



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
COORDENAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DA PESQUISA  
E DA EXTENSÃO.



III FÓRUM DE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E PÓS-  
GRADUAÇÃO DA UEPA  
II SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO – MESTRADO DA UEPA  
III SEMINÁRIO DE PESQUISA DA COAD-CCSE-UEPA

# **ANAIS DO EVENTO**

**Tema Central**  
**Educação, Cultura, Identidade e Diversidade Amazônica**

27 a 29 de Setembro de 2006  
UEPA/Belém/Pará



Reitor da Universidade do Estado do Pará  
Prof. Ms. Fernando Antônio Colares Palácios

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
Prof. Dr. Sílvio Romero Buarque de Gusmão

Diretora do Centro de Ciências Sociais e Educação  
Prof<sup>a</sup>. Ms. Ana Cláudia Hage

Vice-Diretor do Centro de Ciências Sociais e Educação  
Prof. Ms. José Roberto Alves da Silva

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação -  
Mestrado  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cely do Socorro Costa Nunes

Coordenação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino da  
Pesquisa e da Extensão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Equipe de Realização, Organização e Avaliação  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Coord.)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (Coord)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Betânia Barbosa Albuquerque  
Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josebel Akel Fares  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Teixeira



---

II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação do CCSE/UEPA (2006).

Anais do II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado- Belém/Pa: Universidade do Estado do Pará: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Centro de Ciências Sociais e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. 2006.

Tema central: Culturas e Saberes em Educação na Amazônia.

1.Educação. 2.Pesquisa Educacional. 3.Cultura. 4. Formação de Professores.

ISBN 8598249-04-1

---

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> Ivanilde Apoluceno de Oliveira	06
<b>Resumo Expandido – Conferência</b>	07
<b>Pesquisa e Pós-Graduação na Universidade</b> Lucídio Bianchetti	08
<b>Resumos - Comunicações</b>	17
<b>Educação científica e ambiental: desafios para a juventude amazônica</b> <i>Marjorie Barros Neves</i>	18
<b>A violência escolar sobre a perspectiva da vítima</b> <i>Eva de Souza Motta; Jane Garete Saraiva Bezerra; Roseane do Socorro Barros</i>	19
<b>A interação família X escola: um estudo sobre a Síndrome de Down</b> Katiane do Rosário Corrêa Barbosa; Micheli Catarina Rodrigues Furtado	20
<b>Práticas Educativas da Religião do Santo Daime</b> Maria Betânia B. Albuquerque; João Colares da Mota Neto ; Kelma Cristina Reis Borges; Kedna de Jesus Coelho Barbosa; Reginaldo Lobato Viana	21
<b>Projeto: Coordenação do Convênio da Escola “Dr. Freitas”</b> Andréa Souza de Albuquerque	22
<b>Etnomatemática e a Cultura Amazônica: um caminho para fazer matemática em sala de aula</b> Maria Augusta Raposo de B. Brito; Isabel Cristina R. de Lucena	23
<b>Em Sintonia com a natureza relatos da Sintonia: projetos em meio ambiente</b> Victor Daniel de Oliveira e Silva	24
<b>O processo de espacialização e territorialização do MST: análise do tripé: trabalho de base-militância-ocupação de terras no município de Acará – microrregião de Tomé-Açu no Nordeste Paraense</b> Pâmela Silva	25
<b>Saberes e práticas caboclas relacionadas à alimentação e a fins medicinais: um estudo sobre a educação do povo para construção de uma prática educativa multicultural na Amazônia</b> Suely Nazareth de Souza e Silva Teixeira	26
<b>Resumos Expandidos - Comunicações</b>	27
<b>Interdisciplinaridade e inclusão: desafios para a formação e o trabalho docente.</b> Ivanilde Apoluceno de Oliveira	28
<b>Iniciação científica e educação ambiental: contribuições para uma ação colaborativa com a juventude</b> Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca	34
<b>O futuro professor e a leitura: a constituição identitária do leitor na Universidade</b> Sueli Pinheiro da Silva	40
<b>Alteridade e identidade: relação possível na diversidade ?</b> Edina Fialho Machado	45
<b>Hibridismo cultural no processo de viver humano e saberes do cuidar: tema gerador para práticas educativas no campo da saúde na Amazônia</b> Elizabeth Teixeira	51
<b>Representações de professores sobre a avaliação da aprendizagem</b> Emmanuel Ribeiro Cunha	56
<b>Educação popular e saberes subjacentes à prática educativa cotidiana do MST</b> Adriane Raquel Santana de Lima	60
<b>Representações sobre inclusão em projetos educativos em ambientes de saúde.</b> Kássya Christinna Oliveira da Silva	65
<b>Ribeirinhos Amazônidas: saberes, biodiversidade e modos de vida</b> Maria das Graças da Silva	71
<b>Criança ribeirinha: sua ludicidade e seu imaginário</b> Nazaré Cristina Carvalho	76
<b>A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da Rede Municipal</b>	81

<b>de Ensino de Belém.</b> Míriam Matos Amaral; Genylton Odilon Rego da Rocha	
<b>Experiências educacionais e identidade cultural afro-brasileira em Belém (PA): caracterização e análise, a partir da lei federal 10639/03.</b> Ana D' Arc Martins de Azevedo	87
<b>A formação do professor letrador: saberes e práticas de letramento vivenciados na educação de jovens e adultos.</b> Ioneli da Silva Bessa Ferreira	90
<b>Um "novo" olhar sobre a cultura de Movimento na Educação Indígena</b> Joelma Cristina Parente Monteiro	94
<b>A bronca e as imagens do professor</b> Nilda de Oliveira Bentes ; Luana Patrícia Costa Freitas; Vanessa Galvão dos Santos	100
<b>Alfabetização de jovens e adultos nas comunidades rurais-ribeirinhas do município de São Domingos do Capim: a dimensão psicológica do processo de aquisição da leitura e escrita da palavra.</b> Roseane Corrêa Gomes	106
<b>Prática educacional multicultural: no ritmo dos saberes e representações no/do grupo de expressões indígenas Marow'aga da Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia – Belém – Pará.</b> Marcelo Valente de Souza	113
<b>O processo de amostragem na pesquisa científica</b> Lúcia Mello	119
<b>Saberes e competências docentes: o olhar dos formadores de professores da UFPA e UEPA.</b> Edina Fialho Machado; Evaldo Rodrigues; Leandro Passarinho Reis Jr; Shyrley Patrícia Fiel dos Santos	127
<b>As contribuições de Marx à Epistemologia e a Educação</b> Mª Josevett Almeida Miranda; Vanja da Cunha Bezerra	131
<b>Inclusão Social e Escolar: relato de uma experiência em educação popular</b> Tânia Regina Lobato dos Santos; Ana Maria de Carvalho; Rosângela R. Ventura da Silva; Aline R. Ferreira; Rosivan R. Ferreira; Danielly da Silva Lopez; Melina da Silva Aragão; Nadia C. M. Barros; Gracione O. Rodrigues; Pamella N. e Silva.	137
<b>Entre o rio e as artes: uma cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua.</b> Maria Roseli Sousa Santos	141
<b>Grota, Regetu, Uruvai</b> Fábio Rogério Rodrigues Gomes	145
<b>Memória de Belém em história de velhos: história oral, contadores e repertórios.</b> Josebel Akel Fares	151

## APRESENTAÇÃO

Este é o II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, que juntamente com o FORPREX e o III Encontro da COAD vêm se constituindo em espaço de socialização da produção de docentes e discentes de Programas de Pós-graduação (lato e stricto senso) e da Graduação da UEPA e de diversas Instituições de Ensino Superior de Belém e do Estado do Pará.

Esta integração de eventos e de pesquisadores tem como objetivos:

- Congregar pesquisadores da educação a fim de refletir sobre cultura e saberes da educação e formação de professores no contexto amazônico;
- Possibilitar a socialização de conhecimentos no campo da formação de professores e cultura e saberes em educação na Amazônia.

Constitui, ainda, espaço de debate sobre temáticas educacionais atuais sobre a pesquisa e a pós-graduação, contando neste II Seminário com a participação de dois conferencistas, o Prof. Dr. Lucidio Bianchetti da Universidade Federal de Santa Catarina e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jaci Menezes da Universidade Estadual da Bahia, firmando-se assim, o intercâmbio necessário entre pesquisadores de universidades brasileiras.

As pesquisas serão socializadas por meio de conferências, mesas redondas e comunicações.

Assim, é com satisfação que realizamos este evento, contando com a colaboração da CAPES, PROPESP, COAD, CCSE e de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), que contribuiram na sua organização e execução.

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*  
Coordenadora do PPGED-CCSE-UEPA

**RESUMO EXPANDIDO  
CONFERÊNCIA**

# PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

Lucídio Bianchetti<sup>2</sup>

“Não há estrada real para a ciência,  
e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos,  
aqueles que enfrentam a canseira  
para galgá-los por veredas abruptas”  
(Karl Marx)

## 1. ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DE CARÁTER INTRODUTÓRIO

### 1.1 – Universidade, Universidades

Por excelência, quando se focaliza a universidade, no pleno conceito histórico-institucional e social, estamos nos referindo a uma instituição típica da civilização ocidental, cujas origens remontam há quase um milênio (Charle e Verger, 1996; Wolff, 1993). Em seus primórdios, a instituição caracterizava-se como uma comunidade de mestres e discípulos seguidores que se dedicavam ao ensino e à aprendizagem. No período medieval, berço do surgimento da universidade – como *studium generale* (Cambi, 1999) - as preocupações e responsabilidades relacionadas à produção da existência eram atribuições afetas aos servos. Integrantes dos estratos mais elevados, particularmente do clero e da aristocracia, podiam dedicar-se aos deleites da reflexão, da contemplação e do debate, sem a necessidade de ‘imuscuir-se’ nas questões mundanas, consideradas impedimentos ou empecilhos por e para aqueles que criavam e ensinava a filosofia teologizada. Com o passar do tempo, em função das mudanças nos modos de produção, a instituição é revolucionada na sua estrutura, na sua organização e nas suas funções e atribuições. Como uma instituição que é desafiada a ser repositório dos conhecimentos acumulados da humanidade, ela se apresenta como conservadora<sup>3</sup>. Na condição de uma instituição que busca ser coetânea ao tempo e responsável por contribuir para a melhoria das condições de vida e trabalho de todos – a ser revolucionária, portanto! - ela é desafiada a investigar, a intervir, a dar respostas, apresentar soluções para os problemas que afetam o conjunto da humanidade, paralelamente às funções que desempenhou em momentos anteriores à modernidade e ao predomínio do modo de produção capitalista. É ao ser instigada a abrir-se para esse leque de atribuições que a universidade chega ao Brasil, sendo aqui criada tardiamente<sup>4</sup> em relação àquilo que ocorreu, inclusive, em outros países da América Latina. Embora mantendo-se elitista, após a LDB de 1961 e com as mudanças inseridas via lei 5540/68, reafirmadas pela nova LDBEN de 1996, legalmente confirma-se um modelo de

<sup>1</sup> Notas para servirem de base à discussão no decorrer do III Fórum de Pesquisa, Ensino, Extensão da Universidade do Estado do Pará/ II Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará/ III Seminário de Pesquisa COAD/CCSE/UEPA cujo tema central é “Educação, Cultura, Identidade e Diversidade Amazônica”.

