da Paz, sentar sem mais nada, chupitando um sorvete de cupuaçu, de açaí, você que conhece o mundo, conhece coisa melhor do que isso, Manu? Me parece impossível. Olha que tenho visto bem coisas estupendas. Vi o Rio em todas as horas e lugares, vi a Tijuca e a Sta. Teresa de você, vi a queda da Serra pra Santos, vi a tarde de sinos em Ouro Preto e vejo agorinha mesmo a manhã mais linda do Amazonas. Nada disso que lembro com saudades e que me extasia sempre ver, nada desejo rever como uma precisão absoluta fatalizada do meu organismo inteirinho. Porém Belém eu desejo com dor, desejo como se deseja sexualmente, palavra. Não tenho medo de parecer anormal pra você, por isso que conto esta confissão esquisita mas verdadeira que faço de vida sexual e vida em Belém. Quero Belém como se quer um amor. É inconcebível o amor que Belém despertou em mim. E como já falei, sentar de linho branco depois da chuva na *terrasse* do *Grande Hotel* e tragar um sorvete, sem vontade, só pra agir, isso me dá um gozo incontestavelmente realização de amor de tão sexual (ANDRADE. In: MORAES, 2001, p. 345-346).

Para André Botelho (2013, p. 18), poucas vezes uma carta terá expressado tão bem a complexidade das experiências de uma viagem como esta que Mário enviou a Bandeira. “E isso, mesmo se tratando de Mário de Andrade, notável missivista, mas viajante comedido, mais habituado a receber do que a enviar notícias de lugares distantes”.

Ainda nesta carta, segundo Botelho (2013, p. 18), “Mário menciona um tipo de diário que estaria mantendo durante a viagem, ainda que se mostre – ou se dissimule – cético quanto ao destino dos apontamentos”:

Vou tomando umas notinhas porém estou imaginando que viagem não produzirá nada não. A gente percebe quando sairá alguma coisa do que vai sentindo. Desta vez não percebo nada. O êxtase vai me abatendo cada vez mais. Me entreguei a uma volúpia que nunca possuí à contemplação destas coisas, e não tenho por isso o mínimo controle sobre mim mesmo. A inteligência não há meios de reagir nem aquele pouquinho necessário para realizar em dados ou em bases de consciência o que os sentidos vão recebendo (ANDRADE. In: MORAES, 2001, p. 346).

Sobre a recepção paraense, Mário comenta:

Não sei se já contei pra você que por aqui vou bancando o jornalista célebre. Fazem tudo por nos agradar é lógico que por causa de Dona Olívia e eu passo por homem ilustre e uma grande inteligência aí do Sul. Só vendo quanta amabilidade e quanta coisa preparada só pra gente. Navegamos no mel. Se não fosse a cacetada dos protocolos oficiais, palavra que não faltava nada pra isto ser um paraíso pra mim. Imagine porém que até um discurso de improviso tive de fazer respondendo a uma saudação do Dionisio Bentes, presidente do Pará! Sou incapaz de improvisar. Falei um quarto de dúzia de coisas familiares e me assentei tremendo feito bobo. Pelo menos asneira creio que não saiu nenhuma não! (ANDRADE. In: MORAES, 2001, p. 346).

Mário percebia que toda a atenção, pompa e circunstância dispensada ao grupo eram, na verdade, direcionados à Dona Olívia, mas isso não o incomodava: ao contrário, o escritor gostava de usufruir de toda essa hospitalidade. Porém, lamenta os excessivos protocolos oficiais que o deixavam constrangido e irritado, como o discurso que teve de fazer em resposta a uma saudação do então governador do Pará, Dionisio Bentes.

As cartas que Mário de Andrade enviou a Manuel Bandeira durante o périplo à Amazônia nos servem de guia para a apreciação de um relato maior. De acordo com Botelho (2013, p. 19-20), o autor de “Paulicéia desvairada” manteve os apontamentos de que dava notícias incertas em umas das cartas enviadas ao amigo, chegando a revisá-los, com a intenção de publicá-los como livro, e a escrever para eles um prefácio datado de 30 de dezembro de 1943. No entanto, o relato só foi publicado em 1976, junto ao relato de uma viagem ao Nordeste realizada em 1928/29, no livro “O turista aprendiz”, organizado pela professora Telê Porto Ancona Lopez. Ao relato da viagem à Amazônia, Mário chamou de “O turista aprendiz: viagens pelo Amazonas até o Peru pelo Madeira até a Bolívia e por Marajó até dizer chega!”, numa paródia ao título do livro de viagem de seu avô dr. Joaquim

Leite Moraes, escrito quando este deixou São Paulo para assumir a presidência, isto é, o governo da Província de Goiás.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. *O turista Aprendiz*. Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo; Leandro Raniero Fernandes, colaborador. Brasília, DF: Iphan, 2015.

ARAÚJO, Vasti da Silva. Notação de um turista aprendiz. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2090>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BOTELHO, André. A viagem de Mário de Andrade à Amazônia: entre raízes e rotas. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 57, p. 15-50, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n57/02.pdf>>. Acesso em: 10 abri. 2017.

MORAES, Marcos Antônio de (Org.). *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 2. ed., 2001.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, n.3, p. 01-05, 2º sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES CEGOS DE BELÉM DO PARÁ

Sandy da Conceição Dias<sup>14</sup> - UEPA  
Pedro Franco de Sá<sup>15</sup> - UEPA

Linha - Formação de Professores e Práticas Pedagógicas  
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

### INTRODUÇÃO

No atual cenário mundial os debates sobre educação especial têm ganhado força, apesar de não ser um tema tão recente, levando em consideração que o mesmo é retratado na história desde a antiguidade, no entanto, é agora que ele vem ganhando força, tornando-se o centro em várias discussões, como nas leis, nas universidades, escolas, enfim na sociedade de uma maneira em geral. Um exemplo de lei que discorre sobre a educação especial é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 a qual assegura aos deficientes recursos educativos, professores especializados, assim como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses alunos, currículos e métodos para atender as suas necessidades, entre outros. Com base nessa lei e em outros documentos oficiais é possível verificar que um dos fatores importantes para a educação especial é a formação inicial e/ou continuada para professores, já que cabe a estes à tarefa de ensinar.

Neste caso, os professores devem estar bem preparados para que ao adentrar em sala de aula saibam como agir e que medidas devem tomar para que haja uma educação fundamentada na equidade, pois como diz Silveira (2010): “os professores competentes são essenciais para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social das pessoas com deficiência [...]”. Logo, refletir sobre de que maneira se dá à formação desses professores se

---

<sup>14</sup>Pós-Graduada em Educação Especial com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: sandydias\_13@yahoo.com.br.

<sup>15</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular de Educação Matemática na Universidade do Estado do Pará. E-mail: pedro.franco.sa@gmail.com

faz fundamental, pois a partir de uma formação adequada, os professores conseguirão refletir melhor sobre suas práticas, buscando melhorias para o campo em questão.

No entanto, o que percebemos é que tal formação não está ocorrendo como deveria apesar das leis assegurarem o que deve ser feito, a prática ainda continua distante do que se defende, falamos isso com base em nossa própria vivência, a qual também não nos proporcionou muitas oportunidades de aprender sobre o tema.

É possível verificar tal fato também na fala de Prieto (2006 *apud* MARTINS, 2015) quando relata que a maioria dos cursos de formação restringem as discussões sobre o assunto a disciplinas optativas e na continuidade de estudos, fazendo com que as representações sobre inclusão para os professores fiquem reduzidas a ideia de que o aluno com deficiência em sala de aula serve apenas como um espaço de socialização e não para a aprendizagem de conhecimentos. Pensamento este que nos preocupa enquanto professores, visto que segundo uma reportagem publicada no jornal “Diário do Pará” em 2013 o número de matrículas nas redes regulares de ensino de estudantes deficientes aumenta, pois conforme a reportagem em 2005 de acordo com o Censo Escolar, foram realizadas em todo o país 262.243 matrículas, saltando seis anos depois para 558.423 matrículas, entre elas as de estudantes cegos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 24% da população possui algum tipo de deficiência, na qual a mais recorrente é a deficiência visual, que atinge 18,6% da população brasileira. (IBGE, 2012). Tal fato nos leva a refletir como será então a formação desses professores que ensinam para estudantes cegos? Será que tiveram uma boa formação? Realizaram algum curso sobre cegos? Enfim, várias questões nos surgem quando o assunto é este. Nesse contexto, surgiu a necessidade de realizar um levantamento a respeito de trabalhos que versam sobre a formação de professores no ensino de matemática para este público e nessa busca encontramos os estudos de Dias e Oliveira (2016), Bandeira *et al* (2013) e Uliana e Mól (2016) os quais foram escolhidos como aporte teórico para auxiliar na fundamentação das análises.

Devido nossa formação inicial ser em Licenciatura em Matemática, decidimos, portanto, discutir sobre a formação de professores que ensinam matemática para estes estudantes, pois segundo Dias e Sá (2016, p.2): “o ensino de matemática para deficientes

visuais têm sido alvo crescente de discussões, já que cada vez mais há necessidade de professores capacitados para trabalhar com pessoas com necessidades especiais”. Sendo assim, diante do exposto e na perspectiva de buscar contribuir com o campo em questão, esta pesquisa teve como objetivo apresentar uma discussão sobre a formação de professores que ensinam matemática para estudantes cegos<sup>16</sup> em Belém do Pará a partir de alguns dados obtidos na dissertação de mestrado.

## METODOLOGIA

A metodologia escolhida para este artigo foi à pesquisa de campo, por acreditarmos ser a que melhor se enquadra ao que nos propusemos a debater, uma vez que segundo Gonçalves (2001) a mesma pretende “[...] buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto [...]” (p.67).

Neste caso, o encontro com o público-alvo ocorreu com 12 professores de diversos tipos de instituições, sendo a maioria da rede estadual de ensino de Belém do Pará, que já trabalharam ou estão trabalhando com o ensino de matemática para estudantes cegos. Antes de aplicarmos o questionário, realizamos uma revisão bibliográfica para que pudéssemos conhecer mais sobre o assunto em questão e verificarmos o que já vem sendo debatido neste campo da formação de professores e o ensino de estudantes cegos.

Para obtenção de dados utilizamos como instrumento um questionário que continha 12 perguntas fechadas que tratavam sobre o ensino de matemática para estudantes cegos, no entanto, em razão do objetivo desta pesquisa que é debater sobre a formação de professores, foram utilizadas nesta pesquisa apenas três questões pertencentes ao questionário. Escolhemos trabalhar com questionário devido ao fato do mesmo apresentar algumas

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa utilizaremos a expressão “estudante cego” ou “cego” por considerarmos está a melhor forma de identificar a pessoa e suas características aqui relatadas. O último termo defendido em leis, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU é “Pessoas com deficiência”, no entanto, por tratarmos neste artigo especificadamente de estudantes, preferimos alterar “Pessoas” por “estudantes” e o termo “com deficiência” por “cego”, já que está é a deficiência aqui abordada, deixando assim mais clara as ideias que aqui serão expostas.



vantagens em relação a outros instrumentos, conforme é defendido por Barros e Lehfel (2007).

A aplicação dos questionários aconteceu no período de novembro de 2016 a janeiro de 2017. As informações coletadas foram organizadas e os dados tabulados manualmente, considerando duas casas decimais, uma vez que a amostra não era muito grande e permitia esta possibilidade de ser realizada com cálculos à mão, em seguida nas análises, levantamos algumas discussões sobre o assunto confrontando com resultados de estudos já existentes.

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir as análises das informações obtidas com o questionário.

Em relação ao nível de formação acadêmica dos professores que atuam no ensino de matemática para estudantes cegos, observamos que 100% possuem o ensino superior, o que nos remete a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) a qual determinou que para atuar na educação básica se faz necessário ter nível superior e a data limite como estabelecida para este objetivo foi em 2007, desta maneira notamos que os professores consultados atendem ao que foi proposto pela LDB.

No entanto, apesar de todos possuírem nível superior, um fato nos chamou a atenção, somente dois professores eram formados em matemática, o restante possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia, entre outros, o que nos causou espanto e preocupação, pois todos eles ensinam ou já ensinaram matemática para estudantes cegos, logo, estão atuando em uma área de conhecimento diferente da qual se formaram, ou seja, estão ensinando sem possuírem os saberes da disciplina específica transmitida pelas instituições de ensino de formação que é o que Tardif (2014) chama de “saberes profissionais”.

Em relação à especialização 91,67% alegaram possuir tal formação e entre os cursos citados encontram-se “Educação Especial” e “Educação Especial com Ênfase em Inclusão”, o que a nosso ver é algo positivo, pois revela que apesar de não serem formados em matemática, pelo menos tem a formação na área da educação especial. Informação esta que reforça a alegação de Dias e Oliveira (2016) quando relatam que a formação inicial não é

suficiente para se trabalhar com a inclusão nas salas regulares. Todavia, nenhum dos professores consultados possuía mestrado e/ou doutorado, o que sugere que há uma grande quantidade de conhecimento teórico produzido nas pesquisas que não estão chegando até o ensino básico.

Acreditamos que um dos motivos para não buscarem a continuidade da formação seja a dificuldade para conseguir adentrar em um desses níveis de formação e também pelo tempo que eles requerem, pois como diz Prada, Freitas e Freitas (2010) os professores preferem optar por formações mais pontuais, de curta duração, logo, não gostam das que ocorrem durante meses, muito menos anos para concluírem.

Na segunda questão, perguntamos sobre a experiência dos professores em ensinar matemática para estudantes cegos do 6º ano do ensino fundamental. Tal ano foi escolhido por ser o primeiro em que os professores formados em matemática começam a atuar e por apresentar conteúdos que servirão de base para tantos outros que virão depois, ou seja, assuntos de matemática que atravessarão todos os outros anos da escolaridade básica. Com base nas respostas, foi possível verificar que a maioria 66,67% dos professores possui experiência em ensinar para estudantes cegos do 6º ano, enquanto 33,33% não possui experiência neste ano, contudo, alegam ter tal experiência em outros anos do ensino básico.

Essa informação se confrontada com as obtidas na pergunta sobre o nível de formação dos professores, é possível observar que apesar dos professores não possuírem uma formação em matemática, para ensinar estudantes cegos, eles possuem a experiência. Experiência esta adquirida durante a sua vivência enquanto professor, que é o que Porlán Ariza *et al* (1997, *apud* CUNHA, 2007) chama de saberes da experiência, os quais se referem aqueles produzidos no exercício da docência, os mesmos surgem da experiência e também por ela são validados e podem revelar-se por meio de crenças, imagens, metáforas, entre outros.

Em relação à formação continuada para o ensino de matemática direcionado para estudantes cegos, verificamos que a maioria 75% dos professores consultados nunca participou de uma formação voltada para este objetivo, apenas 25% alegaram já ter realizado este tipo de formação. Isto nos revela algo importante, pois se compararmos com os dados

obtidos anteriormente é possível alegarmos que o ensino de matemática para estudantes cegos encontra-se fragilizado, visto que a maior parte dos professores não é formada em Licenciatura em Matemática e nem possui nenhuma formação continuada específica para ensinar esta disciplina.

Tal informação corrobora com os estudos realizados por Costa *et al* (2010) e Silva e Santos (2013) os quais relatam também a questão de que os professores estão atuando com estudantes cegos sem possuírem formação para tal. Assim como nos mostra que a prática não está seguindo o que é defendido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que no artigo 59 nos diz os sistemas de ensino regulares devem assegurar aos educandos com necessidade especiais, entre outras coisas, profissionais com formação adequada para atendê-los. (BRASIL, 1996)

Tendo em vista as informações obtidas com as questões referentes à experiência e a formação continuada para o ensino de matemática para estudantes cegos, decidimos realizar um cruzamento de dados para que pudéssemos verificar alguma inter-relação entre esses dois elementos tão importantes a respeito da formação de professores, a partir disso, foi elaborado o quadro 1:

**Quadro 1:** Relação Experiência x Formação Continuada

	Experiência em ensinar matemática para estudantes cegos do 6º ano		
		Sim	Não
Formação Continuada para o ensino de matemática direcionado para estudantes cegos	Sim	3	-
	Não	5	4

Fonte: pesquisa de campo (2016)

A partir do quadro 1 foi possível observar que a maior parte dos professores não possui formação continuada para ensinar matemática para estudantes cegos, no entanto, têm a experiência em trabalhar com estes estudantes. O que nos leva a acreditar, que se tais

professores unissem seus conhecimentos práticos, originado das suas experiências, com os conhecimentos obtidos por meio da formação continuada, ou seja, tivessem uma formação mais adequada para este tipo de trabalho, o ensino de matemática para estudantes cegos teria melhoras significativas, pois desta maneira poderiam unir teoria e prática, associar suas experiências pessoais com conhecimentos e recursos específicos para o ensino de matemática, refletir sobre suas ações em sala de aula, entre outras coisas que seriam mais fáceis de serem debatidas se os mesmos possuíssem ambos os tipos de conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar uma discussão sobre a formação de professores que ensinam matemática para estudantes cegos em Belém do Pará. A partir das leituras realizadas durante o curso de mestrado em Educação e outras referentes ao objeto de estudo da dissertação, pudemos somado aos dados obtidos na pesquisa de campo, observar que apesar das leis garantirem e sociedade ter a consciência de que os professores são fundamentais no processo de inclusão escolar dos estudantes cegos, poucos tiveram a formação adequada para desempenhar tal função e acabam por trabalhar com esses estudantes sem nem mesmo ter conhecimentos sólidos sobre o assunto ou da disciplina que estão ensinando.

Nota-se com as informações obtidas que os professores não deram continuidade a sua formação, ficando apenas com a especialização, não buscaram cursos, formações continuadas, para que pudessem se aperfeiçoar no campo em que estão atuando, talvez um dos motivos seja porque já possuem experiências na área e não buscam mais conhecimentos teóricos para lhes dá sustentação ou porque não conseguem conciliar trabalho e formação ao mesmo tempo, enfim muitos podem ser os motivos, no entanto, a fragilidade dessa formação pode afetar diretamente no ensino de matemática para estudantes cegos, não podemos afirmar isto ainda, mas deixamos tal questionamento em aberto para pesquisas futuras.