<sup>2</sup> Pedagogo pela UPF/RS; Mestre em Educação pela PUC/RJ; Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP; Professor no CED/Universidade Federal de Santa Catarina; Ex-vice-presidente da ANPEd; Pesquisador do CNPq.

<sup>3</sup> Esta atribuição, nos primórdios da instituição, foi assumida pela igreja, fazendo das catedrais e dos conventos, os *loci* mais apropriados para o seu abrigo e funcionamento.

<sup>4</sup> Para maiores detalhes, ver, particularmente o livro *A universidade temporã*, de Luiz Antônio Cunha, publicado pela Editora Francisco Alves.

universidade assentada no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Ainda sob a vigência da Lei 4024/61, nas palavras de Fávero (1977, p. 13):

De um modo geral, a Universidade atual é chamada a assumir de forma mais ou menos explícita as funções de ensino, pesquisa e extensão universitária. Por sua destinação a Universidade deveria estar basicamente voltada para a pesquisa e o ensino. Deveria ser o lugar por excelência de inovação da ciência e de aceleração do saber nos diversos campos.

Um dos fatores determinantes para entender a ampliação do leque de responsabilidades que a universidade veio assumindo, por opção ou forçosamente, está no modo de produção predominante nos últimos 200 anos: o capitalista<sup>5</sup>. Na vigência deste sistema, a pesquisa, a ciência e a tecnologia são fatores decisivos para a inovação. E é nesse contexto que à universidade, além de serem cobradas atribuições legadas historicamente, são endereçadas exigências que a obrigam a desistalar-se da cômoda posição de dedicar-se à discussão de assuntos transcendentais e voltar-se, ou melhor, envolver-se com questões práticas, relacionadas à solução de problemas que atingem a população e a projetos expansionistas de empresas, países e blocos, via criação e implementação de novas tecnologias. É neste contexto que em anos mais recentes a universidade é submetida a todo tipo de pressões, exigências, cobranças no sentido de que se submeta ou contribua para a consecução dos objetivos pragmáticos e utilitários que caracterizam qualquer empreendimento sob a égide do capital. Instaura-se assim uma discussão que evidencia que não é mais possível falar de universidade no singular, como se fosse uma instituição que, quando nominada, todos convergissem em relação ao seu significado e funções. Nesta perspectiva, a principal polarização é aquela que focaliza de um lado a universidade acadêmica e de outra a corporativa, cada uma delas buscando reforçar determinados objetivos, focalizar prioridades, resguardar especificidades. As posturas ou opiniões esposadas por pessoas, grupos, instituições, muitas vezes, assumem um caráter de antagonismo estéril, levando à defesa de posições que prescrevem ora que a universidade não pode imiscuir-se em assuntos mundanos, empresariais, de interesses imediatistas, ora ao extremo da posição dos defensores da universidade corporativa, apresentada como modelo de instituição que garante ou que assume a responsabilidade de ‘fornecer’ uma “educação sob medida”, conforme expressão da maior expoente da educação corporativa, J. Meister, posição endoçada, no Brasil por Marisa Eboli (2004), por meio da obra *Universidade Corporativa: mitos e verdades*. De acordo com Meister (1999, p. XV),

as empresas mais bem-sucedidas, ao invés de esperar que as escolas<sup>6</sup> tornem seus currículos mais relevantes para a realidade empresarial, resolveram percorrer o caminho inverso e trouxeram a escola para dentro da empresa. Abandonaram o paradigma de que a educação seria um capítulo da responsabilidade social da empresa e passaram de forma muito pragmática a entender que o diferencial decisivo de competitividade reside no nível de capacitação em todos os níveis de seus funcionários, fornecedores principais, clientes e até mesmo membros das comunidades onde atuam.

Outra posição, com a qual nos identificamos, busca descaracterizar esse conceito laxo de instituição educacional, com fronteiras permeabilizadas, reforçando a necessidade de

<sup>5</sup> De acordo com Octávio Ianni, o capitalismo deve ser entendido como um modo de produção material e espiritual, como um verdadeiro processo civilizatório. Conforme este autor, “o capital dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional. Simboliza uma espécie de revolução burguesa permanente, ainda que desigual e contraditória, progressiva e regressiva, democrática e autoritária. Em diferentes modalidades, a burguesia é levada a expandir, de modo contínuo, periódico ou reiterado, as suas atividades, organizações, iniciativas, interpretações, ideologias” (1992, p. 49).

<sup>6</sup> Embora a autora aqui se refira a “escolas”, o foco da obra é a “educação corporativa” ou a “universidade corporativa”. As empresas, quando assumem a ‘função educativa’, o fazem no contexto de instruções e atualizações que não se enquadram na educação básica. Para um aprofundamento no assunto, inclusive a respeito da criação e expansão da universidade corporativa no Brasil, consultar Quartiero e Bianchetti (2005).

que se resgate a universidade desde a sua etimologia. Cattani (2005) é radical nesta direção:

Existe um outro aspecto envolvendo se não uma questão de ética, pelo menos uma questão de respeito aos referenciais mais nobres da educação. Trata-se da apropriação do substantivo universidade. De acordo com a etimologia, universidade (do latim *universitas* proveniente do latim clássico *universus*), designa a instituição que tem as funções educativas mais abrangentes, mais completas, enfim, universais. É simplesmente ignominioso utilizar esse substantivo para identificar atividades circunscritas à área de atuação de uma empresa. Já existe a famosa “Universidade do Hambúrguer” da rede Mac Donald’s. Logo teremos a “universidade do cimento” a “universidade da margarina” e por que não a “universidade do xampu para cabelos oleosos”?

A segunda dimensão corresponde ao “comércio ou a indústria da educação”. Nesse caso, não existem diferenças entre a empresa com atividades produtivas ou comerciais e sua sucursal no ramo da educação. A lógica de funcionamento e os objetivos são exatamente os mesmos. Os princípios produtivistas, o tratamento dos alunos como “clientes” e o lucro a qualquer custo definem um perfil de instituição na qual os valores da educação, a importância da pesquisa e da produção de conhecimento são totalmente ignorados (p. 320).

Caberia aqui também elencar argumentos que reforçam as características, as especificidades que diferenciam a universidade no seu próprio interior (área de humanas X tecnológica, por ex.) ou aquelas posturas de buscar alinhar-se ou render-se às determinações de governantes voltados ou submetidos às exigências dos organismos internacionais e aos ditames do mercado, como foi o caso da proposta do ex-ministro Bresser Pereira<sup>7</sup> de transformar as universidades em organizações públicas não estatais, bem como toda a consistente e radical discussão de Marilena Chauí (2003) a respeito da diferença entre a universidade como instituição e como organização social e o surgimento da universidade operacional (Chauí, 2001). No entanto, para fins desta síntese, visando o debate, importa apontar para tantas questões polêmicas, para os dilemas que atingem a universidade, tanto no seu interior quanto na sua relação com as outras instituições sociais. Para concluir este idem, afirmamos, concordando com Schwartzman (s.d.) quando, ao analisar as relações entre a universidade e o sistema produtivo, afirma: “Uma política científica e tecnológica que não contempla o mercado, que é hoje inevitavelmente internacional, não tem muito futuro; uma política que confia cegamente nesse mercado tampouco irá muito longe” (p. 33). De forma similar diríamos que uma escola ou universidade que sucumbe aos apelos imediatos do mercado não estará cumprindo a sua função histórica de preparar o trabalhador, mas também o cidadão. E, nesta perspectiva, falar da função histórica da escola/universidade não significa repetir os chavões que atribuem a ela a missão de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Essa função de intermediação, está fadada a ser melhor desempenhada por aquelas pessoas ou instituições que vierem a dispor das novas tecnologias da informação e da comunicação. No entanto, se ela não for permeável ao espaço-tempo do qual faz parte e que está sendo redimensionado dinamicamente, pouco contribuirá com os estudantes no sentido de se compreenderem como seres históricos e sociais, cidadãos com deveres, mas também com direitos inalienáveis (Bianchetti, 2001). É imprescindível, contudo, que se tenha presente o alerta de Mariano Fernandez Enguita, quanto afirma que

<sup>7</sup> Luís Carlos Bresser Pereira foi ministro do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) responsável pela Reforma do Estado. Na reforma proposta, as universidades e outras instituições públicas seriam transformadas em organizações sociais. Segundo o ex-ministro “a reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público” (apud Sguissardi, 2005, p. 281).

al formular sus objetivos em función de las presuntas necesidades de otras instituciones de la sociedad, la escuela logra afirmar su papel, legitimarse y convertirse en imprescindible, pero también se torna más vulnerable a los cambios materiales e ideológicos que tienen lugar en ellas. En la actualidad, esto es especialmente patente en el caso de la economía. Los economistas, y no los pedagogos, son hoy los oráculos de la educación (Enguita, 1989, p.28).

Portanto a saída, por parte dos intelectuais, dos pesquisadores não está em virar as costas ao mercado e muito menos em aderir acriticamente às demandas que dele advém. Pesquisar, ensinar, interferir na dinâmica social são atribuições históricas da universidade que não podem ser delegadas a outrem e muito menos ser executadas a partir de um calibre, de uma camisa de força originária do deus mercado. Este está focalizado no imediato e na busca de benefício para poucos, independentemente dos riscos que isto possa trazer. Os responsáveis pela instituição universidade não podem abrir mão da discussão e das proposições que contemplem a tríplice dimensionalidade do tempo – passado, presente e futuro -, bem como os meios e a teleologia, tendo como desiderato que a produção coletiva seja apropriada coletivamente, beneficiando a todos sem prejuízo do meio ambiente e sem colocar em risco as condições de vida digna das futuras gerações.

### **1.2 A pesquisa e a pós-graduação**

Como vimos anteriormente, a universidade hoje é submetida a questionamentos a respeito daquilo que se esperava e se espera dela em termos do que se ensina, da investigação e do que se faz com as descobertas, isto é, o destino que se dá ou quem se apropria/beneficia dos resultados do trabalho no seu interior. Percebemos também que não é mais possível falar em universidade no singular. Os mundos da produção e da educação estão bastante entrelaçados e as instituições universitárias, **entre** elas – públicas, comunitárias, confessionais ou privadas – e **no** seu próprio interior, vivem confrontos em relação a objetivos e metodologias, predomínio da teoria ou da prática, dependendo das áreas: humanas, tecnológicas e da terra. Na seqüência nos atermos mais particular e brevemente à questão da pesquisa no interior da universidade acadêmica. Nos cursos de graduação, faz-se exposições sobre a pesquisa, lê-se sobre pesquisa, ensina-se pesquisa, mas, muitas vezes os próprios professores, inclusive aqueles que ensinam pesquisa, não fazem pesquisa, como demonstrou Faoro (2000). Evidentemente esta é uma realidade mais comum em instituições privadas, onde a prevalência ou o privilegiamento, em termos das tradicionais funções da universidade, recai sobre o ensino. No geral o ensino da pesquisa é responsabilidade de um professor e exclusividade de uma disciplina. Denomina-se pesquisa, por exemplo, um trabalho na disciplina de metodologia científica ou pesquisa e prática pedagógica, uma monografia ou ainda um trabalho de final de curso. Jocosamente chega-se a afirmar que são trabalhos que não ultrapassam a ‘pescópiá’, hoje grandemente facilitada pela disponibilização de textos na internet. Observa-se que nessas instituições não há uma cultura da pesquisa. O curso de graduação, pelas suas próprias peculiaridades relacionadas ao número de disciplinas e ao tempo para realizá-las, se caracteriza mais pela horizontalidade, pelo trato superficial de muitos temas/assuntos, embora formalmente o curso tenha uma terminalidade. Situação um pouco diferenciada observa-se em universidades onde estão sendo implantados ou já há uma tradição de cursos de pós-graduação, em especial aqueles em nível *stricto sensu*. A formação dos doutores que atuam ou vão atuar como professores nesses cursos; o trabalho de formação de mestres e doutores, com as conseqüentes demandas de bibliografias e outros meios de acesso a informações; as exigências institucionais que pesam sobre os docentes no sentido de que se dediquem ao ensino, à pesquisa e à prestação de serviços, até para se manterem no quadro docente ou para melhorarem seus salários, entre outros,

são fatores que favorecem a criação da cultura da pesquisa nas instituições. Além desses aspectos, um fator que está sendo considerado decisivo no fomento à pesquisa nas instituições é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e outras iniciativas do gênero (Calazans, 1999). Por meio dele, jovens universitários são envolvidos em projetos de pesquisa, inserindo-se em grupos de discussão, aspectos estes, entre outros, que favorecem o despertar para a importância e a necessidade de construir-se pesquisador **na e pela** pesquisa. Percebemos inclusive que cada vez mais alunos de iniciação científica estão fazendo da sua participação no PIBIC um antepasso ou um exercício para ingressar no mestrado. Muitos professores orientadores que atuam em programas de pós-graduação explicitam a sua preferência por candidatos que já fizeram esse exercício<sup>8</sup>, pois isto aponta para a possibilidade de mestrandos e doutorandos concluírem suas teses e dissertações em tempos mais reduzidos<sup>9</sup> devido a esta experiência anterior. Diga-se de passagem que o próprio CNPq admite explicitamente que este é um dos objetivos do PIBIC. Alinhavamos os argumentos acima – e outros tantos haveria - para evidenciar que as instituições universitárias só têm a beneficiar-se ao apoiarem, ao criarem cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Resulta dessa iniciativa aquilo que Cury (2004) denomina de uma “relação virtuosa” entre graduação e pós-graduação. Especificando mais, este autor assim se manifesta em relação à graduação neste contexto de relação virtuosa:

A graduação, como componente de ensino superior, incorpora, de um lado, essa necessária herança da humanidade a ser transmitida pelo ensino e, por outro lado, vê-se potencializada pela incorporação do novo que a pesquisa revela. Neste sentido, a graduação tem como conceito regulador o princípio da preservação enriquecida, cujo ensino se volta para uma profissionalização, compromissada e competente, necessária à inserção profissional no mundo atual. Esta vocação constituída pelo caráter formativo-profissionalizante permite uma flexibilidade organizacional, mas não tão elevada quanto a da pós-graduação.

Por sua vez a pós-graduação, reforça o autor,

como componente do ensino superior, eleva o ensino nela ministrado pela contínua atualização de conhecimentos propiciada pela pesquisa, garantida pela utilização de uma metodologia científica em ação e pela circulação de múltiplos pontos de vista. Por consequência, a pós-graduação tem como conceito regulador o princípio da inovação por meio da produção de conhecimentos expressa na pesquisa. Na pós-graduação o componente da investigação é dominante (...). A comunidade científica no Brasil deve muito ao desenvolvimento da pós-graduação universitária.

Evidentemente a pura e simples existência de cursos de pós-graduação não é garantia suficiente de que sejam implantadas essas mútuas vantagens explicitadas acima. No dia-a-dia das instituições muitos entraves e até impedimentos nessa direção acabam acontecendo a ponto de o próprio legislador prever que nas IES públicas “o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (LDB, art. 57). De outra parte a institucionalização da Gratificação de Incentivo à Docência (GED) é outra evidência material de que relações viciosas acabam se sobrepondo às virtuosas. A preferência de muitos docentes em trabalhar apenas na pós-graduação tornou essas

<sup>8</sup> Esta é uma manifestação muito freqüente por parte de coordenadores de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* e professores orientadores que nos concederam entrevistas para o nosso projeto de pesquisa financiado pelo CNPq: “Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica & estratégias de orientadores e coordenadores de programas de pós-graduação em educação”. Constatação semelhante também é encontrada em muitos textos que fazem parte da coletânea por nós organizada (Bianchetti & Machado, 2006), em especial no texto de Saviani (2006).

<sup>9</sup> O número 30 da *Revista Brasileira de Educação* da ANPEd (set/out/nov/dez de 2005), bem como a *Revista Perspectiva* do NUP/CED/UFSC, (de jan/jul de 2006), são dedicados à temática dos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Em inúmeros artigos são abordadas questões relacionadas à mudança paradigmática, isto é, a passagem do predomínio da formação de professores (até meados da década de 1990) para a da formação de pesquisadores. Ressalte-se que um dos aspectos que mais ficou evidente na passagem de um paradigma a outro foi a drástica diminuição do tempo para concluir o mestrado e o doutorado (respectivamente 24 meses e 48 meses).

medidas necessárias, visando garantir ou restabelecer uma relação mais fluída entre graduação e pós-graduação a partir da atuação dos professores nesses dois níveis. De qualquer forma, seja por opção ou compulsoriedade, com a atuação dos professores em ambos os níveis ou não, a existência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas instituições é fator determinante da criação e afirmação de uma cultura da pesquisa. É de se esperar, no entanto, que essa relação entre a graduação e a pós-graduação se fortaleça e se estenda, pois as vantagens são grandes, como bem arremata Cury (2004, p. 791):

Uma relação, assim estabelecida, configura a universidade na sua indissociabilidade entre ensino e pesquisa e estende, a partir de docentes qualificados cientificamente, socialmente comprometidos e preparados pedagogicamente, sua presença ao desenvolvimento do país, especialmente à educação básica. Ao mesmo tempo permite que os produtos da investigação científica façam o conhecimento avançar e se estender, de modo aplicado, ao mundo profissional não-acadêmico.

Eis aí uma questão a ser aprofundada, debatida neste seminário, focalizando a relação entre a pós-graduação e a graduação, na Universidade do Estado do Pará, bem como desta com os outros níveis de ensino e com a comunidade loco-regional e nacional.

## 2. A NECESSIDADE E OS 'EFEITOS' DA PESQUISA

A ideologia, compreendida como estratégia de obnubilamento da realidade, a propaganda, o marketing, o senso comum, o pragmatismo utilitário<sup>10</sup>, os limites dos sentidos<sup>11</sup> para apreender a realidade, a naturalização<sup>12</sup> do que é histórica e socialmente construído, a heteronomia, o misticismo, as superstições, o falseamento da realidade, o fetichismo etc. são aspectos ou entraves a dificultar que se tenha acesso à realidade em suas múltiplas dimensões, em sua dialeticidade e se assuma autonomamente a direção dos processos. E, neste sentido, muitos seriam os argumentos para realçar a necessidade da pesquisa, seja qual for a concepção teórico-metodológica a que nos filiemos.