Sendo assim, destacamos alguns pontos que poderiam ser levados em consideração para que quem saiba possamos melhorar esta realidade, entre eles: melhorar a formação inicial, inserindo disciplinas teóricas e práticas sobre educação especial, o que inclui a educação de cegos, para que assim ao saírem da graduação possam estar mais bem

preparados; mais cursos sobre o ensino de matemática para cegos, visto que a maior parte dos que trabalham com estes alunos não são formados em matemática, tais cursos poderiam ser inclusive em parceria entre as escolas, as universidades e os centros de formação especializados de professores; ampliar os cursos de formação continuada *stricto sensu* para que os professores tenham mais oportunidades de continuar sua formação, entre outras ações que busque sempre melhorar o sistema de ensino, neste caso, o ensino de matemática para estudantes cegos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de ago. de 2009. Promulga a **Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de mar. de 2007.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

BANDEIRA, S. M. C.; GHEDIN, E.; LIMA, A. S. de.; TORRES, A. da S. Das dificuldades às possibilidades: desafios enfrentados para a inclusão de uma aluna cega nas aulas de matemática no ensino médio. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Guarapuava/PR: Sociedade Brasileira de Educação Matemática/Regional Paraná, 2013. **Anais...v. 11**. Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

COSTA, M. I. S. da; SÁ, P. F. de; MELO, M. de L. S.; ARAUJO, S. P. F. Dificuldades do ensino de matemática para cegos segundo a opinião de docentes. In: X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Ilhéus, BA: Via Litterarum, 2010. **Anais...v.10**. Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: **Revista Cocar**. Belém, v.1, n.2. jul./dez, 2007.

DIAS, S. da C.; SÁ, P. F. de. Estudos sobre o ensino de matemática para deficientes visuais. In: XIII SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEPA. **Anais...v.13**. Belém/PA, 2016.

DIAS, S. da C.; OLIVEIRA, L. M. **Educação matemática e inclusão: investigação quanto a formação inicial dos discentes em relação ao acesso as disciplinas de educação especial**. 2016. 19f. Monografia de (Especialização em Educação Especial com Ênfase na Inclusão)- Faculdade Integrada Brasil Amazônia- FIBRA. Belém/PA.

DIRETOR. Educação inclusiva: ainda uma utopia. **Diário do Pará**, Belém, 15 de Nov. 2013. Disponível em: < <http://www.diarioonline.com.br/noticias-interna.php?nIdNoticia=257055>>. Acesso em: 25 de Agosto de 2017.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>. Acesso em: 05 de Setembro de 2017.

MARTINS, M. A. Formação continuada de professores para o ensino de matemática para alunos cegos: construindo coletivamente uma prática docente inclusiva. In: XIX ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais...19**. Juiz de Fora/MG, 2015.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v.10, n.30. maio/ago., 2010.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 135 f. Dissertação de (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre.

SILVA, M. de P. F. da; SANTOS, N. S. P. **As dificuldades encontradas no ensino da matemática para aluno cego na visão do docente**. 2013.60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade do Estado do Pará, Núcleo de Vigia de Nazaré/PA.

TARDIFF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. de S. O uso de casos de ensino no processo de formação de professores tendo em vista o ensino da matemática, física e química para estudante cego. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, 2016, b. **Anais...v.12**. Referência obtida via base de dados da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

## INTERCULTURALIDADE CRÍTICA FREIREANA: PRÁXIS PARA A DIVERSIDADE AMAZÔNICA

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira<sup>17</sup>

hannatamiresleao@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>18</sup>

nildeapoluceno@uol.com.br

Instituição Financiadora: CNPq<sup>19</sup>

### INTRODUÇÃO

A presente discussão parte da problemática de que forma a educação intercultural crítica de Paulo Freire fundamenta a realização de prática pedagógica em escola pública voltada para a diversidade cultural amazônica? A partir disso, tem como objetivo geral Analisar de que forma a educação intercultural crítica freireana fundamenta a realização de uma prática pedagógica em escola pública direcionada para a diversidade cultural amazônica.

Candau e Leite (2006) apontam o fato da sala de aula ser um local de múltiplas narrativas, um local marcado pelas diferenças. Diferenças essas as quais são mais marcantes na Amazônia, pois Rodrigues (2003) discorre sobre a diversidade de sujeitos, cenários e contextos que compõe a Amazônia. A questão que emerge é como possibilitar que esses sujeitos tenham direito à igualdade, no sentido de políticas que permitam seus desenvolvimentos e como possibilitar que tenham direito à diferença, no sentido de desenvolverem suas identidades? (SANTOS, 2003).

A Interculturalidade Crítica, conforme Candau (2008) possui como foco a interrelação entre os diferentes grupos; a hibridação cultural, salientando que não há uma cultura pura e verdadeira, mas variadas culturas; e apontando que há relações de poder que

<sup>17</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA).

<sup>18</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>19</sup> Trabalho vinculado ao PIBIC/AF/CNPq 2016-2017, intitulado Interculturalidade Crítica Freireana: Prática Pedagógica para a diversidade cultural amazônica.

precisam ser problematizadas. Com isso, a educação intercultural é uma possibilidade contra as desigualdades, pois está alicerçada na relação entre os diferentes, relação esta que caracteriza as escolas amazônicas. Nas palavras de Fleuri (2003, p 26):

A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele.

Além da Interculturalidade apontamos a Educação Popular de Paulo Freire como uma práxis de luta pelo direito a ser igual e diferente, pois apresenta a libertação como luta, não como doação, a incluir lutas de classe, etnia, gênero, idade etc. Lutas de respeito às diferenças e de posicionamento das ditas minorias como maiorias. (FREIRE, 2015). Devido a prática pedagógica em Freire possuir caráter ético, dialógico e libertador é uma educação com o povo contra a opressão.

Apontamos ainda que há aproximações entre a Interculturalidade e o pensamento de Paulo Freire, assim, esta pesquisa baseou-se em uma Interculturalidade Crítica Freireana. As aproximações se referem ao fato de tanto a Interculturalidade no Brasil quanto o pensamento educacional de Freire terem tido sua base/origem nos movimentos sociais, além de buscarem uma epistemologia dos sujeitos, que considera seus seres e saber; e buscarem a transformação da sociedade por meio de estratégias de empoderamento da cultura popular.

Oliveira (2015) apresenta pressupostos teórico metodológicos de aproximação entre a educação intercultural e a educação em Freire sendo eles: a relação entre educação e cultura, o diálogo, empoderamento dos sujeitos, reflexão sobre o processo de humanização-desumanização, o reconhecimento da pluralidade e formas de conhecimento, o debate sobre o multiculturalismo, a matriz de liberdade e o trato da educação na perspectiva intercultural crítica.

Assim, a educação Intercultural Crítica Freireana fornece subsídios e utopias para uma educação que dê voz às diferenças amazônicas, e seus processos de desenvolvimento, libertação autonomia e hibridação.



## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois em consonância com Ludke e André (1986) enfatiza mais o processo do que os resultados finais. É uma pesquisa ação pois priorizou uma intervenção na realidade pesquisada, visando a transformação das representações dos sujeitos sobre a realidade (THIOLLENT, 2005). Além disso, a presente pesquisa apresentou caráter exploratório, pois buscou maior compreensão da realidade escolar amazônica por meio de uma questão norteadora, sendo ela a interculturalidade crítica freireana. O enfoque epistemológico foi o crítico dialético, visando as contradições e totalidades, pois este enfoque “Rejeita a unilateralização e a adaptação do indivíduo à realidade do status quo e concebe em termos de contradição indivíduo-sociedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 97).

A pesquisa *in loco* ocorreu em dois âmbitos, sendo um deles o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) devido este núcleo já apresentar ações educativas interculturais, ainda que não possua um grupo de pesquisa sobre específico sobre interculturalidade, o NEP contribuiu a esta pesquisa de forma teórica e metodológica por meio de discussões e ações. O outro lócus desta pesquisa é referente a uma escola pública estadual localizada em bairro periférico da cidade de Belém, próxima ao canal água Cristal. Os sujeitos da pesquisa foram duas educadoras dos primeiros anos do Ensino fundamental um, de forma mais específica, professoras do 1º e 2º ano e seus respectivos cem e alunos.

Quanto aos procedimentos metodológicos foi realizada observação participante de Setembro de 2016 à Março de 2017; entrevista semi estruturada com as duas educadoras em Outubro de 2016; levantamento bibliográfico, a destacar Freire (2015), Cnadau (2008) e Oliveira (2015); a intervenção da pesquisa ação em 2017; levantamento documental do Projeto Político Pedagógico da escola; sistematização e análise de dados utilizando a análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), de forma prática, a categorização (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011); e, por fim, cuidados éticos da pesquisa, utilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa ação se deram por meio da transcrição das falas de educandos, educadores e técnicos da escola, sistematização e

categorização das mesmas. Essa categorização ocorreu por meio da definição de eixos temáticos, categorias temáticas e temas geradores, com o intuito de perceber o que a realidade escolar apontava que era necessário ser trabalhado. A partir dessa sistematização os temas com maior incidência foram questão étnica racial, sexualidade e Amazônia.

O tema gerador consciência negra, veio da categoria temática Questão étnica racial, categoria composta por quatro eixos temáticos: consciência de si, beleza negra, dimensão histórica e concepções multiculturais, eixos que emergiram de falas transcritas.

Já o tema gerador e categoria temática Sexualidade emergiu de dois eixos temáticos: conceitos em educação sexual (discussão a partir da conceituação das professoras) e concepções dos sujeitos (falas dos próprios educandos sobre a temática).

Por fim, O tema gerador e categoria temática Amazônia emergiu de quatro eixos temáticos: aspectos do imaginário amazônico, saberes que revelam seres, dualidade e proximidade geográfica com os interiores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desses temas geradores mencionados acima foi formulado em diálogo com o NEP e com as educadoras pesquisadas propostas de intervenções que abordassem essas temáticas de forma problematizadora, sem impor verdades aos educandos, mas buscando construir conhecimento por meio da hibridação e das relações entre os diferentes. A seguir apresentamos, de forma sucinta de acordo com os lites deste resumo, aspectos das metodologias da pesquisa, descrição e análise dos dados. A intervenção foi dividida de acordo com os três temas geradores, sendo eles:

a) **Consciência étnica racial:** teve como objetivo compreender a si por meio da compreensão dos outros e suas diferenças étnicas raciais. Esta temática emergiu de questões observadas referentes a consciência de si, nas quais os educandos não se viam como são, ou se viam com pesar; surgiu também pela necessidade de uma discussão sobre beleza negra, visto que os educandos apresentavam padrões de beleza europeizados o que gerava demasiada discriminação; além disso, foi notório que os educandos não possuíam compreensão histórica sobre o período de escravidão, compreendendo este momento como

ficção; e, além disso, mesmo sem nunca terem lido McLaren, Santos, entre outros autores do multiculturalismo, apresentavam noções que se encaixavam nas concepções assimilacionista, monoculturais e interculturais (o que comprova que assim como atitudes preconceituosas são possíveis de existir, atitude de superação também o são, inclusive na mentalidade de crianças de seis anos de idade).

Esta abordagem se deu por meio da representação de si com massa de modelar, onde foi possível observar o qual a divisão por raça é falaciosa, pois os educandos se declararam com nove cores, incluindo verde, também foi possível notar que a representação de si ocorreu de forma equivocada pois, mesmo sendo uma turma composta por não brancos a maioria dos educandos representou a si com branco ou bege.

Após esse momento de diagnose houve a discussão sobre a construção histórica e social das diferenças e do preconceito (CANDAU; LEITE, 2006) por meio da interpretação de flanelógrafo com animais e homens; além da leitura e interpretação oral de texto e imagem, momento no qual os educandos expuseram que já haviam sofrido ou realizado discriminação étnica racial e refletiram sobre seus impactos; e esse momento da intervenção se deu por encerrado com a discussão e uma atividade sobre classificação de pessoas e a limitação de tais classificações.

b) **Sexualidade:** teve como objetivo geral discutir sobre a sexualidade em suas dimensões pessoais e interpessoais. A presente temática surgiu pelo descompasso entre a concepção de educadores e de educandos sobre a sexualidade. Enquanto as educadoras apontavam que não trabalham sexualidade devido suas faixas etárias, os educandos apresentavam inquietações sobre o amor, namoro, gênero, lei Maria da Penha, entre outras.

A partir dessas inquietações a temática foi abordada pelo estímulo a fala dos próprios educandos, afim de construir de forma coletiva uma concepção sobre a mesma. Esse estímulo a fala deles se deu por meio do uso de emoticons, rodas de sentimento, interpretação oral de textos, diálogo com fantoches, e resultou na produção de um livro sobre amor com textos e ilustrações criados pelos próprios educandos. Além disso, ainda nesta temática foi realizada educação sexual a abordar formas de prevenção a essa violência, autocuidado e saber a quem procurar.

Apontamos que abordar sexualidade com crianças não é algo que agrida sua infância, pois sexualidade é uma dimensão humana, que abarca todas as relações do ser humano com o outro e consigo. Conforme Meira (2002) a sexualidade já se manifesta no ser humano desde antes do seu nascimento. E para Freire (1993, p. 12):

A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós esta volta crítico amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente no mundo e com o mundo se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.

c) **Amazônia:** teve como objetivo perceber a si como sujeito amazônida, dotado de saberes e social. Esta temática emergiu pelo domínio que os educandos tinham sobre mitos e lendas na Amazônia, o que pudemos perceber em seus diálogos e nas sugestões das professoras; além disso, houve discussões a respeito dos saberes da experiência que seus familiares possuem, mesmo sem haver, em alguns casos, frequentado a escola; a temática também emergiu pelos educandos apresentarem dualidade, conceito de Freire (2015) que refere-se ao oprimido que hospeda o opressor em si, não percebendo a si como realmente é, ou seja, os educandos não se percebiam como amazônidas, não reconheciam sua cultura.

A partir disso, abordamos a temática Amazônia por meio de mitos e lendas, relacionando e estimulando que os educandos relacionassem os conhecimentos amazônicos com os outros conhecimentos existentes no mundo, problematizando o silenciamento da Amazônia nos livros e estimulando a produção de conhecimento por parte dos educandos.

Para tal, utilizamos subtemáticas como “espertos e ardilosos na mitologia”, “Mulheres nos mitos e lendas”, entre outras, abordadas no mundo e solicitamos que os educandos fizessem relação com a Amazônia. Os educandos logo criticaram o fato do livro não apresentar muitas histórias do Brasil e da África, afirmaram que o livro não conseguia representar a todos no mundo. Após esse momento os educandos foram convidados a ajudar os escritores do mundo e a recontar as histórias da Amazônia, e o fizeram, narraram, desenharam e recriaram seus mitos e lendas favoritos, reconhecendo a si como detentores do conhecimento e capazes de intervir no contexto mundial com seus saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual de educação neoliberal, de mercantilização da educação, de silenciamento das diferenças culturais e de propagação da desigualdade é importante dar visibilidade a formas de superar essa desigualdade, tal como a proposta pela educação intercultural crítica freireana.

Essa abordagem busca a valorização da cultura popular e de suas variadas formas de hibridação, todas embasadas no respeito e na valorização do ser. Tal como foi possível observar nesta pesquisa ação, todos os sujeitos possuem saberes, e negar esses saberes equivale a negar esses seres. Em suma, este trabalho objetivou apresentar uma práxis que valorize os sujeitos, sua diversidade e seu desenvolvimento.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CANDAU, Vera; LEITE, Miriam. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis –RJ: Vozes, 2008.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
- \_\_\_\_\_. Apresentação em RIBEIRO, M. **Educação Sexual: Novas Idéias, Novas Conquistas**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.
- MEIRA, Luís. **Sexos: aquilo que os pais não falaram para os filhos**. 89e. João Pessoa: Autor Associado, 2002.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire: gênese da Interculturalidade no Brasil**. Curitiba: Vozes, 2015.
- \_\_\_\_\_; 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.

\_\_\_\_\_ **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

RODRIGUES, Denise et al. O lugar São Domingos do Capim: Formação histórica e geográfico-espacial. In .OLIVIRA, Ivanilde (org). **Cartografias Ribeirinhas:** Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

## O ENSINO RELIGIOSO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Willams Campos Lima  
willamscampos@yahoo.com.br

Maria Auxiliadora Oliveira da Silva  
auxiliadorasilva518@gmail.com

Maria de Lourdes Silva Santos  
2011malu.melo@gmail.com

Iolanda Rodrigues da Costa  
iolandauepa@gmail.com

### 1. INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, como disciplina escolar, possibilita ao educando conhecimentos religiosos, mediante o estudo do fenômeno religioso em sala de aula, visto que este local é um grande cenário para o intercâmbio de saberes adquiridos ao longo da vida. Nesse sentido, a bagagem cultural, envolvendo aspectos que compreendem a relação dos sujeitos com o transcendente, isto é, suas crenças ou convicções religiosas e não religiosas, se tornam relevantes para a prática pedagógica, que visa a formação do educando em seus múltiplos aspectos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetivou analisar a percepção dos alunos do Ensino Fundamental sobre o Ensino Religioso, desenvolvido numa escola confessional católica. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, por meio da qual foram definidas categorias teóricas, quais sejam: confessionalidade, currículo, ensino religioso, prática pedagógica, o que possibilitou a reflexão sobre o Ensino Religioso, no contexto do currículo do Ensino Fundamental, tendo, como referência, autores que já discutiram sobre o tema, bem como a legislação educacional em vigor e diretrizes curriculares nacionais.

Assim, com base na literatura pertinente ao tema, realizamos um estudo de campo, na Escola de Ensino Fundamental e Médio “Salesiano do Carmo”, situada em Ananindeua – PA. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamo-nos da aplicação de questionários e

da realização de entrevistas semiestruturadas, junto aos alunos concluintes do Ensino Fundamental.