Karel Kosik, partindo da questão levantada por Marx e Engels segundo a qual “se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência?”, radicaliza ao afirmar que “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente a ciência e a filosofia seriam inúteis” (1976, p. 13). E, nessa direção, desafia a que se ultrapasse as aparências ou aquilo que ele chama de “pseudoconcreticidade”, entendida como um “claro-escuro de verdade e engano” (Kosik, 1976, p. 11) e se avance na compreensão de como a realidade é construída, uma vez que, de acordo com suas palavras, a questão correta não é “o que é a realidade”?, mas sim, como ela é construída. Francis Bacon, no século XVII, ao analisar, do seu ponto de vista, as causas que levaram a humanidade, em toda a história anterior à modernidade, a não fazer uso da ciência, da tecnologia – e portanto da pesquisa visando a solução ou superação dos limites humanos - e dos benefícios que potencialmente elas trazem, atribuía a responsabilidade aos “ídolos”<sup>13</sup> ou falsas noções que povoavam o intelecto dos homens. Conforme suas palavras:

<sup>10</sup> Diz Kosik que “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade” (1976, p. 10).

<sup>11</sup> Um dos ‘país’ da ciência moderna, Francis Bacon (1561-1626), defensor e instaurador do método experimental – juntamente com Galileu Galilei (1564-1642) - enfatizava que “os maiores embaraços e extravagâncias do intelecto provêm da obtusidade, da incompetência e das falácias dos sentidos”. Na verdade, reforçava ele, “os sentidos, por si mesmos, são algo débil e enganador...” (Bacon, 1979, p. 26).

<sup>12</sup> Bertold Brecht (1898-1956), em um belo poema intitulado “Isso é natural?” insiste: “Nunca digam ‘isso é natural’ a fim de que nada passe por imutável”.

<sup>13</sup> Para um aprofundamento nesta questão, consultar o a obra *Novum Organum*, de Francis Bacon, a partir do aforismo XXXIX, quando trata especificamente dos ídolos. Afirma ou autor que “são de quatro gêneros os ídolos que bloqueiam a mente humana. Para melhor apresentá-los, lhes assinamos nomes, a saber: Ídolos da Tribo; Ídolos da Caverna; Ídolos do Foro e Ídolos do Teatro” (p. 21). Além de ser uma leitura instigante, a forma metafórica utilizada pelo autor, a torna agradável e bastante esclarecedora.

Os ídolos e noções que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso à verdade, como mesmo depois de seu pórtico logrado, e descerrado, ressurgirão como obstáculos à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam (Bacon, 1979, p. 20)

Enfim, poderíamos avançar perfilhando argumentos, advindos das correntes de pensamento mais diversas e antagônicas até, para justificar a importância e a necessidade da pesquisa. Ousamos afirmar que, embora com métodos, técnicas e estratégias diversas, há uma razoável convergência nesta direção. No entanto, a questão que deve ser ressaltada refere-se ao porquê, mesmo havendo tantas evidências na direção da imprescindibilidade da pesquisa, quando se avança para os meios, os recursos de que se necessita para implementá-la, sobressaem-se os obstáculos. Evidenciamos, na seqüência, alguns posicionamentos relacionados à dificuldade da implementação e da difusão de uma cultura da pesquisa, embora se reconheça a sua importância e necessidade, bem como as conseqüências do não fazer pesquisa. Focalizaremos, em termos esquemáticos, níveis ou *loci*, nos quais a pesquisa é determinante e os obstáculos que são antepostos para que não se invista e se execute pesquisas, apesar de ter-se indicadores do quanto isto seria determinante para modificar o *statu quo*. Faremos referência ao papel desempenhado pela pesquisa na determinação do lugar ocupado por países e blocos na nova divisão internacional do trabalho; na concorrência entre empresas e corporações; na pesquisa como diferencial entre universidades e a pesquisa na vida acadêmica do professor e na relação deste com os alunos. Um dos fatores mais relevantes a caracterizar a nova divisão internacional do trabalho é o quanto os países ou blocos investem em pesquisa e desenvolvimento (P&D). Países com altos percentuais do seu Produto Interno Bruto (PIB) investidos em pesquisa situam-se no bloco dinâmico do capital. Diferentemente da antiga divisão internacional do trabalho, que separava os países ou blocos pelo setor da economia – de extração (agricultura, pecuária) ou de transformação (indústria) e serviços – na nova divisão o diferencial vai ser dar pela criação de produtos ou serviços com valor agregado, de um lado e de outro pelo montagem de produtos concebidos em outros lugares, em síntese, pela execução. É como se de um lado estivessem os ‘países ou blocos cerebrais’ e de outro os ‘musculares’. Nestes se monta produtos, se consome e se paga *royalties*; naqueles se concebe, se cria e se recebe *royalties*. Apenas para exemplificar, reproduzimos um excerto da obra *A mundialização do capital*, de François Chesnais, a fim de que se tenha uma idéia de como a concepção e a montagem/execução – como se estivéssemos frente a uma nova forma de o taylorismo-fordismo se objetivar – estão espalhadas pelo mundo de acordo com os interesses dos países hegemônicos e a necessidade dos países dependentes. Evidentemente que tudo isto é passível de realização por já ter havido um forte investimento por parte dos países dominantes na criação de novas tecnologias e delas se utilizarem para aprofundar o seu domínio em nível mundial.

As coleções [do tênis Nike] são concebidas na sede do grupo, no Oregon (...), onde está concentrada sua capacidade de *design*, bem como sua estratégia comercial. Os padrões dos novos modelos são transmitidos (por uma rede de comunicações telemáticas privada) para Taiwan, onde se situa um segundo elo importante do grupo. É lá que são fabricados os protótipos, que vão servir de modelos para a produção industrial de massa. Esta vai ser feita no Sudeste Asiático, mas onde puderem ser conseguidos contratos de terceirização mais vantajosos, de sorte que tem-se assistido à Nike sair de certos países, à medida que os salários aumentavam ou que surgia a sindicalização (1996, p. 135).

Além do poder que os países hegemônicos dispõem para impor esta nova divisão internacional do trabalho, deve-se somar o papel financeiro e de prescrição de políticas desempenhado pelos organismos internacionais, como é o caso do FMI, Banco Mundial,

BIRD e CEPAL (1990 e 1992), que condicionam os empréstimos aos países periféricos à obediência de suas diretrizes e ao consumo de tecnologias criadas nos países centrais. O discurso quase monocórdio – com a conviência, colaboração e submissão dos governantes dos países que estão excluídos do bloco dinâmico do capital – é o de que não há justificativas e nem necessidade de criar tecnologias quando elas já foram criadas e basta importá-las. Seria uma perda de tempo ou, metaforicamente falando, a reinvenção da roda. Ao falar em pesquisa nas empresas, por sua vez, também é necessário que se distinga aos matrizes e as filiais das grandes corporações e a sua localização. Nos países ou blocos dinâmicos do capital, as empresas contratam pesquisadores, investem em P&D, aspectos que ajudam a entender sua posição de criadoras e exportadoras de tecnologias. As filiais ou as empresas dos países periféricos, pouco espaço abrem e pouco investimento fazem em P&D. Ou importam tecnologias ou buscam empréstimos e apoio junto aos governos. Além disto, nesses países, há pouca fluidez na relação entre universidade e setor produtivo. Nas universidades, como já foi apontado anteriormente, por imperativo legal, a pesquisa é compulsória, juntamente com o ensino e a prestação de serviços. Mas a letra da lei, ao ser objetivada nas instituições, evidencia uma série de nuances que se relacionam com a natureza jurídica da instituição (pública – federal, estadual e municipal -, privada, confessional, comunitária); com a localização geográfica (em cidades maiores, em regiões mais desenvolvidas); com a existência de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; com a sua capacidade de fazer convênios, de estabelecer parcerias, aprovar projetos e com as opções dessas instituições, entre outras. Mas sejam quais forem as nuances, um denominador comum é o de que os recursos para a pesquisa, sejam oriundos da própria instituição ou dos órgãos nacionais e internacionais de fomento, são ínfimos se comparados com a necessidade, como pode ser observado na pesquisa de Oliveira (2003). Por fim, do ponto de vista individual, do professor, da sua relação com os alunos, a pesquisa pode ser um grande diferencial no sentido de um trabalho mais desafiante, mais enriquecedor do que as atividades de ensino e de prestação de serviço. Ou, avançando mais, o ensino e a prestação de serviços serão mais dinâmicos, atualizados, fertilizados quanto mais se pautarem ou decorrerem da pesquisa. Mas para que isto se concretize, é imprescindível que, além da disposição do professor, lhe seja garantido tempo e meios – financiamentos, laboratório, biblioteca, espaço físico, acesso à rede etc. - para que ele possa dedicar-se a essa nobre e desafiadora tarefa.

### 3. CONCLUÍNDO...

Seja do ponto de vista da divisão internacional do trabalho, seja do ponto de vista individual dos professores; do geral ao particular, a pesquisa está diretamente relacionada à construção da autonomia, da autodeterminação, da independência. Uma das principais divisões do movimento iluminista era exatamente o desafio para que pessoas, instituições e governantes “ousassem saber”, se desafiassem a investigar, buscassem alcançar a maioria, saíssem da dependência, se livrassem da tutela. Fazer pesquisa, descobrir, aplicar novas estratégias é o caminho da maioria.

Ao apontar para essas questões estamos fazendo referência às fundantes argumentações de Imanuel Kant ao responder a pergunta: “Que é o ‘esclarecimento’?”

“Esclarecimento” [Aufklärung] significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade e se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a ousadia de fazer uso de teu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento [Aufklärung].

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter*

*maiores*), continuem, não obstante, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam porque é tão fácil que os outros se constituam seus tutores. É tão cômodo ser menor! (2003, p. 115).

Temos aqui, do ponto de vista de um dos maiores filósofos da história, a indicação de quais encaminhamentos dar à vida pessoal e institucional e das conseqüências que a abdicação ou a postergação de assumir a (auto)direção traz para as pessoas e instituições. Mas, ao mesmo tempo, de um ponto de vista político, estão aí pistas importantes para perceber o porquê investe-se tão pouco em pesquisa; por que os investimentos não direcionados, canalizados; por que em alguns países se pesquisa, se cria e em outros se consome! Pesquisa, conhecimento tem a ver com controle ou como tão bem colocava Francis Bacon, tem a ver com poder. Ou conforme seu aforismo III: “Ciência e poder no homem coincidem”! (1979, p. 13). E esse poder tanto manifesta-se na relação entre países e blocos quanto em relações micro, como é o caso daquelas que se materializam na sala de aula na relação professor-aluno. E, neste aspecto, seria interessante termos presente a confissão de Roland Barthes (1997, p. 47):

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisa*!