O tratamento dos dados qualitativos foi feito por meio da análise de conteúdo, a partir da qual buscamos compreender os aspectos subjacentes aos discursos dos interlocutores, que puderam se manifestar sobre suas principais impressões, acerca do Ensino Religioso, especialmente, na ocasião das entrevistas. Trata-se de uma pesquisa que procurou dar oportunidade de “fala” aos alunos que precisam ser reconhecidos como protagonistas no contexto das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos professores de Ensino Religioso.

## **2. RESULTADOS DO ESTUDO E DISCUSSÃO**

### **2.1 A percepção dos alunos do Ensino Fundamental**

Consideramos de fundamental importância a percepção dos alunos acerca do trabalho desenvolvido na escola confessional católica, pelo professor de Ensino Religioso. Para tanto, foram selecionados os discentes concluintes do ensino fundamental, pelo fato de possuírem uma trajetória mais longa de permanência na escola, tendo passado por diferentes etapas do processo formativo, reunindo, assim, maiores condições de avaliarem a perspectiva de trabalho desenvolvida pela escola *locus* da presente pesquisa.

A percepção que interessava aos propósitos deste trabalho compreendia aspectos relacionados às aulas, com suas respectivas metodologias; à utilização do livro didático; à abordagem de temas relacionados à intolerância religiosa. Para tanto, consideramos a relevância das ideias de Cortella (2007, p. 12), ao argumentar sobre a importância do Ensino Religioso para a vida do ser humano, nos seguintes termos “a educação religiosa se dá o tempo todo, com qualquer idade, em qualquer nível e patamar da vida social”.

Os dados revelaram que 90,90% dos alunos frequentaram as aulas do Ensino Religioso com regularidade, o que confirma a existência de um número expressivo presente nas atividades didático-pedagógicas; ao passo que 2,27% deixaram de participar desse processo, sem que as razões fossem informadas. Ressaltamos ainda, nesse contexto, que foi



possível constatar a existência de 6,81% dos discentes que podem ser considerados eventuais em relação às atividades promovidas pelo professor.

Os dados das entrevistas indicam que as aulas de ensino religioso contemplam temáticas relacionadas a outras denominações religiosas, sem desenvolver a diversidade almejada, contribuindo, assim, para fortalecer sua convicção em relação aos valores apregoados pelo catolicismo. Esse aspecto sugere que a ação evangélico-pastoral perpassa a prática pedagógica do professor, sendo esta identificada com o modelo catequético, apresentado por Passos (2007).

Outros interlocutores da pesquisa afirmaram que temas mais diretamente relacionados à teologia religiosa também são abordados, voltando, assim, a confirmar o modelo catequético de cunho doutrinário católico, o que desperta mais diretamente o interesse daqueles que são adeptos da religião em referência. Por outro lado, a pesquisa também revelou que alguns de nossos entrevistados afirmaram sua profunda admiração pelas aulas de ensino religioso, uma vez que são introduzidos temas que interessam diretamente aos discentes.

Tais aspectos podem sugerir que o professor, em algumas circunstâncias, desenvolve temas que não estão diretamente relacionados com o ensino religioso, abordando, por conseguinte, assuntos mais gerais, que podem ser considerados transversais ou que necessitariam de um tratamento muito mais interdisciplinar ou mesmo multidisciplinar. Dessa forma, compreendemos que o Ensino Religioso deixa de ser considerado em sua dimensão pedagógica propriamente dita, numa perspectiva epistemológica, como afirma Passos (2007).

Portanto, com base nas informações oriundas do instrumento de pesquisa, podemos constatar, ainda, que os alunos são assíduos, majoritariamente, nas aulas de ensino religioso, pelo fato de se tratar de uma escola confessional católica, que possui uma disciplina rigorosa. Por outro lado, revela o interesse pelas atividades desenvolvidas pelo professor de ensino religioso, que torna as aulas atraentes e dinâmicas para esse público, o que corrobora com os achados da pesquisa, pois 43,18% consideraram-nas motivadoras.

Ademais, 52,27% argumentaram que, a disciplina em foco, contribui para a construção de novos conhecimentos, sem fazer qualquer tipo de menção ao fenômeno religioso, com todas as suas temáticas correspondentes, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pelo FONAPER.

No que concerne, especificamente, às metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula, os discentes entrevistados afirmaram que as atividades desenvolvidas em sala de aula podem ser consideradas dinâmicas, uma vez que há participação efetiva dos alunos, cujo percentual, neste aspecto, corresponde a 81,81%. Este dado confirma que, a maioria desses alunos, além de assistirem a aula, também participavam das atividades propostas sem oferecer resistência ao trabalho desenvolvido pelo professor, o que consideramos salutar para os propósitos da instituição educativa.

Outro dado que contribui para confirmar o que foi constatado anteriormente, diz respeito ao percentual de 75% dos entrevistados, que se declarou satisfeito com os temas apresentados em sala de aula, por razões que podem parecer plausíveis, quais sejam: a maioria se diz adepta da religião católica; as metodologias utilizadas pelo professor promove a participação da maioria dos alunos; o trabalho desenvolvido em sala de aula reflete o que se pode considerar processo de doutrinação ou de catequização da instituição educacional, entre outros aspectos. Em contrapartida, um percentual significativo, para o universo pesquisado, manifestou indiferença em relação às temáticas introduzidas em sala de aula, compreendendo 25%, o que se explica, possivelmente, pelo fato de não serem pertencentes à religião católica ou porque se declaram desinteressados em relação à abordagem de aspectos relacionados ao fenômeno religioso.

Quando abordamos questões relacionadas ao uso do livro didático, os alunos foram unânimes em argumentar que esse instrumento tem importância em seu processo formativo. Compreendemos, entretanto, que a percepção dos alunos a esse respeito é motivada pelos valores da doutrina católica, embora haja relatos que informam a abordagem de assuntos relacionados a outras denominações religiosas; ao passo que outros sugerem a introdução de temas dessa natureza, que ainda não são suficientemente contemplados. Compreendemos ainda que as temáticas apontadas nas falas dos entrevistados trazem elementos que remetem

mais diretamente à teologia católica, numa perspectiva, da antropologia teológica da morte, por exemplo.

Os questionários revelaram ainda que 25% consideraram que o livro possui assuntos interessantes, o que motiva a leitura; 20,45% argumentaram que a linguagem é de fácil compreensão, permitindo um entendimento melhor diante dos temas abordados; enquanto que 43,18% declararam que as atividades apresentadas pelo livro didático possibilitam o aprofundamento e a aplicação prática das temáticas desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, 11,36% declararam não estão satisfeitos com o livro didático adotado pela escola, sem justificarem as razões para rejeição desse recurso didático, utilizado, vastamente, como material de apoio para o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, conforme dados das entrevistas.

Porém, presumimos que essa postura aversiva ao livro didático pode ser explicada pelo fato dos temas serem focalizados na doutrinação católica, o que teria causado repulsão naqueles que informaram pertencimento a outra denominação religiosa ou não se declaram indiferentes a qualquer tipo de religiosidade.

Ao abordar a percepção dos alunos acerca da intolerância religiosa na prática pedagógica do professor, argumentamos que esse tema não pode ser compreendido de forma isolada, pois a este se somam outras temáticas, de acordo com Silva (2004), quais sejam: a intolerância em termos político, cultural, étnico e sexual. Portanto, quando dizemos que um indivíduo agiu de forma intolerante, precisamos compreender que esse comportamento carrega em si outros tipos de preconceitos e abusos em relação àqueles que sofrem as consequências desses atos.

Apesar da pesquisa ter sido focalizada numa escola confessional católica, as entrevistas revelaram posturas que informaram tolerância dos entrevistados, sugerindo que este aspecto está diretamente relacionado com o princípio da justiça, o que pressupõe consciência acerca do direito de cidadania por parte de nossos interlocutores, ao argumentarem sobre a necessidade de respeito às subjetividades, mesmo quando estas se manifestam contrárias ao pensamento hegemônico.

### 3. CONSIDERAÇÕES

A percepção dos alunos sobre o ensino religioso, objeto da presente pesquisa, nos possibilitou, fundamentalmente, compreender os alcances e limites desta disciplina, na escola confessional católica. Portanto, podemos inferir que o Ensino Religioso ainda precisa conquistar uma dimensão epistemológica no currículo escolar, pois consideramos que o mesmo reúne em si a possibilidade de congregar e dialogar com uma pluralidade importante de áreas do conhecimento, o que poderá ser salutar para a construção de saberes no campo antropológico, sociológico, histórico, cultural, entre outros.

Compreendemos, assim, que a percepção dos alunos sobre o Ensino Religioso, objeto da presente pesquisa, nos permite, de maneira geral, compreender os alcances e limites desta área do conhecimento na escola confessional católica, que ainda precisa conquistar maior relevância no currículo escolar, a fim de que seja assumida na perspectiva da ciência da religião, a qual vem sendo sustentada neste trabalho, consoante posicionamento de Passos (2007)

Nessa perspectiva, admitimos, de acordo com Passos (2007), a necessidade de construção de uma perspectiva epistemológica para ensino religioso no currículo das escolas, pois consideramos que o mesmo poderá congregar uma pluralidade importante de áreas do conhecimento, passando por saberes no campo antropológico, sociológico, histórico, cultural, entre outros.

Dessa forma, divergimos de práticas pedagógicas no ensino religioso que se limitam a transmissão de “supostas verdades”, consideradas inquestionáveis - aspecto verificado mais diretamente nas escolas confessionais -, pois compreendemos o ser humano como sujeito participativo, crítico, que questiona, constrói e reconstrói saberes continuamente, a partir de sua vivência e experiências de vida.

### 4. REFERÊNCIAS

DEGRANDIS, Fernando. Congresso Estadual de Teologia, 1, 2013, São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013.

FONAPER. Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola.

GRUEN, Wolfgang. O Ensino Religioso na Escola- Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ITÓZ, Sonia de; Ensino Religioso: 9º ano/Sonia de Itóz: Brasília: Edebe Brasil, 2015.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso/ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SABERES QUILOMBOLAS COMO PROCESSO SOCIOCULTURAL EDUCATIVO<sup>20</sup>

Vera Lúcia de Cristo Lobato<sup>21</sup>  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>22</sup>

A pesquisa intitulada “Saberes Quilombolas e As Representações Sociais Como Processo Sociocultural Educativo” objetiva compreender os processos de representações sociais e culturais quilombolas sobre seus saberes e práticas educativas cotidianas a evidenciar as influências destas para o conjunto organizacional e social de Boa Esperança-Cametá/PA. Os objetivos específicos se constituem em: analisar quais as representações sociais os quilombolas da comunidade de Boa Esperança têm sobre seus saberes experienciais; e evidenciar as significâncias destas representações para o contexto socioeducativo e formativo desde as crianças até os anciãos da comunidade.

A investigação se valerá metodologicamente de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa em um estudo de casos (Teixeira; Oliveira, 2010); com enfoque nas Teorias das Representações Sociais (Moscovici, 2007; Oliveira, 2004; Sá, 2010, Marková, 2006) a estruturar as abordagens analíticas sob as categorizações (Bardin, 2010) e elucidar discussões sobre os saberes e práticas quilombolas em suas aplicabilidades a partir das perspectivas de Pinto (2007) e Valentim (2008) observando os processos de formações educativas para o âmbito comunitário (FREIRE, 1981), onde a importância dos diálogos dos saberes quilombolas amazônicos aplicados a realidade em suas vastas vicissitudes se complementam e movimentam a comunidade.

A escolha do lócus da pesquisa ocorreu devido a importância de situar os saberes quilombolas dentro da perspectiva das Teorias das Representações Sociais (T.R.S) em Boa Esperança que fica localizado a 54 Km do município de Cametá-PA. As pesquisas já realizadas e em realização, neste espaço, compreendem desde a inclusão da pessoa surda

---

<sup>20</sup> Esta pesquisa é possível a partir do financiamento do órgão de fomento CNPq.

<sup>21</sup> Prof.<sup>a</sup> Esp. Discente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação (PPGED/UEPA), 2017.

<sup>22</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do PPGED/UEPA e orientadora da pesquisa.

quilombola e o papel educacional comunitário e escolar (Lobato, 2016), até envolver as representações sociais nesta conjuntura de aprendizados mediante o discurso da inclusão, das diferenças, autoafirmação negra e quilombola, e de territórios.

A pesquisa assume caráter qualitativo a envolver histórias de vida de agentes com processos formativos pessoais distintos, entrelaçando suas proximidades pelos seus *saberes experienciais* que se articulam dentro das formações sociais do quilombo de Boa Esperança, a partir dos saberes agrícolas, suas articulações com os escolares e as manipulações medicinais. Assim, “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desses convívios os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

A pesquisa de campo contará com a atuação de 2 sujeitos que, mediante aos cuidados éticos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que anunciará o tema da pesquisa, bem como a pesquisadora, instituição, suas intenções para fins acadêmicos, materiais utilizados, cuidados éticos e comprometimento com o material cedido. Os sujeitos da pesquisa estão identificados no quadro abaixo por seus verdadeiros nomes, tendo ciência do seu comprometimento com a pesquisa mediante o TCLE.

**Quadro 1: Perfis dos Sujeitos da Pesquisa**

NOME	IDADE	CATEGORIA
Rosivaldo	26	Professor/Agricultor
Antônia	68	Curandeira/Agricultora

Fonte: elaboração própria

Na escolha dos sujeitos da pesquisa, considere as diversidades de experiências de cada participante e busquei compreender ambos os gêneros de idades diferenciadas. Teixeira e Oliveira (2010, p. 11-12) afirmam a partir da ética dusseliana que a pesquisa deve ser precedida de cuidados com o outro quanto um processo crítico “de afirmação da vida e da alteridade”.

Para a análise de dados realizei Entrevistas Semiestruturadas com cada sujeito, o que possibilitou a tessitura de categorizações temáticas (BARDIN, 2010), que permitiram sua organização, como é demonstrado a seguir.

**Quadro 2: Categorização da Pesquisa.**

CATEGORIA	EIXOS TEMÁTICOS
Representações Sociais	○ Formações educativas e contexto quilombola
	○ A importância dos saberes culturais para o quilombo de Boa Esperança
	○ A significância dos saberes cotidianos para as formações pessoais/educativas da comunidade

Fonte: Elaboração própria

A base conceitual interpretativa se dará a partir da Teoria das Representações Sociais que constituem processos sociais em seus saberes culturais, a partir das significações cognitivas dos sujeitos (Moscovici, 2003). O historiador Eric Hobsbawm (2000, p. 89) salienta que as dinamicidades de práticas investigativas permitem análises em profundidade que podem contribuir significativamente para responder questões “de outro modo impenetráveis”. Neste sentido, destaco a importância do diálogo das T.R. S. com a dialogicidade e estratégias da mente dos seres humanos em distinguir, através dos processos comunicativos, eventos em suas polaridades e multiplicidades a se extrair deles proveitos para o cotidiano (MARKOVÁ, 2006).

A Teoria das Representações Sociais se constituem quanto um apanhado teórico que envolve a Psicologia Social e tramita entre os processos cotidianos que envolvem o ser humano a partir de suas percepções e assimilação de coisas, lugares, pessoas, fatos e processos. Provocações teóricas sobre as T.R.S. mostram a relevância dos estudos cotidianos dentro da psicologia social, pois contemplam o ser humano quanto sujeito de ações, interpretações, reproduções e inovações. Como sujeitos de conhecimento que não apenas são resultados das mazelas sociais (OLIVEIRA, 2004 *apud* SÁ, 1993, p. 28), mas que provocam aquilo que é social de maneira dialógica

Esta abordagem advém das pesquisas e inquietudes do Psicólogo Social Serge Moscovici que problematizou as Representações Coletivas de Durkheim, onde os “fatos



sociais” se faziam reais por eles mesmos tendo implicações para os sujeitos, e não, por meio deles (Sá, 1993).

No sentido interpretativo e explicativo, os sujeitos da sociedade relacionam experiências entre aproximações e estranhamentos, criando categorias que, dentro das T.R.S, se classificam quanto *Familiar, e Não Familiar*. Moscovici (2003, p. 54) explica: “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”.

Tendo como complementares a esta, os processos de *Ancoragem e Objetivação*, Oliveira (2004) simplifica estes processos trabalhando com Doise (1986, p. 20) onde *Objetivar* “Torna concreto o que é abstrato, ela transforma um conceito em uma imagem ou em um núcleo figurativo” e a *Ancoragem* Doise (1986, p. 22) “Significa colocar um objeto num quadro de referência conhecido para poder interpretá-lo”. As T.R.S reconhecem e explicam os fenômenos sociais de acordo com os *Universos Reificados* e os *Consensuais*.

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. [...] Em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

Assim, Moscovici (2003) ressalta que as ciências se embasam através dos universos reificados, enquanto as representações sociais dialogam com o universo consensual. Cabe observar que todos estes processos acima citados, se complementam para justificar as T.R.S, cada processo atuando quanto analítico nas especificidades dos sujeitos, e do saber/fazer social.

Marková (2006) considera a dinâmica dos aprendizados sociais, e subjetivos em suas relevâncias em destituir um saber ancorado sobre a concordância de vivências, mas destaca a importância dos conflitos de oposição através das *antinomias*, pois o social em suas complexidades apreendem signos diacríticos de conversação, o que não implica em um sentido geral de consenso, mas contribui para que as mazelas sociais sejam interpretadas em suas nuances a partir de pontos e contrapontos. Oliveira (2004) chama atenção para os processos educativos que as representações envolvem de acordo com a perspectiva freireana,

porque este se dá pelas buscas de significados de sujeitos para promover uma de ação educativa onde o seu saber experiencial dialoga com a cultura para exercício da educação.

Neste sentido a ida a campo, juntamente às entrevistas semiestruturadas possibilitaram que houvessem maiores entendimentos específicos sobre as representações sociais dos saberes quilombolas em suas aplicabilidades e conflitos. A partir dos traçados metodológicos da pesquisa dialogo com dois intérpretes que têm semelhança em suas experiências formativas pessoais o manejo do roçado da mandioca, e ademais, discorremos com os saberes da Dona Antônia nas aplicabilidades medicinais das matas, trabalhos de parteira e de benzedeira. Seguindo as propostas educativas entre saberes diversos, dialogo com o Prof.º Rosivaldo dentre dinâmicas de envolvimento de estratégias para aliar o saber escolar, o saber cultural e o cotidiano dos educandos de Boa Esperança.

A economia de Boa Esperança predominantemente gira em torno da produção da farinha de mandioca (LOBATO, 2016), isto contribui para que as famílias estejam envolvidas no processo desde o processo de plantio da mandioca, que envolvem desde os adolescentes até aos idosos, a considerar o processo pelo qual se produz a farinha, que reúnem nas casas de forno em volta, até os bebês em seus primeiros meses de vida (Diário de Campo, 19 Jul. 2017).

Ambos os entrevistados aliaram suas experiências de vida desde pequenos a compreender como se dava o sistema do roçado, plantio e produção da farinha passa pelo processo elucidado pela Dona Antônia que trabalha nela desde os 11 anos: “A roça, a gente roça, [...] depois derruba, depois encuivara<sup>23</sup>, depois de encuivara a gente planta, depois de plantar, a gente tem que ficar capinando, depois que ela vai amadurecer com um ano, para poder colher”. Logo é um procedimento que requer atenção e envolvimento comunitário pois os roçados costumam ser extensos e trabalhosos, sendo necessário realizar um Convidado. Segundo o professor Rosivaldo (21, Jul. 2017), o Convidado que é um festejo

---

<sup>23</sup> Encuivara, é apontado pelos quilombolas como um processo que envolve a queimada das plantas derrubadas. Em seguida, os restos de plantas que não foram carbonizados são unidos em pequenos montes e passam por um novo processo de queimada. Por final, o espaço é limpo para poder trabalhar a terra para o plantio da mandioca.

da comunidade que anuncia o roçado e convida outras famílias a colaborarem em dado roçado, havendo troca de favores rurais entre os que prestassem serviços.

Havendo estas relações de interatividade, entre os habitantes do quilombo para viabilizar a produção da farinha, dentre outros exemplos que não pude trazer, evidencio a importância dos conhecimentos processuais que envolvem o processo educativo, este

[...] por sua vez, se desenvolve a partir dessas interações culturais, por meio do processo ensino-aprendizagem, que nos possibilita o viver cotidiano. Ela nos faz deslizar entre os valores simbólicos, através da liberdade imaginária e de interações com o mundo, entre pessoas e sistemas, significados, símbolos e práticas sociais (VALENTIM, 2008, p. 120).

Pinto (2007, p.16) considera as experiências plurais do cotidiano, especialmente no espaço quilombola neste ensejo “[...] as características íntimas da vida pessoal do eu tornam-se interligadas a relações de indefinida extensão no tempo e no espaço [...]. Desta forma as experiências do cotidiano refletem o papel da tradição ”.

No que tange aos seus saberes experienciais na área medicinal e de outras práticas, Dona Antônia (68 anos) pondera que suas primeiras noções das funções de manuseio de ervas para fins posológicos, vieram por meio dos aprendizados com a mãe, os demais: peles e banhas de bichos, o ofício de parteira e o conhecimento de rezas ela atribui a aquisição de tais conhecimentos como concessão divina. Ela enumera: “Eu faço remédio para infecção, [...] para engordar, [...] remédio para estômago. Eu faço remédio para golpe e também eu puxo mulherada - diz o pessoal - benzo criança, eu aparava<sup>24</sup>, só que agora eu parei [...] (21, jul. 2017).

É válido pontuar segundo Valentim (2008, p. 117) que os processos de aprendizagem se efetivam através da interação entre diferentes espaços, pois estes se manifestam nas práticas cotidianas através dos “saberes ancestrais expressos nas práticas educativas, curativas, religiosas, na relação com os idosos, no cuidado com os alimentos e sua relação com os saberes escolares” (VALENTIM, 2008, p. 117). Esta dinamicidade se consolida quando das intervenções de Dona Antônia, desde o preparo dos remédios com

<sup>24</sup> O termo “aparar” é utilizado quando ela se refere ao ato do parto, onde a parteira “apara” a criança recém-nascida.

ervas e gorduras de animais – que ela colhe na própria mata, ou planta em seu terreno -, até os processos do ofício de parteira.

A intérprete menciona, durante as entrevistas, de que maneira seus saberes contribuíram para o partejar de mulheres, e da comparação/intervenção entre os saberes dos médicos como em um sentido dicotômico. Fica notória a os processos de ancoragem entre parteira/curandeira e comunidade a medida em que ela costuma ser “ocupada” – como ela mesma diz – tanto por pessoas de Boa Esperança, quanto de comunidades vizinhas. Há um quadro de referências que envolvem o senso comum, a educação cultural e os saberes medicinais em torno da intérprete.

Tais classificações e referências contribuem como “filtros interpretativos” (Oliveira, 2004, p. 16), pois inferem segundo a autora quanto uma ação que está vinculada a imaginários e contextos político-sociais atuando quanto saberes educativos. As conjecturas de saberes nas quais o professor Rosivaldo (26 anos) está inserido e diversifica-os, se dinamizam pelas aplicações dos saberes que o envolvem desde as memórias da infância a passar pelo ato de lecionar na comunidade quilombola, até aos aproveitamentos de estratégias para unir estes últimos no âmbito quilombola.

Durante as entrevistas com o professor, as Representações Sociais tanto sobre a atualidade cultural quilombola, como suas matrizes históricas de relacionamentos entre entes sociais apontaram para as dinâmicas de engajamentos de ordem rural e econômica aplicados através da dialogicidade que envolvem patilha de mão de obra, ao mesmo tempo em que partilham saberes e ensinamentos pelo diálogo que não está restrito apenas à oralidade.

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, bem expressos nos relatos memoriais do professor Rosivaldo e suas aplicações na atualidade.

[...] eu era molequinho mas eu já vinha, que eu gostava desse envolvimento, eu vinha atrás disso. Não só atrás disso, mas também

do serviço para mim aprender como pegar em uma enxada, a “cortação” da Maniva, essa minha curiosidade de ir atrás para mim aprender. E através disso, eu aprendi e repasso para as crianças, no caso, na escola. Quando eu estou na escola, eu repasso muita coisa, as vezes dá para a gente conversar sobre o roçado. Calcular ali na parte da matemática a respeito de quantos feixes de Maniva, dá para plantar um hectare de roça? Entendeu? Então eu vou repassando isso (Professor Rosivaldo, 21 Jul. 2017).

Valentim (2008, p. 130) aponta para outra vertente importante das práticas rurais em terras quilombolas, elas somam quanto “lugar de resistência que abriga a memória de um passado/presente de lutas, de conquista, de prontidão contra as constantes tentativas de invasão da sociedade envolvente [...]”. Estas resistências agrárias de produção familiar/comunitária, provoca enfrentamento aos conglomerados capitalistas, aos grandes produtores rurais, ao sistema de mercado, logo são práticas contra hegemônicas que provém o sustento familiar, movimentam a economia e dinamizam a lógica do mercado.

Dentre as familiarizações com as quais os sujeitos sociais se envolvem, ancoram e objetivam seus saberes no contexto quilombola, elas se expressam através da preocupação em dar continuidade aquilo que vem sendo praticado como meios de subsistências e resistências também. Nesse sentido, as práticas que são aplicadas permeiam entre lógicas próprias da percepção e observação onde se aplicam os saberes.

Professor Rosivaldo: Olha, a partir de agosto a gente começa logo a roçar aqui. Ai setembro, a gente dá um mês de prazo, a partir de setembro já é para derrubar, mais ou menos para o fim de outubro ou novembro a gente já queima, e daí vem outro processo que a gente vai tirar todas aquelas árvores que “ficou” lá que não queimou, a gente tira, faz a Cuivara, no caso. Enche aquele feixe, queima e limpa o roçado. E já espera a chuva que a partir de janeiro, fevereiro a gente já planta. Que é o mutirão que a gente faz, o Convidado [...] (Professor Rosivaldo, 21 Jul. 2017)

Neste cenário, durante a pesquisa de campo, não se é estranho perceber as crianças envolvidas aos redores das casas de forno, e segundo os relatos dos entrevistados, elas estão presentes no roçado também: “É na Casa do Forno eles estão lá, eles estão olhando, eles estão aprendendo e, não é também ali querendo colocar eles já de pequenino para trabalhar, mas para eles irem aprendendo como funciona a cultura para depois eles saberem informar” (Professor Rosivaldo, 21 Jul. 2017).

O processo cultural da prática dos sujeitos com o meio rural do roçado se torna prática contínua durante a vida toda, pois, como cita o Professor Rosivaldo, tem pessoas idosa que mesmo depois de estarem recebendo o “benefício”<sup>25</sup>, continuam trabalhando no campo tirando flores, ou no roçado no plantio da mandioca. São representações culturais do cotidiano que são, segundo Moscovici (2003, p. 37) “re-pesadas, re-citadas e re-representadas” a envolver as gerações com características diferentes, mas com a mesma base funcional, de propagação dos saberes.

Aqui estão envolvidas as representações que incluem saberes, práticas e vivências que são evidenciadas durante todo o processo formativo pessoal que alcança desde os mais jovens até os mais velhos. Um sinal lógico disto indica a própria sobrevivência, o manter, o sustento. Entretanto as práticas aplicáveis de saberes quilombola perpassam por outros fatores, como a identidade que se têm com os processos culturais, onde a história, trajetórias e resistências estão ancoradas em cada subjetividade em consonância com os elos grupais quilombola de Boa Esperança, Cametá-PA.

## Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2010.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Antônio Chizzotti (Org). 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para Liberdade**. 5 ed., Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1981.
- HOBSBAWM, Eric. “**Da História Social à História das Sociedades**”. In: Sobre História. Ensaios. São Paulo, Cia das Letras, 2000. P 83-105.
- LOBATO, Vera L.C. **Surdez e Negritude: inclusão sócio/educacional em uma comunidade quilombola de Cametá – PA**. UFPA, 2016.
- MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social** / Serge Moscovici ; editado em inglês por Gerald Duveen ; traduzido do inglês por Pedrinho AA. Guareschi. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

---

<sup>25</sup> Aposentadoria.

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.

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 (p. 19-45).

SHARPE, Jim. **A História Vista de Baixo.** In: A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cuidados Éticos na Pesquisa.** IN: Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação. *Orgs.* MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. – Belém: EDUEPA, 2010.

VALENTIM, José Williams da Silva. **Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia:** cartografia de saberes quilombolas/José Williams da Silva Valentim; orientadora Denise de Sousa Simões Rodrigues e Josebel Akel Fares. \_ Belém: [s.n.], 2008.

## BRINCADEIRAS NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE VELHOS QUILOMBOLAS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nazaré Cristina Carvalho<sup>1</sup>  
(Orientadora)

Alessandra Pereira de Carvalho Veloso<sup>2</sup>  
(Orientanda)

### RESUMO

Esta comunicação se constitui como um recorte de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Educação-UEPA. Este é um ensaio teórico sobre as brincadeiras que se fazem presentes nas recordações de infância de velhos quilombolas da Comunidade de Porto Alegre em Cametá/Pa. Nossas apreciações partem da compreensão que de recordar essas memórias é de suma importância para compreendermos como esses sujeitos brincavam num tempo não muito distante. Tivemos como base a obra Memória Coletiva de Maurice Halbwachs (2003) e Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos de Ecléa Bosí (1987). Essas obras nos trazem reflexões sobre a memória, as lembranças e histórias de velhos.

**Palavras-chave:** Brincadeiras; Memórias; Infância de Velhos.

### INTRODUÇÃO

A comunicação se constitui como um ensaio temático sobre as brincadeiras na memória de Infância de Velhos Quilombolas de Porto Alegre em Cametá/Pa. O artigo foi produzido a partir das leituras realizadas na Disciplina Cultura, Saberes e Imaginários na Educação na Amazônia ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade do Estado do Pará, no primeiro semestre Letivo /2017, partimos das discussões feitas sobre a memória, para reconstituição da história dos sujeitos.

Trataremos especificamente aqui das memórias vividas pelas crianças de algum tempo atrás, que hoje já são adultos e idosos, porém, esta nos faz reviver histórias que ainda estão guardadas em suas lembranças. A infância nos traz um sentimento de recordação, permeado algumas vezes de afeto, diversão e brincadeiras. O Brincar na infância é algo natural, as crianças brincam de muitos modos, com diversos objetos não somente com brinquedos, mas usam daquilo que dispõem, criam histórias, usam a imaginação.

A criança é portadora de uma cultura própria, a qual é definida nos grupos infantis, nos grupos de brincadeiras. A criança é um, ser dotado de inteligência, criatividade, e emoção, que está no mundo tentando desvendá-lo através de seus sonhos e fantasias, um ser que brinca, joga, sofre, deseja frustra-se. E brincando, jogando, e movimentando-se de forma diversificada que a criança se expressa, se



comunica, explora o meio em que vive (..) (CARVALHO, in. ALBUQUERQUE, 2016, p.175)

Na obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* de Ecléa Bosi, esta, nos coloca que a função do velho é lembrar e aconselhar—*memini, moneo*— unir o começo e o fim, ligando o que foi e o por vir. (1987, p. 17)

Ao buscarmos pesquisar sobre as memórias das brincadeiras do passado, nos vêm à mente a percepção de que os idosos ao recordarem essas brincadeiras, estarão também trazendo à tona as suas memórias, que podem ser permeadas de alegria, afeto e também de momentos não tão agradáveis. Ao refletir sobre as memórias dos velho (a)s quilombolas da Comunidade Porto Alegre em Cameté/Pa, isso parece de fato muito evidente, pois, muitos desses velhos e velhas, foram crianças que em algum momento tiveram infâncias muito sofridas, marcadas pela pobreza e sacrifícios, já que muitas começaram a trabalhar ainda na infância, na roça.

Quando nos tornamos adultos, muitas imagens ficam em nossa memória, quando nos dispomos reviver ou mesmo recriar esses momentos, passamos de fato a compreender o quanto esses momentos vividos em um tempo não muito distante, foram importantes para que esses sujeitos pudessem construir laços afetivos com seus pares, bem como, aprender a socializar construindo assim memórias coletivas. “A primeira lembrança, a qual podemos sempre apelar é a nós próprios... não somente sobre nossas lembranças, mas também sobre a dos outros (...) (p.20). Mas as lembranças permanecem coletivas e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate em acontecimentos nos quais só nós tivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos.” (HALBWACHS, 2003, p.30).

Isso nos faz pensar sobre a importância de reconstruir essas memórias que são fundamentais para compreendermos o que esses sujeitos têm a nos dizer sobre as brincadeiras de antigamente. Sem dúvida, pensar nas brincadeiras de antigamente, nos levam a deduzir que pelo modo de vida bem mais tranquilo, muitos brincavam na rua, nos quintais, nas frentes das casas. Hoje, percebemos que os espaços para brincadeiras estão ficando cada vez menores, e cada vez, vemos menos crianças brincando ao ar livre. A violência, o fluxo muito grande de veículos, o uso excessivo da televisão, do computador, do celular, são

alguns dos fatores que interferem para que as brincadeiras deixem de fazer parte da vida das crianças.

Tratar da memória de infância de velhos, nos leva refletir sobre a vida desses sujeitos, que tem muito a nos revelar, cabe assim, fazer um questionamento: Qual a importância de se estudar Infância e Brincadeiras através da memória de Velho(a)s? Com intuito de responder esse questionamento, faremos no decorrer deste artigo, reflexões embasados em autores que já pesquisam sobre a temática. “A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor sobrevivida das pessoas de idade que tornaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória”. (BOSI, 1987, p.73).

A lembrança depende muito do grau de envolvimento do sujeito com a sociedade onde vive, essas lembranças algumas são vivenciadas por outros sujeitos que de fato não viveram aquele momento, mas, de tanto ouvir falar ou de tanto contar acabam por se tornar parte dessas memórias que acabam por tornar-se memórias coletivas. “Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo”. (BOSI, 1987, p. 411).

Podemos pensar que os Velhos em alguns momentos acabam por tornar-se os guardiões das memórias que podem ser individuais ou coletivas. Como forma de buscar recordar esses sujeitos recorrem a outros que também viveram ou presenciaram esse momento, desse modo as lembranças individuais acabam por se constituir coletivas. “Se essas duas memórias se interpenetram com frequência, especialmente se a memória individual para se confirmar algumas de suas lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo”. (HALBWACHS, 2003, p. 71).

Portanto, ao buscarmos os registros das brincadeiras através das memórias dos velhos, alguns elementos esquecidos, referentes às dimensões lúdicas da experiência de infância, acabam por serem retomadas no tempo presente. Voltamos nosso interesse para uma época onde as brincadeiras eram simples e simbolizavam interação e convivência.

**OBJETIVO GERAL:**

- Qual a importância de resgatar as Brincadeiras através das memórias de Velhos da Comunidade de Porto Alegre.

**ESPECÍFICOS:**

- Quais brincadeiras estão presentes nas memórias de Velhos.
- Como os Velhos vivenciavam as Brincadeiras na Infância.
- Como as brincadeiras vivenciadas pelos Velhos se fazem presentes na vida dos mais jovens.

**METODOLOGIA**

A Pesquisa Bibliográfica me auxiliará no aprofundamento do objeto de estudo, os procedimentos metodológicos contemplam os princípios e técnicas da abordagem Qualitativa, de cunho analítica. A coleta dos dados se dará por meio de técnica dos relatos orais, rodas de conversas, de observação, de entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos. “

Os Sujeitos da pesquisa são os Velho(a)s da comunidade Quilombola de Porto Alegre em Cametá/Pa. O Lócus será a comunidade de Porto Alegre, está situada a 45 km da Cidade de Cametá/PA, no trecho denominado Marambira da TransCametá-Tucuruí. A comunidade é formada por famílias descendentes de escravos, que ao longo das matas na Região do Tocantins foram formando comunidades.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Por se constituir como um recorte de uma pesquisa em andamento, esta ainda não possui resultados concluídos. Busquemos trazer reflexões sobre as memórias de velhos quilombolas, concluímos que essas memórias são permeadas de saberes e conhecimentos importantíssimos e que devem ser considerados, como forma de resgatar a história e a memória desses sujeitos.