Que nas nossas aulas em todos os níveis, mas aqui particularmente na graduação e na pós-graduação, tenhamos a coragem, a ousadia de ensinar o que não sabemos. Por mais que isto nos deixe inseguros, por mais que nos retire o poder do controle. Este é o preço a pagar se quisermos contribuir para a construção de homens e mulheres autônomos e de um país independente.

Ao debate. À práxis.

Florianópolis, UFSC, setembro de 2006

**Palavras-Chave:** Pesquisa – Pós-Graduação - Universidade

# **RESUMOS COMUNICAÇÕES**

## **EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E AMBIENTAL: DESAFIOS PARA A JUVENTUDE AMAZÔNICA**

**Marjorie Barros Neves**  
Educatora e Gestora Ambiental

Compondo a programação do I Seminário Paraense de Educação Científica e Ambiental para Juventude, realizado pelo Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais–Necaps-CCSE - UEPA, em 10 de Dezembro de 2005, realizou-se a oficina de Educação Científica e Ambiental: desafios para a juventude amazônica, com o objetivo de trazer reflexão a vinte e um jovens de 15 a 18 anos de idade questões relacionadas ao tema proposto. A temática desenvolvida no Seminário enfocou a importância da ciência e do meio ambiente como ferramentas indispensáveis para a construção de saberes e na solução de problemas cotidianos na vida desses jovens. A metodologia utilizada foi baseada na cartilha “Formando Com-Vida” (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida), denominada “Oficina de Futuro” que promove quatro atividades lúdicas e práticas abrangendo todas as etapas necessárias para se entender desde a identificação dos desafios até os meios de superá-los e vencê-los. Na primeira etapa denominada “Árvore dos sonhos” por meio de rodas de discussão os participantes puderam expor seus sonhos, simples, mas que fazem diferença na vida cotidiana, como por exemplo, a construção de uma casa própria, de uma escola de esportes e até mesmo, a criação de um grupo de rap com músicas enfatizando o meio ambiente. Na etapa seguinte, as “Pedras no caminho”, os jovens contribuíram com suas próprias experiências, incorporando seus conhecimentos culturais, escolares e familiares e construíram planos de ação para melhoria da qualidade de suas vidas. Houve, ainda, a elaboração e exposição didática de trabalhos chamados “Jornal Mural”, que constitui a terceira etapa da metodologia. Durante o processo pedagógico foi trabalhado também a participação de cada jovem, o senso crítico, a segurança na oratória em público, liderança no trabalho em equipe e atitude individual. Os participantes utilizaram como materiais: cartolina, canetas coloridas, giz de cera e tesoura para criar os cartazes, utilizando como tema suas realidades e seus sonhos de futuro não realizados na escola ou comunidade. Como resultados tivemos: confecção de cartazes, poemas e desenhos, sobre ações que os participantes gostariam de realizar nas suas comunidades e/ou escolas. Os cartazes foram exibidos ao final da oficina para todos os participantes do seminário. Junto às próprias alternativas expostas pelos jovens, pôde-se instigar a utilização da educação científica e ambiental como embasamento para reflexão de entender e perceber realidades e desafios. Soluções sociais e práticas de educação foram características do resultado da roda de discussão, uma vez que a melhoria das escolas, a construção da cidadania e a prática da educação científica e ambiental foram absorvidas de forma simples pelos participantes. O trabalho possibilitou ao jovem refletir sobre sua realidade e apresentar propostas concretas para mudar o quadro de miséria, crime e violência que conhecem em suas realidades. Dessa forma, cada jovem pôde expandir o seu conhecimento sobre a temática e aplicá-lo de forma coerente a sua realidade.

**Palavras-chave:** Criatividade, Educação Ambiental, Desafios, Realidade.

## **A VIOLÊNCIA ESCOLAR SOBRE A PERSPECTIVA DA VITIMA**

**Eva de Souza Motta**  
**Jane Garete Saraiva Bezerra**  
**Roseane do Socorro Barros**  
Faculdade Ideal

Esta pesquisa evidencia a importância de analisar a violência nas escolas, visando a construção do conhecimento para o melhor entendimento desta temática, indo além de uma exigência acadêmica teórica e prática, pois apesar de entender que a violência se dá na prática do cotidiano escolar, percebe-se que o problema exige não somente embasamento teórico, capaz de propiciar soluções práticas para as dificuldades observadas no convívio dentro da instituição, mas acima de tudo, requerer um conhecimento de como a mesma vem sendo manifestada, sentida e vivida pelos adolescentes infratores oriundos de medida judicial. O objetivo geral é analisar a violência escolar sobre a perspectiva da vítima, dando ênfase sobre o comportamento do aluno que é acometido por este problema. Compreender qual a relação que a instituição escolar mantém com os alunos, se essa relação se dá por meio de repressão, preconceito ou poder, verificando, se este modo de ação tem influenciado ou não o problema da violência escolar. Para o adolescente em conflito com a lei, o cotidiano escolar tem sido marcado por várias atitudes violentas. Desde uma simples agressão verbal de um colega ou professor, passando pela violência pedagógica, culminando em muitas vezes em abandono escolar. O estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa empírica. Na pesquisa empírica foram realizadas entrevistas individuais, com adolescentes que cumprem medida sócio educativa. Para o levantamento dos dados utilizados nessa pesquisa, foi utilizado registro das observações, onde foram feitas as anotações de fatos relevantes ao estudo. A amostra foi composta por 10 sócios-educandos de uma Escola Estadual nas turmas de 2ª e 3ª etapa do Ensino Fundamental, e 10 sócios-educandos das turmas de 1ª e 2ª etapa do Ensino Fundamental de uma escola Municipal. Desse modo, confrontando os depoimentos dos sócios-educandos com as práticas pedagógicas que são vividas na escola, acreditamos que essas práticas acabam por desencadear práticas que podem ser identificadas como violência escolar, processos estes ainda insuficientemente conhecidos, que requerem investigação. Diante de toda a teoria é importante enfatizar a necessidade de se investigar a concepção do professor, principal membro nesse cenário educacional, acerca da violência escolar, pois muitas vezes esta pode ser percebida e compreendida como inevitável e inerente ao contexto. A relação professor e aluno podem vir a ser conflituosa, quando ambos tendem a medir forças antagônicas sem possibilidades de criar uma empatia ou laços de afetividade a serem construídos por pequenos gestos e atitudes diárias. Nesse sentido, acreditamos que o exercício investigativo sobre o tema deste trabalho constituiu-se em um processo interessante, trazendo ao mesmo tempo elementos para a reflexão, como também facetas da realidade que precisam ser mais bem compreendidas e investigadas.

**Palavras chave:** Violência, Escolar, Adolescentes, Pesquisa e Professor.

## **A INTERAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A SÍNDROME DE DOWN**

**Katiane do Rosário Corrêa Barbosa  
Micheli Catarina Rodrigues Furtado**

O objetivo do estudo é conhecer como ocorre a interação dos pais na educação das crianças com Síndrome de Down e a partir daí possibilitar informações e orientações que auxiliem esses pais nas dificuldades de aprendizagem dos seus filhos, possibilitando assim a interação entre a escola e a família, na busca do fortalecimento desta como parceira do processo ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, este projeto traz como tema: A interação família X escola: um estudo sobre a Síndrome de Down, tendo o interesse de conhecer na prática esta relação, mostrando aos pais a importância da sua participação no desempenho escolar de seus filhos. O trabalho foi desenvolvido através de entrevistas realizadas com professores, técnicos e pais de crianças com Síndrome de Down, numa escola especializada em Belém. Como instrumento, utilizou-se entrevistas semi-estruturadas, cujos resultados da pesquisa permitiu informar que há um distanciamento entre pais e educadores mesmo que se saiba que a família é o principal socializador e deve assumir tarefas que vão do motor ao cognitivo e emocional. Com isso, analisamos os dados obtidos com as entrevistas e constatamos que a maioria das famílias, cuja a criança nasce com a síndrome de Down ainda não é bem orientada e informada sobre como proceder com a descoberta da deficiência, e em muitos casos isso só é concebido por explicações médica, visto que muitos pais por terem pouca escolaridade julgam não saber lidar com a situação educacional, porque a clareza sobre o assunto é pouco discutida, e sua participação acaba se resumindo a atividades cotidianas e fisiológicas. Assim, acabam se eximindo das atividades escolares, as quais poderiam aperfeiçoar em casa o que as crianças aprendem na escola, pois na escola passam menor parte do seu tempo diário e ainda têm que dividir a atenção do professor com as outras crianças da turma.

**Palavras-chave:** Interação. Família. Síndrome de Down. Escola

## PRÁTICAS EDUCATIVAS DA RELIGIÃO DO SANTO DAIME<sup>14</sup>

**Maria Betânia B. Albuquerque** (Coord.)<sup>15</sup>

**João Colares Neto** (Bolsista)

**Kelma Cristina Reis Borges** (Bolsista)

**Kedna de Jesus Coelho Barbosa** (Bolsista)

**Reginaldo Lobato Viana** (Bolsista)

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental acerca das práticas educativas presentes na religião do Santo Daime. Toma como fontes um conjunto de hinos que conformam o evangelho daimista, bem como a literatura pertinente a esta religião, além de um conjunto de referências bibliográficas que se volta para as possibilidades de uma educação em ambientes não escolares. Tem como objetivos: historiar a origem das práticas culturais centradas no uso de bebidas fermentadas na Amazônia, como é o caso do Daime, também conhecido como Ayahuasca; Identificar os aspectos pedagógicos da religião e verificar os valores que marcam seu ensino. Pretende-se, ainda, contribuir para o delineamento de uma epistemologia da educação em um contexto religioso, extrapolando, com isso, o universo escolar institucionalizado. Como conclusões preliminares do estudo, ressalta-se o fato de que a religiosidade daimista, centrada no culto de uma bebida feita de um cipó (Jagube) e uma folha (Rainha), típicos da floresta amazônica, se configura como uma experiência essencialmente pedagógica cujos saberes fornecem a lógica que direciona os modos de pensar e viver das pessoas que dela comungam. Essas plantas, historicamente, com suas variadas formas de uso, têm se configurado como autênticas professoras da humanidade chegando a constituir um complexo pedagógico atravessado por um conjunto de valores entre os quais se destacam: a floresta como *lócus* essencial da vida; a comunidade e o respeito à diversidade em todas as suas manifestações.