Trouxemos uma reflexão sobre as memórias vividas pelas crianças de algum tempo atrás, que hoje já são adultos e idosos, esta nos faz reviver histórias que ainda estão guardadas em suas lembranças. A infância nos traz um sentimento de recordação, permeado de afeto, diversão e brincadeiras.

Ao discorrermos sobre as lembranças de velho(a)s ressaltamos que é preciso reconhecer que muitas dessas lembranças, se fortalecem nas conversas com os outros. Conhecer as diversas maneiras como os Velho(a)s dessa comunidade brincavam no passado é importante, pois nos permite nos situarmos um pouco na história pois em cada época se brincava de um jeito, e sem dúvida as brincadeiras ao longo do tempo vão se modificando

Portanto, pesquisar sobre a memória de velho(a)s é algo desafiador e apaixonante, pois conhecer a história de vida desses sujeitos é algo que sem dúvida me dará muito prazer e me trará muito aprendizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Brasiliense. 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **O Brincar, a Cultura da Criança e a Escola: Possibilidades do Conhecimento na Educação Física Escolar**. Piracicaba -SP, 1998. (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Nazaré Cristina. **O Brincar na Ilha de Colares**. In: ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (Org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém- EDUEPA, 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.  
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

## “ESCOLA SEM PARTIDO” E A FORMAÇÃO DA(O) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS ÉTICOS EM QUESTÃO.

Jean Carlos Costa Machado<sup>26</sup>;  
Marta Genú Soares<sup>27</sup>

Este artigo versa sobre a relação entre o movimento ESP e a formação do professor de educação física, situando o debate a partir do resgate da constituição histórica da formação do professor de educação física no Brasil, os embates no interior deste campo do conhecimento e os caminhos assumidos pelas instituições formadoras em seus currículos. Buscamos por fim defender que o compromisso com a ética profissional – defendida pelo ESP – não pode ser alcançado com discurso da neutralidade ideológica e científica, mostrando que nem mesmo o debate sobre ética pode estar desvinculado de seu contexto histórico e de interesses de grupos e classes sociais.

Apresentamos os marcos históricos do movimento Escola sem Partidos, seus propagandistas e apoiadores, ao mesmo tempo em que analisamos as condições que permitiram que este movimento ganhasse força na sociedade brasileira, com aval, principalmente, de uma parcela do poder legislativo brasileiro.

Segundo Brait (2016), o ESP tem um marco histórico no ano de 2004 com a criação de um site na internet contendo as ideias básicas e os argumentos do movimento e que tinha como idealizador o advogado Miguel Francisco Urbano Nagib. Apesar de ser um projeto que já tem 13 anos de existência, o ESP só foi realmente alavancado a partir de 2014, com a criação de projetos de Lei em âmbito estadual e municipal e posteriormente em âmbito federal (IBIDEM, 2016).

Considerando a lacuna entre criação do movimento e as primeiras ações sistematizadas, ampliamos nossa análise para a conjuntura política brasileira no mesmo

---

<sup>26</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Email: jccruks@gmail.com

<sup>27</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Email: martagenu@gmail.com

período. Em 2004 o Brasil estava sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que chegou ao poder depois do fracasso do projeto neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e a aglutinação de um projeto da esquerda na figura de Luis Inácio Lula da Silva e de seu partido.

Como suposta ferramenta de oposição ao projeto da esquerda, o ESP recebe apoio de vários parlamentares nos três níveis do legislativo brasileiro, com forte presença da bancada evangélica e outros parlamentares com agenda conservadora. Surgiram assim vários projetos de leis que estão tramitando nas casas legislativas das três esferas políticas (municipal, estadual e federal), com alguns casos de arquivamento e um caso de lei sancionada – no estado de Alagoas.

Trata-se da lei 7800/2016, chamada de **Lei da escola livre**. Ela entrou em vigor em maio de 2016, mas atualmente encontra-se liminarmente suspensa pelo Supremo Tribunal Federal até decisão em definitivo

À primeira vista os argumentos do ESP parecem não entrar em conflito com a ideia de uma escola que cumpra com sua função social, porém, uma análise mais cuidadosa dos seus argumentos e de suas diretrizes, demonstra o seu caráter altamente reacionário e retrógrado no que diz respeito à garantia da pluralidade de ideias.

A educação física, ancorada nas concepções militaristas, cumpria um papel importante de disciplinador de corpos e modelador de mentes voltadas para o princípio do patriotismo. Não por acaso o período de surgimento das primeiras faculdades civis de educação física corresponda ao governo ditatorial de Getúlio Vargas, com forte viés nacionalista. Ghiraldelli Jr. caracteriza a função da educação física na formação escolar

A Educação Física Militarista, coerente com os princípios autoritários de orientação fascista, destacava o papel da Educação Física e do Desporto na formação do homem obediente e adestrado. (1991, p. 26).

Considerando as próprias raízes higienistas da concepção militarista da educação física, baseadas nas ciências físicas e biológicas, pretensamente neutras e ausentes de juízos de valores políticos, podemos afirmar seguramente que as aulas desta disciplina na primeira metade do século XX estavam em perfeita harmonia com a proposta do ESP.

Para a concepção higienista, os problemas da sociedade não estão nas contradições das suas estruturas, no modo de organização do trabalho, mas no desvio dos hábitos individuais – físicos e mentais – acarretando nos problemas de ordem social. Por conseguinte, esses desvios são causados pela ignorância dos sujeitos, sobretudo, aqueles das classes mais baixas, portanto seria necessário uma disciplina na escola que despertasse nos sujeitos a vontade e consolidasse o hábito de agir com bons modos.

Analisando o principal conteúdo da concepção higienista – a ginástica - Escobar; Soares e Taffarel (2001) descrevem as expectativas em relação ao método sueco de ginástica desenvolvido por Peer Henrich Ling

Voltado para extirpar os vícios da sociedade, entre os quais o alcoolismo (o que não se diferencia muito de nossos dias, uma vez que há quem acredite que a Educação Física irá resolver todos os problemas ligados à marginalidade – drogas, prostituição etc), essa sistematização de exercícios elaborada por Ling foi bastante aceita nos meios intelectuais da época por apresentar-se como um conteúdo científico baseado na anatomia. (p. 215).

Apesar de incorporar os elementos epistemológicos do higienismo, a educação física militarista, acrescenta elementos mais recrudescedores do comportamento humano, visando não apenas a saúde individual, necessária para o crescimento da produção (mentalidade liberal), mas a saúde para servir a nação e protegê-la dos perigos internos e externos (mentalidade nacionalista), entendendo-se por ameaça o perigo do comunismo (GHIRALDELLI, 1991).

Mais uma vez, afirmamos que não é obra do acaso o fato dos integrantes da “Família Bolsonaro”, com representação no legislativo brasileiro nas três esferas, sejam entusiastas do ESP e declaradamente apoiadores da ditadura militar e do militarismo.

Ghiraldelli Jr. (1991) salienta que mesmo a educação física tendo passado por outros momentos, caracterizados por outras concepções (pedagógico, competitivistas e popular), não impedem que os princípios do higienismo e do militarismo continuem presentes nas práticas e nos discursos dos professores.

O longo debate que se travou na área, principalmente nas décadas de 80 e 90 do século XX (COLETIVO DE AUTORES, 1992; CASTELLANI FILHO, 2010), apontou

caminhos para a superação da crise vivida pela área naquele período. Possibilidades superadoras de uma educação física acrítica foram experimentadas e seguem até os dias de hoje suas batalhas frente às dificuldades da educação brasileira, sobretudo a escola pública. E o ESP age como mais uma trava – com poder de destruição assustador – no trajeto de uma educação pensada de forma crítica, atuante na sociedade e formadora de sujeitos capazes de criar novas formas de sociabilidade.

Apesar de não utilizar o termo “ética” em seus materiais de propaganda ou nos PL’s, o ESP parte da premissa que os professores deixam de cumprir suas funções de ensinar os conteúdos para realizarem doutrinação ideológica e apologia apenas a um grupo político, ou seja, que os mesmos agem de forma antiética.

Dessa forma, é interessante notar que o ESP não canaliza seus discursos pelo caminho do debate sobre ética profissional e sim pela defesa dos direitos das famílias de terem suas convicções políticas, religiosas e ideológicas, respeitadas pela escola e pelos professores, anteprojeto estadual disponível no *site* do movimento ESP destaca essa opção pelo debate do direito à liberdade de escolha da família e não pelo debate de uma possível atitude anti ética pelos professores

entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (PL 867/15).

Entendendo a ética como a reflexão sobre a moral, ou seja, uma reflexão sobre os costumes, valores e atitudes dos seres humanos – de forma universal ou particular; não nos surpreende que o ESP tenha por outros caminhos para defender suas ações contra os professores. Considerando sua agenda conservadora, os autores e atores deste movimento, é mais conveniente a negação do debate, a negação da reflexão, a negação do uso deste ramo da Filosofia – a Ética – para a condução de atos. Aliás, entusiastas do ESP veem a própria Filosofia como fonte de doutrinação ideológica, cabendo, se possível, sua extinção do currículo.

Utilizando o princípio da negação da negação, propomos um enfrentamento ao ESP pautado pelo debate de ideias e ancorados em princípios: éticos, políticos, científicos e



ideológicos. Coerentes com o princípio da totalidade, concordamos com Frigotto (2017) quando este afirma não podem ser analisadas na dimensão da sala de aula

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais (p. 18).

Assim sendo, o enfrentamento ao ESP passa pela destruição das condições históricas que permitem que essas ideias se disseminem em nossa sociedade, é necessário lutar pelo direito ao trabalho digno, pelo direito à vida digna, e isso perpassa também pela luta contra todas as formas de opressão. Como educadores devemos levar essas lutas para interior da escola, agindo de forma diametralmente contrário ao preconizado pelo ESP.

À educação física cabe aprofundar o debate quanto ao direito das gerações mais jovens acumularem os conhecimentos produzidos pela humanidade no campo da cultura corporal, realizando esta tarefa de forma crítica, utilizando-se dos conhecimentos históricos e imbuídos da convicção da necessidade de superar a sociedade burguesa.

Tomar partido no sentido amplo do termo, a partir dos interesses da classe trabalhadora, não nos conduz para uma prática antiética, assumimos a compreensão de ética na perspectiva marxiana que segundo Santos Júnior (2014) se apresenta a partir do princípio da práxis pois os valores

não são acidentais, mas estão intrinsecamente relacionados ao reino da práxis. É no terreno da práxis efetiva que os indivíduos tomam posição, manifestam sua disposição de caráter e se tornam seres integrantes de um gênero especial que supera o mutismo natural. (p. 31).

No que se refere às tarefas específicas do campo da educação física quanto ao enfrentamento das ideias e ações do ESP, elencamos: 1- Uma crítica ao estatuto da ciência axiologicamente neutra, que orienta a formação da área desde seu surgimento; 2- A continuação, aprofundamento e extensão às escolas, dos debates e estudos originados na década de 1980 e que apresentaram propostas inovadoras e transformadoras para formação de professores de EF; 3- luta pela manutenção da disciplina EF em toda educação básica, garantindo as condições de ensino e aprendizagem que os alunos, principalmente os filhos

da classe trabalhadora, tenham acesso aos conhecimentos sistematizados das práticas corporais.

Como discussão, trouxemos a tentativa de apresentar uma síntese do que foi exposto até aqui, pois o debate, pelas múltiplas possibilidades de abordagem e pela urgência de se manter em voga, não pode ser concluído neste artigo, cabendo apenas algumas considerações para futuros debates.

O mito da ciência axiologicamente neutra não é obra da criatividade dos interlocutores do ESP, pelo contrário, esta forma de conceber a ciência e a política é uma característica inerente do pensamento hegemônico burguês. Frigotto (2017, p. 10) destaca esse anacronismo do ESP ao afirmar: **“Entendemos que o Escola sem Partido significa uma volta funcional e sectária aos ideólogos brasileiros conservadores e ao positivismo do início do século XX.”**

A novidade do ESP é a imposição deste pensamento conservador e a coerção para quem ousar transgredi-lo. Se antes a estratégia das classes dominantes se bastava em utilizar a escola como aparelho ideológico para inculcar os valores da classe dominante como únicos, verdadeiros e inquestionáveis, o ESP parte para ofensiva para garantir que não haja processos contra hegemônicos no interior da escola.

Obviamente preferíamos que estivéssemos numa etapa de ameaça real à hegemonia do pensamento burguês, e que o ESP fosse realmente necessário à classe dominante para barrar a ofensiva contra hegemônica dos interesses da classe trabalhadora, porém infelizmente a realidade é outra. A estratégia principal da burguesia para escola segue sendo o convencimento ideológico dos integrantes da classe trabalhadora para assunção dos interesses daquela, com prejuízos imediatos e históricos para esta.

No âmbito da educação geral as **Pedagogias do Aprender a Aprender** (DUARTE, 2001) cumprem uma função de esvaziar a escola por dentro, sem os alardes e medos causados pelo ESP. Com a educação física, o debate da fragmentação da formação aliada à precarização da mesma, também fazem um papel de dar inveja a qualquer projeto reacionário e policialesco. Não estamos afirmando com isso que o ESP deva ser ignorado e que não deva

ser combatido, ao contrário, é tarefa urgente nos lançarmos no enfrentamento deste braço repressor das classes dominantes, apenas queremos salientar que convivemos diariamente com outras ameaças e até assumimos seus discursos.

No artigo **“14 perguntas e resposta sobre o “escola sem partido”**”, Rodrigo Ratier (2016) desmente o argumento de que a escola se transformou num espaço de doutrinação ideológica de influência marxista. Questionando as fontes utilizadas pelo ESP – que recorreram à fontes duvidosas ou apenas de relatos isolados – e apresentando dados mais confiáveis, o autor revela que as teses defendidas pelo movimento não passam de mentiras sem qualquer fundamento e que só ganham notoriedade por conta da grave crise instalada no Brasil, pela crise das direções da esquerda e pela posição privilegiada que ocupam seus interlocutores.

Como resposta à sanha reacionária, com elementos fascistas, do ESP devemos, como afirma Frigotto (2017, p. 33), **“acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva para, sem medo como fez Édipo da lenda da esfinge, confrontá-la e derrotá-la.”** Os sujeitos do campo da educação física, que há décadas têm contribuído para uma escola mais crítica e democrática, podem e devem se somar nesta empreitada, em busca de uma prática comprometida com o crescimento omnilateral dos seus educandos.

## REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Lei 7800/2016**. Disponível em [www.al.al.leg.br/leis/legislacao-estadual](http://www.al.al.leg.br/leis/legislacao-estadual). Acesso em: 15/08/2017.
- BRAIT. Daniele. Os protagonistas do ESP. In: FRIGOTTO. G. (org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. RJ: Uerj/LPP, 2017.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>. Acesso em: 15/08/2017.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

ESCOBAR, M.; SOARES, C.; TAFFAREL, C. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: Moreira, W. (org.) **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. RJ: Uerj/LPP, 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos. **Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado**. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

## O DESENHO COMO EXPRESSÃO DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM AMBIENTE HOSPITALAR

Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz – UEPA  
Orientadora: Marta Genú Soares – UEPA  
Órgão financiador – FAPESPA

### RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa em andamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Graduação PIBIC/UEPA/FAPESPA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação/ UEPA – PPGED. A pesquisa se desenvolve na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará – FSCMPA na sala de “Educação e Saúde” localizada no Banco de Leite do hospital, tendo como pesquisadas as mães de bebês internados em UCI (Unidade de Cuidados Intermediários) e UTI (Unidade de Tratamento Intensiva). Sabe-se que estar no hospital, residindo por um tempo neste espaço não é nada fácil, principalmente para as mães de bebês que se encontram em risco de vida. Assim, por meio das práticas lúdicas e pedagógicas desenvolvidas pelo NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire) em uma proposta de educação popular, o grupo busca compreender as educandas/mães como sujeitos sociais, as quais possuem corporeidade. A pesquisa investiga a questão: Quais as aprendizagens e sentimentos que as educandas/mães expressam por meio do desenho? Objetiva perceber junto às educandas/mães a importância do desenho nas práticas desenvolvidas pelo NEP. E compreender como as educandas/mães se sentem ao expressarem suas corporeidades por meio do desenho. Como aporte teórico é utilizado Genú (2001) para entender a importância da valorização da corporeidade dos educandos nas práticas educativas. Também, será também utilizado Freire (2013) para discutir sobre o olhar da educação popular e sua importância em ambiente hospitalar, a partir dos princípios de diálogo, amorosidade e humanização e com Carvalho (1996) é feita uma discussão sobre a importância do lúdico para a liberdade de expressão dos educandos sobre seus sentimentos e aprendizagens, assim tendo o desenho como representação dos sujeitos.

### Metodologia

Este trabalho tem por modalidade de estudo a 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 internados na UCI e UTI do Hospital Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, na sala de “Educação e Saúde”. 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, 2017). 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 as mães 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 as mães possam refletir sobre as práticas desenvolvidas no encontro, como elas se enxergam antes e depois do encontro.

Norteadas pelos princípios freireanos (diálogo, amorosidade e humanização), 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, que são lúdicas para que as mães se sintam bem ao estarem ali e possam sair dos encontros se sentindo bem. Assim, Carvalho (1996, p. 304) afirma que: “O ato educativo não é exclusivamente mental; ao contrário, este vincula-se diretamente ao corpo em sua totalidade”. Desta maneira, o lúdico é essencial na relação ensino-aprendizagem na prática do educador. Logo, a partir de momentos de construção de conhecimento, descontração e do brincar, busca-se no terceiro momento que as mães possam refletir sobre as vivências que tiveram ao participarem dos encontros, assim, que possam refletir o antes e o depois delas em relação a essas vivências, sendo assim, o que aprenderam e como se sentem.

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. Desta forma, os procedimentos metodológicos da pesquisa estão pautados nos princípios freireanos, assim como as práticas lúdicas e pedagógicas desenvolvidas pelo grupo Núcleo de educação Popular Paulo Freire – NEP.

## **Resultado e discussões**

As práticas do NEP sempre são 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 quanto suas corporeidades,

assim, por meio de uma proposta de práticas lúdicas e pedagógicas, busca-se levar as educandas/mães a dialogarem entre si, com as educadoras e com elas mesmas para que possam compreender suas corporeidades e das outras educandas/mães. Desta forma, partindo do olhar amoroso presente na educação popular libertadora, Freire (2013) diz ser importante na prática educativa a amorosidade, no sentido de assumir o compromisso com as causas dos educandos e educandas, e de humanização ao respeitar os sujeitos como eles são e ao se preocupar com o bem-estar destes.

Percebe-se que até este momento da pesquisa, todas as atividades com desenhos têm sido positivas por possibilitar que as educandas/mães expressem suas aprendizagens e sentimentos. Em uma atividade na qual foi pedido às mães que desenhassem os seus sonhos, estiveram presentes 4 mães, as quais foram denominada de mãe “L”, mãe “M”, mãe “C” e mãe “D” e os resultados dos desenhos expressaram sentimentos profundos das mães. A mãe “L” em seu desenho expressou que seu maior sonho era terminar de construir a sua casa e sair do hospital com seu filho para ficar junto de sua família, pois queria comemorar o aniversário do seu bebê que seria no outro dia. A mãe “M” expressou em seu desenho que seu maior sonho também era sair do hospital com seu filho e ir para a sua casa e ficar com a sua a família e também ir para a igreja, pois sentia falta das “células”. Porém, o desenho da mãe “C” chamou bastante atenção, pois é a expressão de alguém que se sentia presa e que não aguentava mais ficar na área de isolamento do hospital. Portanto, percebe-se que por meio do desenho é possível expressar sentimentos que não teriam sido expressados verbalmente, pois segundo Carvalho (1996) o lúdico possibilita que os educandos se expressem, assim estar intimamente ligado ao sentimento de liberdade.

Em outra atividade também com desenhos, foi pedido às educandas/mães denominadas de “J”, “R” e “LE” que depois de terem ouvido as histórias de vida uma das outras, em dupla, que elas desenhassem o que aprenderam com a história de vida da mãe que era a sua dupla. Os resultados foram surpreendentes, pois foi possível perceber a mudança de pensamento, de sentimentos e construção de novas aprendizagens, ou seja, mudança de corporeidade.

Dentre os desenhos das educandas/mães, o desenho da mãe “LE” chamou atenção, pois, ao desenhar um arco-íris cinza no lado esquerdo da folha e outro arco-íris colorido no



lado direito, ela expressou ter aprendido com a outra educanda/mãe que há tempo para chorar, mas que há tempo para sorrir, porque tudo passa nessa vida.

Portanto, é possível perceber que com o corpo o ser humano expressa-se como é, assim segundo Genú (2001, p. 117) “Corpo e movimento humano são muito mais que ato mecânico de deslocamento no espaço, um está para o outro através da história revelada na análise dos movimentos que o homem realiza através do tempo”. Logo, por meio do desenho pode-se compreender a realidade das mães que se encontram na UCI e UTI da FSCMPA com seus bebês internados, pois o corpo relaciona-se com e expressa-se para o meio. Logo, é necessária a compreensão de que no processo educativo o educador lida com pessoas, as quais são corpos-sujeitos e não corpos-objetos. Segundo Genú (2001, p. 122) “A aprendizagem ocorre via a corporeidade em meio a cultura que nos cerca. O que aprendemos é fruto de nossas vivências anteriores e presentes”. Quando se entende o processo de educação popular em ambiente hospitalar, a reflexão é parecida com a que é pensada para um ambiente escolar, assim, neste caso considera-se que as educandas são as mães de bebês na UCI e UTI, pois o fato de estarem no hospital não impede que construam novos conhecimentos, que vivenciem novas experiências, que vivenciem sua corporeidade e até modifique-a. Logo, a educação popular em ambiente hospitalar é muito importante, pois considera a corporeidade dos acompanhantes dos enfermos que se encontram no hospital.

Assim, com as práticas lúdicas e pedagógicas que sejam dialógicas, amorosas e humanizadas, proporciona-se às educandas/mães que exponham o que sentem, o que sabem e o que planejam além do ambiente hospitalar.

**Palavras-Chave:** Desenho e Corporeidade. Educação Popular. Ambiente Hospitalar.

### Referências

CARVALHO, N. C. Lúdico: sujeito proibido na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 9, dez. 1996, p. 301-307. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5849/20472>>. Acesso em 17 de jun. de 2017.

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

GENÚ, Marta. Consciência Corporal: uma concepção filosófico-pedagógica a apreensão do movimento. **RBCE**, v. 22, n. 2, jan. 2001, p. 115-131. Disponível em: <

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/416>>. Acesso em: 17 de jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. **O professor e o conhecimento da prática**. Para pensar a prática pedagógica. Belém, 2017. 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.

## PROJETO MUNDIAR: O ENCANTAMENTO DE UMA FORMAÇÃO

Édila Pinto da Silva – UEPA

Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Orgão financiador – FAPESPA

### Resumo:

Este artigo trata da pesquisa em andamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) com vínculo com o Programa de Pós-graduação em Educação/ UEPA – PPGED. O objetivo é analisar o projeto Mundiari, que iniciou no ano de 2014, na Secretaria de Estado de Educação do Pará. A palavra Mundiari significa encantar, envolver; o projeto tem como finalidade melhorar o ensino na Educação de Jovens e Adultos e, conforme Pinto (2016), há redução da distorção de idade/ano, por meio de uma metodologia de unidocência, ou seja, um professor ministra as aulas de todas as disciplinas, através de teleaulas. O período de ensino é fragmentado em módulos: Ensino Médio (4 módulos) e Ensino Fundamental (3 módulos) e a conclusão dos estudos é de 2 anos para o Ensino Fundamental e 18 meses para o ensino médio. O projeto é uma parceria com a Secretária de Educação do Estado do Pará e a Fundação Roberto Marinho que possui vínculo com a rede Globo. As tele aulas apresentadas em sala de aula, são advindas do telecurso 2000. Não são aulas atualizadas, o livro do Projeto é uma descrição da teleaula e o ano da sua publicação é de 2008. Esse estudo pretende investigar que tipo de encantar é esse que traz uma educação desatualizada no que se refere às matérias utilizadas, além de ter uma sobrecarga a um professor que tem uma formação inicial em uma dada disciplina e tem que ministrar aulas para disciplinas de diversos campos do saber. A educação oferecida no Mundiari é direcionada para instrução visando que o aluno consiga uma certificação e contabilize na minimização da redução idade/ano? Essa pesquisa tem como objetivo discutir sobre o tipo de educação esses alunos estão recebendo no Projeto Mundiari. **Metodologia.** A pesquisa se desenvolve em uma escola pública de Belém, que oferta o ensino médio integral e agrega no seu espaço o Projeto Mundiari. A metodologia consiste em uma pesquisa de campo, qualitativa, que conforme Chizzotti (2003), esse tipo de pesquisa está imerso ao cotidiano, sendo capaz de interpretar os diversos significados que surgem nele, como pessoas, espaço com um olhar detalhado e minucioso sobre o objeto pesquisado. O enfoque é dialético, que segundo Gadotti (2012), trata-se da compreensão sobre o fenômeno pesquisado, sendo necessário ponderar suas relações com os outros, assim como o seu particular; pois é no particular que se encontram as contradições. A essência da dialética é o contraditório. Os procedimentos da pesquisa são: o levantamento bibliográfico, a entrevista semi-estruturada e a observação participante. Entretanto a etapa da pesquisa em relação aos procedimentos encontra-se ainda na observação participante, que é segundo, Lima, M.; Almeida; e Lima, C., (1999), o procedimento que visa coletar dados por meio da observação as falas, ações, posturas, o subjetivo que as entrelinhas carregam e comportamentos que ocorrem no ambiente escolar, com isso a possibilidade do contato particular com o objeto do estudo. **Resultados e discussão.** Dentre os resultados já obtidos, percebem-se fragilidades na metodologia que o projeto propõe, além da atuação do professor unidocente, pois a teleaula é efetivada no tempo de quinze minutos sobre o assunto daquele dia, os alunos acompanham pelo livro a teleaula, pelo fato de o livro descrever a teleaula em si. Além de que o ensino é ministrado no período de 14:00 as 17:00, podendo até chegar a se findar as aulas no horário de 16:30. Apesar do

horário de aula, os alunos são livres para entrar e sair a qualquer momento em sala, sem pedir permissão à professora. É possível perceber, conforme Lima e Carbonara (2013), que as políticas públicas são pensadas para tentar solucionar as problemáticas da EJA, mas não possibilitam o desenvolvimento pleno ao alunado, pois trazem um formato inclusivo, entretanto excluem, pois não preparam os alunos para obterem autonomia, determinação no enfrentamento do mercado de trabalho que é extremamente competitivo. A respeito da teleaula, no dia da disciplina de Matemática, observamos que os alunos mantiveram a atenção, porém conforme foi aprofundando o assunto, eles dispersaram, pois as resoluções de problemas matemáticos que apareceram na teleaula foram solucionadas de maneira muito rápida, ao ponto de não fixar de que maneira foi resolvido. Entretanto a professora reforçou as resoluções calmamente com os alunos, mas alguns por não lembrar como se resolve contas básicas de adição, subtração, multiplicação ou divisão ou como se faz as contas básicas com números decimais não conseguiram resolver o exercício e apesar da professora se dispor a ajudar eles mostraram-se sem esperança em conseguir resolver. Por isso, ao se pensar em uma política pública, a elaboração e implantação de um projeto para a modalidade da EJA é necessário, como afirma Lima e Carbonara (2013) que se pense em currículos, propostas que desenvolva a habilidade e competências dos alunos, além dos seus saberes e vivências e não apenas colocar como finalidade as questões do setor produtivo da sociedade, o capital. A professora unidocente apresenta dificuldades no domínio do conteúdo da aula, algumas vezes, fazendo-se necessário ler o livro para se encontrar na explicação. O Projeto segundo a professora traz diversas estratégias para facilitar a resolução de conflitos, de relação, interação, responsabilidade e compromisso, a exemplo disso é que há equipes, que são modificadas a cada semana, que são divididas em: Coordenação: Responsáveis pela organização da sala de aula; Socialização: Responsáveis pela quebra de gelo, pela dinâmica de envolvimento e interação em sala, que deve ser feita todos os dias, porém por conta do tempo, só ocorre um dia, quando existe horário vago, no caso do dia da disciplina de Ed. Física, que eles não têm, pois não há professor, ou quando não há tantas coisas a se fazer no dia; Síntese: Responsáveis a repassar o que foi trabalhado em determinado dia e assunto para quem faltou e Avaliação: Responsáveis em avisar sobre os conteúdos para prova ou atividades avaliativas. Por se tratar de uma educação de jovens e adultos, o professor que atua nela, deve ter competência e habilidade em validar o saber prévio, o saber aprendido fora da escola, o saber construído pelo fazer, para integrar com o saber repassado nas salas de aula, entretanto o projeto, por trazer a unidocência, não desenvolve esta prática. Além disso, há ausência de formação continuada direcionada para a EJA. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 estabelece que, “[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

**Palavras-chave:** Projeto Mundiar. Educação de Jovens e Adultos. Educação na Amazônia.

## Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 02. Jun. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**. Ano/vol.16, no. 002, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2003, p.221-236.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13 – 42.

LIMA, Sandra Cristina Pereira de; CARBONARA, Vanderlei. A Eja E A Formação Para O Mundo Do Trabalho. In: Seminário diálogos com a educação: desafios da EJA contemporânea, 2013, Rio Grande do Sul. **Anais Eletrônicos...Rio Grande do Sul: UCS, 2013.** Disponível em:< [http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Praticas\\_de\\_EJA/Trabalho/07\\_15\\_00\\_A\\_EJA\\_E\\_A\\_FORMACAO\\_PARA\\_O\\_MUNDO\\_DO\\_TRA.pdf](http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Praticas_de_EJA/Trabalho/07_15_00_A_EJA_E_A_FORMACAO_PARA_O_MUNDO_DO_TRA.pdf)>. Acesso em: 05. Jun. 2017.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA; Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. In: Lume. **Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 1999. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23461>>. Acesso em: 11. Jul. 2017.

PINTO, Márcio. **Educação de QUANTIDADE:** Sobre o Projeto Mundial. Disponível em: <<http://www.sinteptapajos.org/educacao-de-QUANTIDADE-uma-critica-sobre-o-projeto-mundiar.asp>>. Acesso em: 03. nov. 2016.

TELECURSO MUNDIAR. **Fundação Roberto Marinho**. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar/>>. Acesso em 03. nov. 2016.

## VARIAÇÃO FONÉTICA E LEXICAL NA NARRATIVA SINALIZADA.

Fábio Augusto Teixeira Rodrigues- UEPA  
Lucas Silva Pantoja- UEPA  
Prof. Dr. José Anchieta De Oliveira Bentes- UEPA  
Órgão financiador- FAPESPA

### RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa em andamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Graduação PIBIC/UEPA/FAPESPA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UEPA. O objetivo deste trabalho é analisar como os acadêmicos surdos sinalizam os sinais “janela” e “policia”, ao expressarem uma narrativa, as variações de cunho fonético e lexical. É uma pesquisa sociolinguística na perspectiva variacionista, realizada na cidade de Belém, com cinco discentes surdos do Curso Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

### METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e quantitativa. Vale ressaltar que, o objetivo do trabalho é analisar como os acadêmicos surdos sinalizam os sinais “janela” e “policia”, ao expressarem uma narrativa, por meio das variações de cunho fonético e lexical. Tal pesquisa leva em consideração o contexto da narrativa para a realização de um determinado sinal, a interpretação de cada indivíduo na seleção dos léxicos. Seguiu os respectivos procedimentos: a) foi apresentado aos surdos, um trecho do filme “O garoto”, de Charles Chaplin, produção do ano de 1921; b) após a exibição do vídeo, o surdo contou a narrativa na sua língua, de acordo com a sua compreensão; c) transcrição da Libras para a Língua Portuguesa. Após a transcrição dos vídeos foram extraídos dois sinais: “janela” e “policia” e foram realizadas comparações com o dicionário Capovilla e Raphael (2008) com o intuito de identificar as possíveis variações fonéticas e lexicais; d) os diferentes elementos encontrados foram organizados em uma tabela; e) as fontes utilizadas foram: cinco (5) alunos surdos do segundo ano do Curso Letras-Libras da UEPA.

### RESULTADOS

Constatou-se na sinalização da participante A, a preocupação em exprimir a figura geométrica da janela. Ela não se atém aos detalhes da imagem. Essa janela, na narrativa “O garoto”, de Charles Chaplin, é caracterizada por uma figura de formato quadrado, com vidros, sendo dividido em quatro partes por um material que aparenta ser de madeira; também tem um papel cobrindo a janela, que por ser de vidro translúcido, é transparente.

Esses pormenores descritos não foram representados, ela resumiu o sinal a um único aspecto imagético. Então, há a percepção do caráter sintético da participante. O participante B também expressa a figura geométrica da janela, contudo, de forma detalhada, ele reproduz numa perspectiva imagética a configuração do vidro.

Considerou-se o dicionário Capovilla e Raphael (2008) como referência da norma padrão na Libras, por ser amplamente divulgado nos meios de comunicação e eventos. Por conta disso, o material é tomado como parâmetro para pesquisas relacionadas aos registros do léxico. Os sinais produzidos pelos participantes da pesquisa foram comparados com o dicionário. No que se refere ao sinal de “janela” feito pela participante E, ao ser analisado com o mesmo sinal do Capovilla e Raphael (2008) percebeu-se a ocorrência de variação lexical, considerando que mais de dois visografemas foram modificados, configuração de mão, ponto de articulação e movimento.

Verificou-se que os demais participantes (B, C e D) não demonstram a preocupação em externar a “janela” do modelo que está sendo exibido na narrativa; os graduandos simplesmente realizam o sinal referente ao próprio cotidiano. As particularidades da janela, descritas acima, também não aparecem quando eles expressaram o sinal. Comparando com o dicionário Capovilla e Raphael (2008), percebe-se a ocorrência de variação, pois o sinal “janela”, apresentado pelos participantes tem dois visografemas diferentes: a configuração de mão e o movimento. Os dois elementos visuais são contrastantes, isso permite classificar a variação de cunho lexical.

Para o sinal de “policia”, nota-se que todos os participantes variam do dicionário Capovilla e Raphael (2008) em apenas um visografema, a configuração de mão, há então, variação fonética. É perceptível que nesse sinal, os participantes estão mais próximos do sinal “padrão”.

## CONSIDERAÇÕES

A partir dessa análise, conclui-se que a variação aconteceu em virtude do lugar, pois os sinais do dicionário são sinais do Estado de São Paulo-SP e os participantes são oriundos e residentes do Estado do Pará. Isso interfere, porque a Libras apresenta muitos dialetos, que

são variações regionais. É comum observar surdos sinalizando a mesma língua, porém, usando sinais diferentes. Um exemplo disso é o que se constatou na própria análise, visto que os surdos têm escolhas lexicais com o mesmo valor semântico, no entanto, com a constituição fonêmica diversa.

Além disso, o fato dos surdos não sinalizarem de acordo com o que é considerada a norma padrão, é devido os sinais pertencentes a essa variedade específica não terem sido ensinados na escola aos mesmos. Também vale ressaltar, que os participantes tiveram contato com a língua na escola, ainda que não tenha sido um ensino pleno, mas eles provavelmente receberam sinais de alguns professores e da vivência com a comunidade surda na qual estão inseridos.

Quando se trata dos participantes A e E, conclui-se que os referidos sinalizaram “janela” com os dedos indicadores, fazendo referência à imagem, que está na narrativa. Diante disso, infere-se a questão da iconicidade, mais especificamente na categoria imagem, porque ambos sinalizaram com prioridade no nível da aparência, na tentativa de sinalizar com maior grau de semelhança em relação ao que foi exibido na narrativa. Além disso, infere-se que a questão imagética interferiu na escolha do sinal, pois os participantes têm alguns anos de vivência na comunidade surda, o que permite pressupor que eles conhecem o sinal convencional, semelhante ao do dicionário. Então, os dois apresentam o sinal com similaridades à imagem da narrativa. Como há qualidades similares da sinalização dos participantes com a imagem da janela exibida na história, concluiu-se que existe iconicidade como fator de relevância para a opção do léxico.