**Palavras-Chave:** Religião - Santo Daime e Educação.

---

<sup>14</sup> Pesquisa em andamento.

<sup>15</sup> Doutora em Educação: história, política, sociedade (PUC-SP), professora de Teorias da Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mbbxavier@ig.com.br.

## **PROJETO: COORDENAÇÃO DO CONVÊNIO DA ESCOLA “DR. FREITAS”**

**Andréa Souza de Albuquerque**

Esse projeto foi elaborado tendo como objetivo conceber, desenvolver, implementar e acompanhar o processo de orientação dos alunos da escola da rede pública estadual Dr. Freitas, para o ingresso no ensino superior de Universidades públicas do Estado, tendo em vista que, no ano de 2002, apenas uma estudante da escola foi aprovada no processo seletivo do ensino superior de uma universidade particular. A partir de 2003, passou a ter em seu quadro 05 turmas de convênio, gerando com isso a possibilidade de integrar em seu quadro um professor com 100 horas, devidamente remunerado pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) disponível para atuar apenas com as turmas de Convênio, o que fez com que fosse possível, a partir de então, planejarem-se ações voltadas para atender especificamente os alunos do Convênio desta Instituição de Ensino, que na época eram 1.759 alunos do Ensino Fundamental e Médio; no Ensino Médio: 735 alunos; 20 turmas de Ensino Médio, com 26 professores efetivos e 14 professores temporários; sendo ofertados o Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite. Diante deste quadro foi aplicado um questionário aos alunos do convênio, com 30 questões, buscando identificar o seu perfil sócio-econômico-cultural, abordando inclusive questões referentes aos seus interesses em relação ao ensino superior, suas perspectivas em relação ao mercado de trabalho, sua condição sócio-econômica e, de acordo com os resultados obtidos se delinhou o Projeto de Coordenação do Convênio, com o objetivo de melhor informar os alunos a respeito da importância do ingresso destes no Ensino superior. O trabalho, então, foi voltado para a reestruturação dos planos curriculares dos professores dos três turnos da escola: manhã, tarde e noite, a fim de adequá-los ao conteúdo programático divulgado pelas Universidades de nosso Estado. Em seguida, iniciou-se o processo de organização de atividades interdisciplinares, visando incentivar os alunos a estudarem continuamente. Assim, aconteceram três momentos em que os alunos realizaram testes similares ao Processo Seletivo das Universidades. Além disto, foi organizado um ciclo de palestras “Descobrimo as Profissões”, através de convites feitos a 14 profissionais de diferentes áreas, com formação de nível superior, a fim de esclarecer os alunos sobre cada profissão, sua atuação no mercado de trabalho, mostrar ao aluno do convênio a importância do curso superior; relatar a vida acadêmica do profissional; o período do curso; as disciplinas ofertadas; as perspectivas na área e as Universidades que oferecem seu curso. O objetivo destas ações foi de que o número de alunos inscritos da Escola e de aprovados nos processos seletivos das universidades públicas do Estado aumentasse, o que de fato ocorreu, pois no ano de 2003 dos 40 inscritos nos diversos processos seletivos das universidades de nosso Estado, 10 ingressaram no Ensino Superior, sendo que um aluno, Andson Marreiros Balieiro, foi aprovado em três processos Seletivos, da: UEPA, UFPA e UFRA, sendo este aluno da Escola desde a 5ª série do Ensino Fundamental. No ano de 2004, cerca de 23 alunos ingressaram em diversas Universidades do Estado. Em 2005, com o PROUNI, o número de aprovados foi cerca de 28 alunos, ou seja, houve crescimento no ingresso de alunos no ensino superior, após a implantação deste Projeto, que ainda está em fase de desenvolvimento na Escola apesar de não existir mais uma Coordenadora que atue especificamente com o Projeto, mas este foi incorporado ao Projeto Político Pedagógico da Escola Dr. Freitas e conta, hoje, com ampla participação do seu corpo docente, técnico e direção.

**Palavras-chave:** Ingresso ao Ensino Superior, profissões, atividade interdisciplinar.

## ETNOMATEMÁTICA E A CULTURA AMAZÔNICA: UM CAMINHO PARA FAZER MATEMÁTICA EM SALA DE AULA

**Maria Augusta Raposo de B. Brito\***

SEDUC/ UFPA

**Isabel Cristina R. de Lucena\*\***

NPADC/ UFPA

A forma de ensinar matemática na atualidade precisa caminhar junto com propostas que sinalizam uma escola comprometida também com a socialização de valores culturais. A propósito da realidade de alunos ribeirinhos é necessário que esse tipo de compromisso seja evidenciado. Neste sentido, essa pesquisa tem como perspectiva geral analisar as relações entre a cultura amazônica e a prática de aprender em sala de aula, a partir do reconhecimento de influências do meio ambiente, encharcado de diversidades, contribuintes na construção de saberes da matemática local e da matemática escolar. As vivências com professoras numa escola da Ilha do Combu (Belém/Pará/Brasil) oportunizaram o encontro com uma professora que busca relacionar a cultura tradicional inerente àquela população ribeirinha e o saber escolar. Referendamo-nos nas pesquisas em etnomatemática como suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Nossa expectativa é contribuir com um cenário de destaque às práticas pedagógicas a partir de conexões entre a cultura regional amazônica e a matemática escolar. A metodologia de investigação consiste na observação detalhada das práticas pedagógicas de uma professora de matemática e dos desdobramentos dessas práticas refletidas nas manifestações dos alunos em contexto de sala de aula. Dos resultados obtidos até o momento é possível constatar que há uma grande preocupação da professora em construir, junto com os alunos, recursos didáticos a partir de matérias-primas da ilha, as quais muitas vezes já pertencem ao manuseio dos alunos (alheias à função didático-pedagógica). Um dos referenciais sobre a mudança na abordagem do conteúdo matemático realizado pela referida professora é a atitude tomada por ela de não utilizar do livro didático, pois compreende que os livros disponibilizados aos seus alunos ignoram o contexto sócio-cultural de alunos ribeirinhos, algo que distorce sua crença em um ensino de matemática comprometido com as experiências vividas no seio das populações.

**Palavras-chave:** Etnomatemática; Cultura Amazônica; Escola Ribeirinha.

---

\* E-mail: [prof\\_augustaraposo@yahoo.com.br](mailto:prof_augustaraposo@yahoo.com.br)

\*\* E-mail: [ilucena@ufpa.br](mailto:ilucena@ufpa.br)

## **EM SINTONIA COM A NATUREZA RELATOS DA SINTONIA: PROJETOS EM MEIO AMBIENTE**

**Victor Daniel de Oliveira e Silva**  
Consultor e Educador Ambiental

A Sintonia: Projetos em Meio Ambiente tem como proposta educativa divulgar, de forma subliminar e interativa, o meio ambiente para crianças, jovens e adultos como ferramenta de formação, auto conhecimento e reflexão. Para tanto, a partir da formação em gestão ambiental e bioética, houve uma pesquisa e um grande estudo sobre diversas técnicas de sensibilização, formação e metodologias significativas que criassem mecanismos de relação direta e sensitiva entre o homem e a natureza. Desde novembro de 2005, as experiências já obtidas com mais de 700 alunos e professores de escolas particulares da região metropolitana de Belém, já demonstraram, por avaliações, diversas situações interessantes, nas quais os participantes aprendem a perceber a sua realidade e a refletirem sobre conceitos importantíssimos como: ética, respeito, educação, fé, coragem, dentre outros e, por fim, entendem-se como atuantes na preservação e respeito ao meio ambiente. Essas experiências foram obtidas por meio da participação em 5 propostas lúdicas, interativas e de percepção que foram realizadas em um período de 5 horas cada uma, no Parque Ambiental de Belém. As propostas são chamadas: “Programa Agenda 21 Empresarial” que trabalha a gestão ambiental empresarial com líderes e funcionários; “Oficina Homem-Natureza” que utiliza atividades lúdicas de interpretação dos sentidos humanos e da natureza; “Oficina Recriar” que desenvolve metodologias práticas para a construção de planos de ação em nome da preservação; “Oficina Ecologia Aplicada” que estuda de forma lúdica os elementos da natureza e, finalmente, a “Oficina AmbientAção” que causa uma reestruturação escolar, pois aplica na prática de ensino a Agenda 21 escolar”. Todos esses programas carregam consigo conteúdo científico, pedagógico e social que fundamentam o tripé metodológico da consultoria. Esse princípio é fundamentado teoricamente nos conceitos de ecologia profunda instituído pelo filósofo Arne Naess (1970), que preconiza a interação direta entre o homem e o ambiente, não separando nada da natureza, dessa forma, não vê o mundo como uma coleção de objetos isolados e sim como uma rede de fenômenos interligados. Para atender a esse pensamento, o slogan “Atenda ao chamado da natureza” foi a forma encontrada para que todos observem o quanto a vida e a natureza tem a nos ensinar. Dessa forma, entende-se que a natureza vai muito mais além da fauna e flora que costuma-se ver e estudar, mas passa também pela experiência da natureza humana, cultura e fé que cada um possui viver. Todas as formações humanas e profissionais fazem parte de cada projeto, oficina ou atividade que desenvolvemos, pois acreditamos estar contribuindo com o profissionalismo educacional e pedagógico, no bem estar físico, espiritual, psicológico e ambiental de todos os participantes. Deste modo, mais do que simples experiências construídas em oficinas de educação ambiental, percebemos o quanto a vivência e o estudo dos fenômenos da natureza de forma lúdica e prática agrega conteúdo e valores na construção do conhecimento e da moral humana.

**Palavras- chave:** formação, programas, experiências, ecologia profunda.

## **O PROCESSO DE ESPACIALIZAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DO MST: ANÁLISE DO TRIPÉ: TRABALHO DE BASE-MILITÂNCIA-OCUPAÇÃO DE TERRAS NO MUNICÍPIO DE ACARÁ – MICRORREGIÃO DE TOMÉ-AÇU NO NORDESTE PARAENSE**

**Pâmela Silva**

Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

O presente trabalho pretende analisar a atuação do MST, mediante a compreensão do que conhecemos como “tripé” trabalho-de-base/militância/ocupação de terras, no município de Acará, localizado na microrregião de Tomé-Açu no Nordeste Paraense. Na atual conjuntura, o MST desponta como movimento socioterritorial de grande relevância nas lutas sociais agrárias brasileiras, as estratégias de luta do MST despontam como fundamentais para a concretização da reforma agrária no país, entre as quais destacamos: o trabalho de base, a formação de militância e a ocupação de terras. Nesta perspectiva, o Estado do Pará é palco das lutas dos trabalhadores rurais sem-terra, em acampamentos e assentamentos, onde buscam a conquista da terra de trabalho, transformando-a em espaço comunicativo, de luta e resistência. Desse modo, estamos pesquisando o acampamento Padre Josimo na região do Baixo-Acará, no Igarapé Genipaúba, utilizando como metodologia a pesquisa de campo aplicada, para realização de observações e coleta de depoimentos dos indivíduos que constroem este espaço. Adotamos como referencial teórico as obras de Umbelino de Oliveira e Bernardo Mançano Fernandes, os quais construíram o referencial teórico para o estudo do campesinato brasileiro, apontando a relevância dos movimentos sociais camponeses, através de suas estratégias de luta e resistência, com destaque para o MST. Em trabalho de campo realizado em março do corrente, verificamos que a maioria das pessoas acampadas, pertencem à área metropolitana de Belém, onde foram realizadas reuniões em centros comunitários e/ou associações de moradores para a realização do trabalho de base. Os quais se constituíram de análise de conjuntura, a partir das histórias pessoais, como forma de conscientizar as famílias da situação de miséria vivenciada na periferia urbana. Segundo relatos de alguns indivíduos a decisão de deixar o pouco ou o nada que tinham nas periferias da grande Belém, ocorreu após ou durante a reunião, por se identificarem com a causa, outros por serem convidados por terceiros. Existiam acampamentos de municípios vizinhos, como Moju e Tailândia, que haviam sido expropriados de suas terras. A área ocupada pertence à União e está sob a jurisdição do ITERPA (Instituto de Terras do Pará), sendo que, existem posseiros na área, que vivem da coleta de frutas como o tucumã e a castanha-do-pará, assim como de lavouras de subsistência principalmente de mandioca e da criação de animais como galinhas, patos, porcos. Segundo declarações de acampados, alguns destes indivíduos se solidarizaram e se engajaram na luta, outros, porém não vêm com bons olhos a atuação do MST. O acampamento recebe cestas básicas do INCRA, órgão que já realizou a vistoria na área para demarcação e confirmou que as terras pertencem à união. O Movimento Cultural do Tapanã (MOCUTA) executa no acampamento o projeto “Todas as Letras”, que objetiva a alfabetização dos acampados e demais pessoas das áreas vizinhas. Consideramos que o trabalho de base enquanto processo educativo popular é fundamental para a estruturação do MST, por ser atividade formativa modeladora da formação dos militantes que construíram os acampamentos e assentamentos na gestão de um novo mundo agrário brasileiro.

**Palavras-chave:** Trabalhadores – Trabalho – Espaço – Luta - Resistência

## **SABERES E PRÁTICAS CABOCLAS RELACIONADAS À ALIMENTAÇÃO E A FINS MEDICINAIS: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO POVO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA MULTICULTURAL NA AMAZÔNIA**

Suely Nazareth de Souza e Silva Teixeira<sup>16</sup>  
Universidade do Estado do Pará

O interesse em realizar este estudo ocorreu a partir da experiência vivenciada como educadora no Programa “Socialização, Recreação e Inclusão”, projeto de assistência social implantado em 2002, pelo Serviço Social da Basílica de Nazaré, hoje denominada Santuário de Nazaré, localizado no centro da cidade de Belém do Pará. O programa foi pensado como uma forma de erradicar a mendicância na porta do templo religioso e conta com a participação de voluntários para a realização de atividades educativas. O Programa desenvolve, entre outras atividades, cursos e oficinas profissionalizantes para um grupo de mulheres cadastradas e por meio de solicitação das participantes atividades para aprender a ler, escrever e fazer conta, das quais participo como voluntária. Iniciado o trabalho de alfabetização, a convivência nos fez observar alguns pontos em comum nas histórias de vida daquelas mulheres: são amazônidas, cerca de 80% nasceram em municípios do interior do Estado do Pará e vieram para Belém quando crianças ou adolescentes. Gostam de falar sobre o passado e um fato nos chamou a atenção: aquelas que migraram para Belém ainda meninas, apesar de terem se afastado das suas cidades de origem há mais de 30, 40, 50 e até mais de 70 anos, contam do que aprenderam, no convívio com suas famílias e comunidade, sobre a floresta, rios e roçados e do uso dos seus produtos, principalmente os relacionados à alimentação e fins medicinais. São saberes e práticas que se constituem em fragmentos da cultura cabocla enraizadas a partir das suas vivências no universo amazônico. Assim, temos como objetivo neste estudo, identificar tais saberes e práticas a partir das narrativas das mulheres e como estes dão sentidos/ significados a sua vivência cotidiana e às práticas educativas desenvolvidas no programa de assistência citado. Deverão compor o processo de pesquisa: um levantamento bibliográfico, a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas e da observação participante durante as experiências compartilhadas (visitas a feiras, museus, exposições e viagens, entre outras), a sistematização dos dados com base em eixos de análise e a análise dos dados feita a partir do entrelaçamento das vozes, num diálogo estabelecido entre as participantes da pesquisa, a pesquisadora e os autores da literatura que orienta o estudo. Atribuímos relevância à pesquisa dada à possibilidade de inventariar a cultura cabocla amazônica, no que diz respeito aos saberes e práticas relativas a fins alimentares e medicinais e de refletir sobre as formas próprias de educação do povo, suas redes e estruturas pedagógicas, sobre a qual pouco é conhecida, na direção da multiculturalidade, que sabemos nada tem de natural e exige um compromisso para sua construção histórica e por instituições que trabalham com o processo educativo em espaços amazônicos

**Palavras-chave:** Estudos culturais- Biodiversidade - Educação - Multiculturalismo

---

<sup>16</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca.

**COMUNICAÇÕES  
RESUMOS EXPANDIDOS**

## INTERDISCIPLINARIEDADE E INCLUSÃO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade do Estado do Pará<sup>17</sup>

«A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, ir além e exercitar-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo»

Ivani Fazenda (1995, P. 69-70)

### Introdução

O tema *Interdisciplinaridade e inclusão: desafios para o trabalho docente* tem como referência estudos e pesquisas que venho realizando desde 1998, sobre formação de professores, educação inclusiva e pesquisa interdisciplinar. Neste artigo explico, a partir do fato da educação inclusiva exigir mudanças na formação e na prática docente, como a interdisciplinaridade se constitui princípio metodológico no processo de inclusão escolar, debatendo sobre a formação de professores necessária para a prática inclusiva escolar.

### Educação inclusiva: mudanças na formação e no trabalho docente

A educação inclusiva apresenta como princípio a educação para todos e tem como objetivos incluir pessoas que apresentam necessidades especiais no ensino comum e superar a situação de exclusão e de discriminação que essas pessoas e outras pertencentes a diferentes grupos sociais sofrem no contexto educacional e social, exigindo novas diretrizes filosóficas e pedagógicas na educação em geral, incluindo a política de formação de professores. A inclusão pressupõe a substituição do paradigma da integração para o da inclusão escolar, cujas principais mudanças são: (1) desloca o enfoque do indivíduo para o institucional, devendo a escola em sua estrutura organizacional ser modificada e não o educando por suas condições individuais adaptar-se ao ambiente escolar; (2) pressupõe como base da prática escolar a convivência com a diversidade cultural e com as diferenças individuais; (3) transfere o olhar das limitações dos educandos para as suas possibilidades e (4) pressupõe modificações no currículo, na avaliação, nas práticas educativas, nos papéis sociais tradicionalmente estabelecidos no espaço escolar e na formação de professores, entre outras.

Essas mudanças necessárias para o desenvolvimento da educação e escola inclusivas exigem professores tanto com qualificação adequada para o atendimento especializado quanto de professores do ensino regular capacitados para a inclusão de educandos com necessidades especiais em classes comuns. Para Bueno (1998, p. 08) a formação de

<sup>17</sup> Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP e UNAM/UAM-Iztapalapa – México. Mestre em Educação pela UFPB. Pesquisadora e Professora Titular da Universidade da Amazônia – UNAMA e Universidade do Estado do Pará; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.

professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional:

- Dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é a inclusão dos alunos com «necessidades educativas especiais», e
- Dos professores especializados nas diferentes «necessidades educativas especiais», quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Assim, os Cursos de Formação de Educadores nas reformulações de seus Projetos Pedagógicos precisam observar esta demanda de formação que a educação inclusiva apresenta, pois deverão capacitar tanto para o atendimento especializado quanto para o ensino regular. Aponta-se, ainda, a necessidade de superar, nos Cursos de Formação, a habilitação em uma única área de deficiência e o centralismo nas dificuldades específicas. A especialização praticada nos currículos dos Cursos de Formação de Professores de Educação Especial tende a centralizar-se no que é específico de cada necessidade especial e desconsiderar o comum entre elas, bem como ao que é comum a prática do magistério em geral. Com isso, conforme Omote (1996) são estabelecidas rígidas fronteiras e a fragmentação de conteúdos na área da Educação Especial. Além disso, o centralismo nas dificuldades específicas reduz o olhar para as limitações determinadas pela natureza da deficiência, deixando-se em plano secundário outras condições sociais e pedagógicas a que são submetidas pessoas que apresentam necessidades especiais e que podem ser fatores comuns de dificuldades pedagógicas nas diversas deficiências. A superação desse reducionismo à especificidade exige uma formação abrangente que possibilite ao educador atuar com diferentes tipos de necessidades educativas especiais e com processos pedagógicos diversificados. Por isso, é preciso que se reflita sobre que conteúdos e metodologias precisam ser assimilados pelo educador em sua formação, para que ele possa ter uma atuação docente voltada para a inclusão. O desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores é, segundo Bueno (1998, p. 18-20):

1) conjugar três tipos de necessidades:

- o de oferecer formação como docente do ensino fundamental, quer seja no que tange à uma formação teórica sólida e a uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolva tanto o «saber» como o «saber-fazer»;
- o de oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais; e
- oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e que possibilitem o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular.