Ademais, os participantes B, C e D também apresentaram variação do padrão, apesar de apresentar uma semelhança, o aspecto que determinou a variável foi o estilo da janela. No léxico do dicionário usado como parâmetro, o elaborador optou por um modelo de janela que nos remete ao movimento de para cima e para baixo. Os participantes selecionaram naturalmente o sinal que faz parte do cotidiano o qual eles estão inseridos, uma escolha espontânea, uma vez que desconsideraram no momento da contação da história os detalhes da janela.



Para o sinal de “policial”, todos os participantes se aproximam do padrão, talvez em virtude de o policial estar presente em todos os estados e com semelhanças nas fardas. Também foi possível notar, que apenas um visografema alterou, portanto, pode-se classificar como variação lexical.

Em síntese, um dos fatores extralinguísticos que ocasionaram a variação é a regionalidade, o dicionário Capovilla e Raphael (2008) foi construído levando em consideração a realidade de uma determinada região, que não necessariamente contempla todos os surdos, visto que eles estão dispersos por várias regiões do território nacional. Por isso, houve a variação com o sinal de “janela”, com alguns dos participantes. É importante salientar que, os cinco sujeitos da pesquisa são da cidade de Belém, no Estado do Pará e frequentam a mesma comunidade surda, são discentes da mesma turma na universidade, portanto, eles têm contato constante na instituição.

Constata-se que o sinal de “policial”, por ser de uma figura muito conhecida no país, está presente em todos os lugares e por terem muitas semelhanças. Outro ponto destacado é o fato de o policial ser uma figura pública, talvez por conta do padrão de vestimenta e conduta na sociedade, isso tenha contribuído para a adoção de um sinal muito parecido de um Estado para outro, como foi o caso deste trabalho, com a alteração de um visografema.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS: Sistema brasileiro de Escrita de Língua de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I: Sinais de A à L. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: Sinais de M à Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FARACO, Carlos. **Norma culta Brasileira - Desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Percursos para a aplicação** in: *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

## ENSINO DE ESPAÇO E FORMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS NO CONTEXTO BRASILEIRO <sup>1</sup>

Elyane Cristine Ferreira Mota\*  
Pedro Franco de Sá\*

### Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo realizar um levantamento de estudos sobre os aspectos históricos do Ensino de Espaço e Forma na Educação Básica no Brasil. A metodologia de pesquisa utilizada foi bibliográfica. Os resultados do levantamento resultaram em onze trabalhos sobre o tema em questão. A análise dos resultados indica o ensino de Espaço e forma teve varias mudanças nas últimas décadas e que nas práticas adotadas em sala de aula pelos docentes de Matemática.

Palavras chave: Geometria; Espaço e Forma; Ensino de Matemática; Formação de Professores.

### 1. Introdução

O ensino de Matemática atual, apesar de muitas tentativas de mudanças por profissionais comprometidos com a educação, ainda tem sido alvo de muitas críticas, os conteúdos ensinados pelos professores nas escolas são considerados distantes da realidade do aluno, dificultando o aprendizado do educando. Segundo o estudo de Dante (1996) A falta de aplicação dos conteúdos no momento do ensino e aprendizagem, o baixo nível dos alunos que chegam ao Ensino Médio e a falta de planejamento educacional por parte dos professores são problemas que estão presentes no ensino da matemática em todos os níveis escolares.

Quando falamos em ensino de Geometria, a mesma é considerada uma facilitadora de aprendizagem na educação básica, com seus conteúdos aplicáveis, ela possibilita um intercambio entre números e espaço. Por outro lado, o ensino defasado no nível fundamental acarreta sérios obstáculos epistemológicos que os alunos apresentam no Ensino Médio, as relações geométricas, embora sejam aplicáveis, *“quando o aluno se depara com cálculos de área e volume, o entendimento torna-se ainda mais complicado, realiza-os por mecanização, não entendendo a aplicação em novas situações”*. (ROGENSK e PEDROSO s/d pág. 2).

Neste sentido, este estudo tem como objetivo fazer um levantamento histórico acerca de trabalhos relacionados ao ensino do bloco de conteúdos relacionados a Geometria denominado “Espaço e Forma” no contexto Brasileiro.

## 2. Considerações históricas sobre o Ensino de Geometria no Brasil

O Ensino de Geometria no Brasil desde o seu início passou por várias mudanças, para contar de forma breve utilizaremos por base o estudo de Meneses (2007), intitulado por “Uma história da Geometria Escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo de ensino”, onde neste trabalho o autor descreve como o ensino de Geometria se desenvolveu durante o seu surgimento no Brasil no séc. XVII até o séc. XX.

Inicialmente os primeiros vestígios de ensino de Geometria no Brasil vieram por volta do século XVII, onde era direcionado exclusivamente para fins militares, o estudo de Geometria era destinado para fabricação de armas e construções e “as aulas de Artilharia e Fortificação e as matemáticas ganharam espaço nesse novo campo” (MENESES, 2007, p.22), na mesma época surgiu o profissional Engenheiro, como um oficial do exército que tinha como utilidade servir para defesa, ataque, fortificação das praças, criação de bombas entre outras funções. E a Geometria era principalmente estudada por esse profissional, sobre isso Meneses (2007) ressalta que:

O saber geométrico deveria fundar a prática dos engenheiros: “somente este saber permite bem orientar um projeto e conduzir a obra a ser feita, no tempo e com os meios disponíveis, e assim evitar despesas excessivas que decorrem frequentemente por falta de entendimento desta bela ciência que é a Geometria”. (VALENTE apud MENESES 2007, p.23).

Ainda no séc. XVII foram criados dois cursos, o da Academia dos Guardas-Marinha que era destinado ao ensino secundário e utilizava obras mais destinadas a Geometria intuitiva e logo depois a Academia Real Militar que era destinado ao Ensino superior, aonde

a Geometria em geral era tratada com maior rigor matemático. Esses dois cursos foram considerados um marco para o início da prática docente em Geometria no Brasil.

Após isso, obtendo cada vez mais destaque, os conhecimentos de Geometria foram expandidos não só de caráter militar, mas para ingresso nos cursos superiores das áreas jurídicas, e no ano de 1832, “também passou a ser encarada como fundamental para o ingresso no curso das Academias Médico-cirúrgicas e nas escolas Politécnicas, tornando-se pré-requisito também para esses cursos” (MENESES, 2007 p.44). Com a geometria sendo um pré-requisito para ingresso nos cursos de ensino superior, entende-se que este fato teve suma importância para a caracterização da Geometria como uma disciplina escolar.

O Autor reforça alguns outros pontos que contribuíram para a caracterização da Geometria como disciplina escolar, dentre eles: Aparelho docimológico e a criação dos Colégios, como no caso do Dom Pedro II, em 1897. Apesar desses pontos, a Geometria ainda levou tempo para ir se tornando uma disciplina escolar. É importante ressaltar que os livros didáticos usados em sala eram franceses, por isso o ensino tinha um caráter formalístico. No estudo de Lobo e Bayer (2004), os autores citam que:

Até finais dos anos de 1920, a Matemática escolar brasileira era dependente dos livros de matemática franceses, a estruturação do ensino de Matemática no Brasil era dada por traduções, compilações e adaptações de manuais franceses.(BAYER, Arno. LOBO, Joice da Silva. 2004 p. 19)

Na pesquisa de Santos (2002) que teve como objetivo fazer uma análise de provas. A autora estuda como foi desenvolvido o ensino de Geometria no séc XX e com isso podemos destacar algumas características presentes no ensino daquela época. Sobre a influência de Felix Klein para o ensino, destaca que:

As propostas de Felix Klein para a reformulação dos currículos de Matemática são contempladas na Reforma Francisco Campos, em sua elaboração, pois o Professor Euclides Roxo, o qual foi responsável pela elaboração dessa Reforma, adere aos preceitos de Klein.( SANTOS, 2002 p.3)

Influenciado pelos ideais de Klein, o professor Euclides Roxo lança em 1929 o livro *Curso de Matemática Elementar*. Onde essa obra foi adotada na Reforma Francisco

Campos, que foi uma reforma no ensino no Brasil influenciada por Euclides Roxo na década de 30, que se caracterizou como o início da modernização do ensino. Nessa Reforma foram realizadas algumas mudanças no sistema de ensino brasileiro, referente ao ensino de Matemática estão expostas no trabalho de SILVA e ALMEIDA (s/d), onde mencionam que:

O ensino de Matemática que antes “se encontrava distribuído em três disciplinas distintas: a Álgebra, a Aritmética e a Geometria”, e dispostas “nos quatro primeiros anos do total de seis” (p. 5). Sendo a Álgebra presente no terceiro ano, a Aritmética no primeiro e segundo ano do secundário, e por fim a Geometria, que incluía a Trigonometria, e só era ensinada no quarto ano. (ALVAREZ, 2004). O curso secundário “passou a ser dividido em dois ciclos: o fundamental de cinco anos e o complementar de dois”, e no que se refere ao ensino dos conteúdos matemáticos, “a Reforma trouxe profundas alterações” e “a partir de sua promulgação, a fusão destas três em apenas uma: a Matemática” (p.1); (ALVAREZ, 2004, apud SILVA e ALMEIDA s/d. p. 20).

Com as características pautadas na Reforma, dentre outras as disciplinas, Aritmética, Álgebra e Geometria são apresentadas de forma conjunta, surgindo assim a disciplina Matemática.

Segundo Dassie (2001) a Reforma de Campos foi perdendo forças, depois de alguns anos, após reivindicações e críticas que estavam começando a serem propostas através de conversas entre cartas e reuniões, o ministro da educação e saúde Gustavo Capanema propôs juntamente com uma comissão escolhida pelo ministério da Educação, composta por diretor Geral do departamento nacional de educação, diretores do ensino secundário e da Educação Física e professores do Colégio dom Pedro II, em 1942, divulgaram o documento que foi conhecido como Reforma Capanema, nesse documento, dentre outras mudanças principalmente no ensino secundário, a Aritmética, a Álgebra e a Geometria são apresentadas de forma individual.

No início da década de 60, surge um movimento que gerou grande influência no ensino de Matemática, que foi chamado de Movimento da Matemática Moderna, sobre esse movimento no estudo de Lobo e Bayer (2004) eles ressaltam que:

[...] o movimento que se convencionou chamar de “Matemática Moderna”, com larga repercussão no mundo a partir da década de 60. Penso que nem todos sabem que esse movimento, cujo núcleo de propulsão estava nos Estados Unidos, teve origem num susto que os americanos e também

outras culturas ocidentais tiveram quando a União Soviética lançou no espaço a primeira nave tripulada, a Vostok em 1961 [...] Alarmados com o desenvolvimento científico dos russos que eles avaliavam como inimigos, os responsáveis nos EEUU pelos caminhos da educação viram que não possuíam massa crítica para enfrentar os desafios das novas tecnologias e muito menos currículos e cursos adequados nas áreas das ciências para atender a esse desenvolvimento. O desafio era: mudava-se a escola ou ficava-se relegado a um segundo plano. (Scipione, 2001, p.6 apud LOBO E BAYER, 2004 p.21).

O ensino de Geometria no Movimento tomou certas diferenças, tais elas estão expostas no estudo de Silvia e Oliveira (s/d), onde eles fizeram uma reflexão sobre o ensino de Geometria no MMM analisando livros didáticos, na pesquisa são mencionados três categorias de análise: *Preocupação didática; O início da geometria dedutiva; Incorporação da Geometria das Transformações*. Onde na preocupação didática os autores destacam que os livros apresentavam mais preocupação na apresentação e desenvolvimento dos conteúdos, no Início da Geometria dedutiva, comentam que os livros passam a ser menos axiomáticos, com “em muitas situações, o autor convida o aluno a deduzir as propriedades em questão ao invés de simplesmente apresentá-las.”(SILVIA e OLIVEIRA, S/d p.5). E no chamado Geometria das transformações, comentam que o tratamento passa a ser menos do ponto de vista Algébrico e mais para o Geométrico.

Com esse advento da nova Geometria dedutiva, os professores não sabiam de qual forma ensinar a Geometria, com isso, os assuntos eram cada vez mais excluídos de sala de aula, o que ocasionou o que foi chamado de “abandono do Ensino de Geometria”, os conteúdos dos livros didáticos ficavam nos últimos capítulos e muitas vezes eram esquecidos. Esse comentário consta no trabalho de:

A falta de preparo dos professores e a liberdade que a lei de diretrizes de bases da educação de 1971 dava às escolas quanto à decisão sobre os programas das diferentes disciplinas, fez com que muitos professores de Matemática, sentindo-se inseguros para trabalhar com a Geometria, deixasse de incluí-la em sua programação. Os que continuaram a ensina-la o faziam de modo precário. Os próprios livros didáticos passaram a parte de Geometria para o final do livro, o que fez com que durante o Movimento da Matemática Moderna a Álgebra tivesse um lugar de destaque (2001, p. 11).

A partir da década de 70, essa Matemática Moderna começa a ser repensado pelos estudiosos, um recorte pertinente para acrescentar está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), que diz:

Em 1980, o National Council of Teachers of Mathematics — NCTM —, dos Estados Unidos, apresentou recomendações para o ensino de Matemática no documento “Agenda para Ação”. Nele destacava-se a resolução de problemas como foco do ensino da Matemática nos anos 80. Também a compreensão da relevância de aspectos sociais, antropológicos, linguísticos, na aprendizagem da Matemática, imprimiu novos rumos às discussões curriculares. (BRASIL, 1998. p.33.)

Logo após essas reuniões, na mesma década de 80 surgiu a vertente da Educação Matemática como campo profissional e, também, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Que marcou o início da Educação Matemática no Brasil.

Os PCN publicados no ano 1998 trazem novas recomendações para o Ensino de Matemática, entre elas a avaliação levando em conta habilidades e competências e os blocos de conteúdos. O que vamos enfatizar é a separação dos conteúdos de Matemática a partir de Blocos de Conteúdos, que são eles: Números e Operações, Grandezas e Medidas, Álgebra e Funções, Espaço e Forma e Tratamento da Informação.

O bloco de conteúdos referentes aos conteúdos de Geometria foi chamado **Espaço e Forma**, bloco que está presente pela primeira vez nos PCN (1998), onde o documento descreve como:

Os conceitos geométricos desenvolvem um tipo especial de pensamento que permite ao aluno compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. O trabalho com noções geométricas volta-se para a observação, percepção de semelhanças e diferenças e identificação de regularidades, envolvendo a exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato. (Brasil, 1998, p.38-39)

Além disso, o Bloco de conteúdos Espaço e Forma estão presentes em pesquisas diagnósticas de avaliação como as que estão presentes nos órgãos de avaliação nacional, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), exemplos dessas avaliações são: Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) Provinha Brasil, Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).



### 3. Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo fazer um recorte histórico do ensino de Espaço e Forma na Educação Básica no Brasil. Com os estudos analisados e expostos neste texto, podemos observar claramente que o Ensino de Geometria passou por várias fases até chegar no que se constitui hoje em sala de aula do séx. XXI, onde ainda estamos na vertente da Educação Matemática. É muito importante esses trabalhos de reflexão sobre a evolução de um ensino, pois com isso podemos perceber que para melhorar o ensino de Matemática em geral, não só na Geometria, é necessário bastante estudo, reflexões e atitudes para chegar ao aprendizado de qualidade para os nossos educandos.

### 4. Referências

BAYER, Arno. LOBO, Joice da Silva. O Ensino de Geometria no Ensino Fundamental. CTA SCIENTIAE – Canoas v.6 n.1 p. 19 - 26 jan./jun. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIANEZ, Fabiana. Conceito e Propriedades Elementares De Poliedros e seu Ensino. São Carlos: DM UFSCar, 2013.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: Teoria e Educação, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em :[https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf). Acesso dia 17/05/2017 as 17:23)

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2.ed. Curitiba: Nova Fronteira, 1999.

MENEZES, EbenezerTakunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 24 de mai. 2017.

ROGESKI, Maria Lucia Cordeiro e PEDROSO, Sandra Mara Dias. O Ensino da Geometria Na Educação Básica: Realidade e possibilidades. Ponta Grossa. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/44-4.pdf>> Acesso em 14/12/2016 às 18:30 horas.

SILVA, Flavia Aparecida Bezerra da. ALMEIDA, José Joelson Pimentel de. O ensino de geometria a partir da Reforma Francisco Campos. Disponível em: ([http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA1\\_ID1677\\_18082015161803.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID1677_18082015161803.pdf)). Acesso em 17/06/2017 as 00:30.

SILVA, Maria Célia Leme da. OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de. O Ensino de Geometria Durante o Movimento da Matemática Moderna (MMM) No Brasil: Análise do Arquivo Pessoal de Sylvio Nepomuceno, 2015.

SILVA, Júlio César Deckertda. PIETROPAOLO, Ruy César. Um Estudo sobre as Contribuições de Felix Klein para a Introdução das Transformações Geométricas nos Currículos Prescritos de Matemática do Ensino Fundamental do.Mato Grosso do Sul (UFMS) Volume 7, Número 14 . ISSN 2359 – 2842,2014.

COSTA, Manoel dos Santos. ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Livro Didático De Matemática: Análise de professoras Polivalentes em relação ao ensino de Geometria. Anais do Evento ISSN 2176-4603. v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2010 - Santa Maria, 2010.

## ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

CARMO, Débora Kátia Ferreira do<sup>28</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dra. FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos<sup>29</sup>  
Financiamento: PIBIC/CNPQ

Este trabalho, em andamento, é resultado da pesquisa “Alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas” desenvolvido pela aluna da graduação, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIC). Perpassa pela Educação Especial e a Educação do Campo. As ilhas de Belém e respectivamente, os ribeirinhos, são sujeitos do campo, de acordo com o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010).

Tem-se por objetivo analisar o processo de escolarização do alunado da educação especial que frequenta escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-Pa. Será realizada a pesquisa em escolas e/ou unidades pedagógicas localizadas em quatro ilhas de Belém: Caratateua, Cotijuba, Combu, Mosqueiro e os sujeitos da pesquisa serão coordenadores pedagógicos, professores de sala de recursos multifuncional (SRM) e professores de classe comum.

Ao descrever sobre a ‘I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo’, Arroyo (1999) mostrou que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Assim, é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos. Acrescenta-se ainda os que possuem deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Um primeiro desafio que se tem, segundo o autor, é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo. Consolidar escolas

---

<sup>28</sup> Estudante de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. E-mail: deborakfdc@hotmail.com

<sup>29</sup> Orientadora: Prof<sup>a</sup>; Dra. em Educação especial; docente e pesquisadora em educação especial da Universidade do Estados do Pará. E-mail: docenteapf@gmail.com

com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (ARROYO, 1999).

A Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Visualiza-se no referido documento (BRASIL, 2008) o uso do termo “interface da educação especial” na:

educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p.17).

A partir dessa interface também se questiona como tem sido a Educação Especial nas ilhas com os ribeirinhos amazônicos, e como deveria ser esta interface.

Freire (2000, p.48) de forma esperançosa nos aponta que:

Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança.

Há escolas e existe o processo de escolarização nas ilhas, assim como também pessoas com deficiência, que precisam de atendimento, acesso e permanência com qualidade, assim como algumas precisam de transporte adaptado, e de condições que respeitem seu lugar, sua cultura, suas necessidades, suas raízes, sua memória e sua história. Diante deste contexto educacional amazônico do campo, levantamos como problema de investigação: como acontece a escolarização do alunado da educação especial que frequenta escola das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino de Belém do Pará?

## METODOLOGIA

Este trabalho se configura em uma pesquisa de campo e de enfoque histórico-dialético. Para Ribeiro (1979) o que deve ser estudado tem de estar relacionado ao contexto social, a fim de que a compreensão se torne possível e possibilite novas indagações. Desta forma a noção de estrutura social, totalidade e contradição são elementos que constituem a pesquisa com enfoque histórico-dialético. Considerando que os princípios lógicos da dialética são: (1) totalidade; (2) movimento; (3) mudança qualitativa e (4) contradição.

Gadotti (2006, p. 157) enfatiza que a concepção dialética da educação visa mostrar as desigualdades, as contradições existentes. Não camufla o conflito, ao contrário. A educação não tem por finalidade “curar” as partes “defeituosas”, readaptando-as para o seu funcionamento normal, mas tenta mostrá-las no conjunto da sociedade da qual o sistema educacional faz parte.

A pesquisa de campo envolverá dados qualitativos e quantitativos considerando como Ferraro (2012, p.144) que:

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. Permite ainda afastar a tese de um *continuum* entre quantidade e qualidade, que acaba por restabelecer, nas posições extremas, a dicotomia quantidade-qualidade e, conseqüentemente, a exclusão mútua entre essas duas dimensões. Por fim, permite afastar a tese sedutora da complementaridade, a qual, ao mesmo tempo que obriga a enfrentar a capciosa questão sobre quais métodos complementam quais outros, implica uma hierarquização problemática entre os dois tipos de métodos.

A amostra de professores a entrevistar ainda não foi definida, mas os critérios estipulados para escolha destes, são: ser professor de classe comum ou sala de recursos multifuncional do ensino fundamental da rede municipal de ensino; ter aluno com deficiência e estar disponível para participar da pesquisa.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

- Realidade Socioeducacional: o IDHM apresenta dados de Belém e se apresenta em crescimento, porém não descreve quanto é da Belém-cidade e quanto é da Belém-campo. Evidencia-se isto porque não se visualiza nas ilhas de Cotijuba e Combu saneamento básico. Nas ilhas de Mosqueiro e Caratateua apresentam saneamento em parte da ilha. Ressalta-se que não há água encanada nas ilhas de Cotijuba e Combu. Sobre o sistema de energia elétrica, Cotijuba interrompe o fornecimento no período da noite, e na cidade é disponibilizada via motor.
- Acesso às ilhas: a condição do transporte varia, no caso de Mosqueiro e Caratateua, há transporte rodoviário (ônibus e vans) para transitar entre os bairros e também para deslocamento até o centro urbano de Belém; também há transporte fluvial com a utilização de pequenos barcos, rabetas e canoas; em Mosqueiro, há também aeroporto para pequenas aeronaves de cunho privado. Diferentemente, as ilhas de Cotijuba e Combu não tem acesso rodoviário nem aéreo. Para deslocamento na ilha de Cotijuba a população utiliza motos, bicicletas e uma charrete puxada por cavalo, típica da região. Para deslocamento até Belém é necessário o uso de barcos ou rabetas.
- Sala de Recursos Multifuncional: nem todas as escolas possuem a sua SRM. A sala de recursos dispõe de equipamentos e mobiliários que auxiliarão no atendimento educacional especializado (AEE) que é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Nesta SRM objetiva-se prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Este trabalho, ainda em andamento, não dispões de considerações finais. No entanto, contempla a população educacional de comunidades ribeirinhas, afastadas do centro urbano paraense, que tem distintas carências.

A educação no campo necessita de profissionais qualificados e elementos pedagógicos que contribuam no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. Para isso, é dever das instituições formadoras, do poder público e de toda a sociedade buscar meios de transformar estas realidades. Assim, ao conhecer e analisar os processos de escolarização, a estrutura funcional oferecida aos alunos com deficiência no aprendizado e a formação docente que os atende, este fornecerá informações importantes, que se tornarão dados de base para possível implementação de políticas públicas para a escolarização no campo e regiões ribeirinhas deste Estado.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Decreto N° 7.352 de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> . Acesso em: 30 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611, de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012 (UNICAMP. Impresso), 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

## POÉTICAS ORAIS: ANOTAÇÕES TEÓRICAS

Fernanda Miranda Parra Lima Agra – UEPA

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josebel Akel Fares – UEPA

Órgão financiador: FAPESPA

### RESUMO

Este texto reúne a fundamentação teórica a respeito da poética oral com base nos principais estudiosos da área, encontradas em diferentes suportes, entre os quais livros autorais e artigos publicados na Revista Boitatá, do GT de Literatura Oral e Popular da Anpoll e da Revista Intermédias Comunicação e na Revista Cocar. Assim, realizamos um estudo sobre a memória e esquecimento no sentido de explicar a relação com a oralidade. As principais referências teóricas para análise da mitopoética na Amazônia são Paul Zumthor (2005), Josebel Fares (2012), Frederico Fernandes (2012) e Jerusa Pires (2003). O trabalho ora apresentado é uma pesquisa em andamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Graduação PIBIC/UEPA/FAPESPA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação/ UEPA – PPGED.

**Palavras- Chaves:** Poética. Oralidade. Memória.

### METODOLOGIA

A metodologia dessa pesquisa é de base qualitativa, na qual compreenderá o objeto de forma mais interpretativa e subjetiva, uma vez que esse imaginário poético necessita de um olhar mais sensível.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Zumthor (1915-1995), medievalista, semiótico e crítico, desenvolveu várias pesquisas e estudos sobre a poesia oral. Algumas de suas obras que foram traduzidas para o português, entre elas a *Introdução à Poesia Oral*, traduzida por Jerusa Pires. O pesquisador esteve presente no Brasil durante um Colóquio, “Oralidade em Tempo e Espaço”, em São Paulo, como professor visitante na Unicamp junto com Jerusa Pires. Com o objetivo de compreender as manifestações culturais de antigamente, prosseguiu seus estudos na contemporaneidade sobre os fenômenos da cultura e tornou-se uma grande referência nos estudos da oralidade.



Após sua primeira viagem ao Brasil, ele aprofundou mais suas pesquisas na literatura oral, tendo o “laboratório vivo”, a cultura brasileira, fortemente, marcada com traços e heranças da oralidade junto aos poetas populares e literatura de cordel, como Jerusa Ferreira se refere. “A descoberta da cultura brasileira o engajou a estudar os nossos textos orais, a ler literatura de folhetos (cordel) recorrendo à sua bagagem de medievalista para compreendê-la.” (FERREIRA, 2003, p. 07). E assim fez-se essa pesquisa bem particular de estudar a voz e os elementos fundamentais para o texto oral.

Zumthor (1997) afirma que as poéticas orais antecedem a escrita, e com esse olhar merecem ser pesquisadas e analisadas também, mesmo que ainda não exista uma ciência específica que agrega a oralidade. As tradições orais mantêm ainda hoje muitas culturas e povos que a história não permite apagar, nesse sentido estudo da oralidade é essencial para descobertas e pesquisa de populações da idade medieval, arcaica. Entretanto, Zumthor (1997, p.9) ressalta “falta-nos uma poética geral da oralidade que sirva de relê às pesquisas particulares e proponha noções operatórias, aplicáveis ao fenômeno das transmissões da poesia pela voz”. A indagação que envolve e permeia na obra *Introdução à Poesia Oral*, é sobre essa possível existência de uma *poeticidade oral específica*<sup>30</sup>, na qual o autor tenta traçar uma resposta para essa lacuna deixada em segundo plano por parte de pesquisadores, no que diz os estudos das teorias literárias.

O autor afirma que a voz é presente e tem e a significância não é apenas um meio em que as sílabas nelas permeiam, com um olhar mais além, pode-se dizer que as vozes exercem uma função protetora do sujeito que tem sua linguagem comprometida à perda, o que implicaria uma comunicação sublime. Em busca de resposta para essa indagação, o autor, explica a presença tão marcante da voz, e sua indiscutível existência. Isso envolve a sensibilidade daquele que ouve, a voz descansa no corpo, o corpo a tem como hospedeira, entretanto o que a diferencia é que a voz vem à tona a cada instante no ato de falar, mas não precisa apenas estar na ação de falar, ela poderá permanecer na nossa mente também, “ não se duvida que a voz constitua no inconsciente humano uma forma arquetipal: imagem primordial e criadoura.”(ZUMTHOR, 1997,p.10)

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada em *Introdução à poesia oral*. (Zumthor, 1997, p.10.)

Há uma representação da voz sem corpo, aquela com caráter mítico e aterrorizante, o teórico enumera as vozes dos fantasmas, das terras, das nuvens, e que envolve o folclore e as lendas. A voz em si, para Zumthor, é um paradoxo, pois ela se constitui entre dois mundos, o sonoro e visual/tátil, porém ela não engloba o mundo material, o sensorial, como se fosse inadequado para essa visão. Outros lados também se realizam esse entrelace da voz que é na consciência linguística, consciência mística e religiosa, mesmo que distinguir seja contraditório e intrincado essas concepções constituem o imaginário da voz “mas eles permanecem aí não apropriados, moventes, ricos em conotações ambíguas, por vez contraditórias, focalizados num bem pequeno número de esquemas que fogem a interpretação.”(ZUMTHOR, 1997,p. 15)

Nos primeiros capítulos de introdução, o autor assinala que ainda algumas terminologias utilizadas para designar os estudos da oralidade, como o *folclore* ou *cultura popular*, são termos vagos quanto ao objeto em análise, e possuem caráter ambíguo sobre a poética oral. O estudioso Frederico Fernandes (2012) apresenta Paul Zumthor (1983) e Ruth Finnegan (1977) como os precursores dos estudos orais e diz que, os termos como *folclorista*, *tradições populares* começaram a ser questionados. Cabe ressaltar, mesmo que os dois autores apresentem uma visão distinta quanto ao objeto em análise ambos, como próprio Fernandes (2012) afirma, eles realizam uma relação que equipara os estudos orais com os escritos, e exaltam a *potencialidade de significação* da poesia oral.

Hoje, a expressão ganhou uma nova essência, agora está atrelada a um “processo de comunicação”. Isso se aplica aos estudos da poesia oral. Mas é necessário desfazermos da ideia de distinção no tempo e espaço, “tão bem enraizados em nossos julgamentos, que classificamos como ‘folclorização’ o movimento histórico através do qual uma estrutura social ou uma forma de discurso perde progressivamente sua função!” (ZUMTHOR, 1997, p.23). Nesse entendimento compreende-se que o folclore abrange um nível subalterno, sendo inferior ao cânone ou erudito. E assim essa palavra, folclore, permeia por vários significados, ora é cultura popular, ora é excluída desta.

O semiótico resume essas duas situações com a palavra chave, “preconceito literário”, pois ainda prevalece a relação de folclore como tradição oral, e popular como as demais produções da massa. Há também classificações da literatura oral como uma classe

submissa a “popular.” Nesse caráter não podemos depreciar a poesia oral, e oralidade não pode ser sinônimo de analfabetismo, ignorá-la seria negar o passado histórico, propriamente na Idade Medieval em que essa modalidade era predominante, e nisso marca um passado tão vivo e sobrevivente, repletos de canções textos, recitados pelos *aedos*. Na contemporaneidade, a questão está sendo bastante discutida por estudiosos da poesia oral, pelo fato de ainda serem excluídas e não terem a importância devida nos sistema de ensino básico e até nível acadêmico.

O teórico apresenta cinco operações que fazem parte da criação de um poema: produção, transmissão, recepção, conservação e repetição. O segundo e o terceiro, respectivamente, constituem na poesia oral. A performance é um tanto embaraçoso, poderá ser definida em dois lados da comunicação social: do enunciador ao autor, e quando une-se situação e tradição. Sendo essa ação um instante primordial, por isso os estudo da oralidade permearão pela performance. Com isso Fares e Pimentel (2014, p.2) explicam

Nessa permuta, voz e corpo vivem juntos. O corpo é o condutor vivo e voraz onde se inscrevem todos os movimentos, cores, gestos, e sensações de toda narrativa. O sopro de vida das águas primordiais vibra no corpo através de palavras. No corpo se ouve a voz de todas manifestações e extensões do plano material e imaterial.

Em seguida, o pesquisador apresenta quatro ideias como forma de caracterizar algumas situações da oralidade. A primeira diz respeito a uma oralidade primária e imediata, que representa o não contato com escrita. A outra é a oralidade coexistente, que ocorrem de duas formas: oralidade mista, quando a presença da escrita continua externa; oralidade segunda, quando a composição tem como ponto de partida a escrita, entretanto no interior dessa produção predomina a tradição da voz, sendo no imaginário ou na prática. E assim o autor apresenta uma oralidade *mecanicamente mediatizada*<sup>31</sup>, que se difere em questão de tempo e espaço.

O texto poético oral tem essa característica da performance, mesmo que ele já esteja registrado no escrito, as marcas da oralidade são presentes no ato de narrar, essa percepção é o que diferencia do texto escrito. No nível poético, é definido por uma estruturação segunda

---

<sup>31</sup> Expressão utilizada Zumthor (1997,p.37)

que atravessa a oralidade e a escrita. Entretanto a voz proporciona uma audição pública, em que todos no meio participam da mensagem oral, diferente da escrita que possui uma percepção mais solitária. Por conta disso, a oralidade introduz a memória que está interiorizada no consciente do poeta. Isso leva a poesia oral ganhar um destaque quanto a sua intensidade de significados, junto com o corpo que é um dos elementos que compõe a poesia oral.

A busca de resgatar o lugar que era ocupado pela oralidade nas culturas de antigamente, e explica que a noção de corpo é substancial durante o ato de narrar, que é nomeado de performance.

A performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num único conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal sentido. (ZUMTHOR,1997, p.86-7)

Com isso, entendemos que o corpo é o condutor de tais movimentações, sendo uma das marcas principais que constroem a poesia oral, é nela que se centram os estudos da teoria do texto da oralidade. De forma que o corpo e voz estão atrelados um com o outro, e expressam as sensações e sentidos das narrativas. Com base no autor, a performance determina todos os demais elementos formais, é nela que ocorrem a realização plena que constitui a poética oral.

Um exemplo citado no texto é sobre as africanas recitadoras de lamentações, em que as mesmas não recitam em outro lugar a não ser em funerais, então para Zumthor a performance só ocorre a partir de uma “fenomenologia da recepção”. “a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo de lugar: a voz o proclama a emanção do nosso ser.” (ZUMTHOR, 1997, p. 157). A partir dessa concepção, a performance não é duas vezes a mesma, ela acontece em cada momento performático uma nova sensação, um novo sentido. Por intermédio do corpo somos tempos e lugar, assim afirma o estudioso dela.

Além de ressaltar a importância das poéticas orais, Zumthor permite também várias discussões sobre uma literatura específica da oralidade, e traz indagações profundas a cerca do corpo, voz e performance nesse conjunto. Esse caminho nos dá noção de como iniciar

uma pesquisa em oralidade, e quais os elementos que constituem esse estudo. Ao mesmo tempo em que também realiza o estudo de uma metalinguagem presente nas sociedades e a carga poética existentes nestas. Compreendemos o quão é necessário a pesquisa em poéticas orais, em diversos caráter, um deles é o reconhecimento de uma literatura da oralidade e também como afirma Pires Ferreira (2003, p.306) : “ a realização concreta da oralidade em seu meio de *intervocalidade* para contrapontear com a noção de intertexto.”

## REFERÊNCIAS

FARES, Josebel. Imagens da Matinta Perera em contexto amazônico. In: **Oralidade e Literatura: manifestações e abordagens no Brasil**. (Org.). FERNANDES, Frederico. Londrina: EDUEL, 2003.

\_\_\_\_\_. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. In Revista Cocar. Belém: Eduepa, 2013. V. 7 n 13, p. 82-90. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/244>.

FARES, J. A.. **Memórias, cultura é memória**. Revista **Intermídias**, v. 8, p. 01-12, 2008.

FARES, Josebel Akel; PIMENTEL, Danieli. **O Lugar das poéticas orais**. Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL – ISSN 1980-450, 2014. Disponível em: <http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/danibel.pdf>

FERNANDES, Frederico. **O atributo da voz: poesia oral, estudos literários, estudos culturais e a abordagem cartográfica**, 2012. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/index.php/revista/article/wievFile/633/644>. Acesso em : 25/06/2017

FERREIRA, Jerusa. **Armadilhas da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira (et all). Belo Horizonte: Editora: UFMG, 1997.