2) Atentar para as seguintes exigências:

- fazer parte integrante de uma política de formação docente, que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem no princípio da educação para todos e, dentro dela, da educação inclusiva;
- oferecer formação básica como docente que permita a ampliação de sua visão além das dificuldades específicas desta ou daquela deficiência;
- dar formação específica para que as características específicas das diversas deficiências sejam levadas em consideração pelos processos de ensino;
- oferecer formação para o atendimento direto de crianças com necessidades educativas especiais que não tenham condições de participarem dos processos de inclusão no ensino regular.

A educação inclusiva além de indicar uma concepção mais abrangente de formação do educador exige a superação da fragmentação do currículo em disciplinas ou áreas de conhecimento isoladas para uma abordagem interdisciplinar, através de eixos temáticos.

### **A interdisciplinaridade como princípio metodológico de inclusão**

Pela interdisciplinaridade busca-se superar a fragmentação disciplinar dos saberes, deslocando-se o olhar epistemológico da informação intelectual para as relações cotidianas e complexas do processo educativo. Fazenda (2001) explica que a condição fundamental para a investigação e o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar é *conhecer o lugar de onde se fala*. Neste sentido, a interdisciplinaridade expressa uma nova compreensão epistemológica de educação, não se restringindo a determinados aspectos metodológicos e didáticos. Ela expressa mudanças, de uma pedagogia da unilateralidade para a pedagogia da multilateralidade, em busca da unidade na diversidade.

### **Pedagogia da Unilateralidade**

A *Pedagogia da Unilateralidade* pauta-se em uma visão positivista de conhecimento serial, *disciplinar*, cujo princípio epistemológico pressupõe que as diversas disciplinas realizam determinados olhares sobre a realidade a partir de determinado campo, demarcado como campo legítimo do saber. O seu olhar para a realidade é particular, unilateral e egodisciplinar, porque está centrado em um determinado campo do saber isolado e autônomo. Parte os seus pressupostos da certeza das teorias, com ênfase nas perguntas intelectuais e científicas, para obtenção de informações imediatas, buscando explicar os fatos, numa única direção, a ciência. Preocupa-se com o conteúdo, estando direcionada ao saber científico, e à informação intelectual dos educandos. O cotidiano e o saber do senso comum são secundarizados, convergindo os campos do saber para o teórico, o abstrato e o lógico. A sua metodologia está alicerçada em modelos científicos estabelecidos e em práticas individuais.

### **Pedagogia da Multilateralidade**

A *Pedagogia da Multilateralidade* fundamenta-se em uma visão dialética e interacional de conhecimento, sendo *interdisciplinar*, cujo princípio epistemológico é a interpretação da realidade tendo em vista a multiplicidade de leituras, ou seja, a observação do mesmo fenômeno, através de diferentes olhares, os dos diversos campos do saber. O seu olhar para a realidade é plural e alterdisciplinar, envolvendo a interação e o diálogo entre os campos do saber. Parte os seus pressupostos da dúvida sobre as teorias, com ênfase nas perguntas existenciais e de sentido para a vida humana, buscando a compreensão e sentido dos fatos cotidianos. Preocupa-se com o processo de construção do conhecimento, estando direcionada à interação entre os saberes (científico e do senso comum), e à formação intelectual e social do educando. Valoriza o cotidiano, convergindo os diversos campos do saber para a ação. A sua metodologia está alicerçada em uma liberdade científica, na colaboração e na construção coletiva do conhecimento. A interdisciplinaridade é elaborada a exemplo de um tecido:

com um sem-número de fios, lenta e pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro, em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra (...) No tecido, cada fio, isoladamente, possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante de sua união aos demais fios (paradoxalmente, a perda da unicidade em favor da trama não representa perda das características singulares). Dessa forma, o processo de constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerado cada um à sua própria medida, demandando sua especificidade/unicidade. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo a partir da somatória complexa de inúmeras e singulares partes (CASCINO, 2001, p. 128).

Assim, a adoção da interdisciplinaridade em cursos de formação de professores, significa a superação do modelo positivista disciplinar de educação para práticas

educativas que viabilize a tessitura dos saberes em interação com o cotidiano social. Justifica-se, ainda, a formação interdisciplinar do educador porque na prática da educação inclusiva há necessidade da construção de uma nova identidade para os professores, pelo redimensionamento de papéis tradicionalmente estabelecidos e a superação de práticas individualistas para um trabalho coletivo, interdisciplinar e multiprofissional. O trabalho pedagógico na educação inclusiva pressupõe na prática cotidiana escolar dos docentes ações planejadas e executadas em equipe e interdisciplinar. É um dos problemas reside justamente em *como tramar na prática cotidiana escolar essa tessitura*. A interdisciplinaridade está expressa nos projetos pedagógicos, mas os educadores sentem dificuldades em efetivá-la, em função de diversos fatores, entre os quais destacamos:

- a complexidade que envolve o conceito interdisciplinaridade. É um conceito que implica a compreensão de uma nova visão de conhecimento, associada a outros conceitos, também complexos: multidisciplinaridade<sup>(18)</sup>, transdisciplinaridade<sup>(19)</sup> e transversalidade<sup>(20)</sup>, etc.;
- a dificuldade em transcender as práticas individuais, em torno do seu campo delimitado de saber e compartilhar com o outro, de forma dialógica, o conhecimento. O próprio desenho curricular do Curso e a organização burocrática e unilateral das Universidades, na maioria das vezes, dificultam essa passagem de práticas individuais para as coletivas;
- a dificuldade de encontrar caminhos metodológicos que viabilizam a prática interdisciplinar. Não basta estar mencionada na estrutura curricular, é necessário a factibilidade, transformando-se a intenção em ação.

A atitude interdisciplinar é marcada pela ousadia da busca, do exercício de pensar, de refletir, de construir. (FAZENDA, 1995). Por isso, o educador diante da interdisciplinaridade, muitas vezes, assume atitude de insegurança, que pode ser superada pelo diálogo com o outro. Assim, a passagem da subjetividade à intersubjetividade torna-se necessária para a execução de práticas interdisciplinares e inclusivas, mas é preciso que se defina com clareza, quais são os sujeitos, as subjetividades e as disciplinas, porque a interdisciplinaridade pressupõe a interlocução entre disciplinas, na qual se transcende o espaço da subjetividade indo, através do diálogo, ao encontro de muitas subjetividades/disciplinas. Ela não se constitui na soma de abordagens, misturas de saberes, na busca de ampliação do conhecimento (RIOS, 1995). O seu referencial, portanto, é o diálogo, a interlocução entre subjetividades/disciplinas, daí a importância de conhecer-se bem os campos específicos do saber visando um diálogo mais fecundo com os outros campos do saber. Além do diálogo, considera-se na interdisciplinaridade, a reflexão crítica frente às práticas educacionais disciplinares unilaterais, geralmente associadas do ponto de vista ético-político a representações e práticas excludentes, e a utopia Freireana do sonho possível de um projeto de mudança social.

### **A formação do educador para a educação inclusiva**

<sup>18</sup> O mesmo tema é tratado por diferentes disciplinas, em um planejamento integrado.

<sup>19</sup> De acordo com o prefixo trans, diz respeito ao que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual e a busca de unidade do conhecimento (OLIVEIRA, 2000). Pressupõe o diálogo entre os saberes que está além dos níveis epistemológicos (conhecimento) e metodológicos (estratégias), ancorando-se em campos ideológicos (ontológicos), temporais e espaciais complexos (SATO, 2000).

<sup>20</sup> «Forma de trânsito entre os saberes, estabelecendo cortes temáticos que articulem vários campos, várias áreas», que se diferencia dos temas transversais que são «cortes temáticos por entre as disciplinas» (GALLO, 2000, p.176)

Duas questões, então, destacam-se no debate sobre a formação de professores: como formar os professores para a educação inclusiva? O que caracteriza essa formação? O Parecer CNE/CP 009 (2001, p. 25) estabelece que:

a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Nos Cursos de Formação de Professores o que significa inserir conteúdos de educação especial nos currículos dos cursos? É incluir disciplinas de educação especial? Quais disciplinas? De fundamentos? Metodologias? Quantas disciplinas são necessárias? Essas disciplinas deverão englobar as diversas necessidades especiais? Como trabalhar essa formação sem a fragmentação disciplinar?

É preciso atenção para que a educação especial não se apresente nos Cursos de formação como mais uma «disciplina curricular» imposta por uma exigência legal, mas que de fato a «inclusão» e o objetivo de uma «educação para todos», seja «diretriz» dos cursos de formação de professores. A formação de educadores para a inclusão aponta para a necessidade de se refletir sobre que saberes e práticas precisam ser trabalhados pelos educadores, para que eles possam ter uma atuação docente voltada para a inclusão. Formação que contemple novas *funções educativas* na escola: (1) magistério em classes especiais, (2) classe hospitalar e ambiente domiciliar; (3) assessoria, orientação e supervisão pedagógica e (4) educação de jovens e adultos. Formação com novos referenciais éticos, sociais, políticos, culturais e técnico-pedagógicos, valorizando-se:

- a) o processo formativo dos professores no cotidiano escolar, viabilizando a formação continuada do educador e valorizando-se a experiência de vida e a adquirida no cotidiano escolar pelo professor;
- b) a interação intersubjetiva com o outro (pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais) no processo ensino-aprendizagem, estimulando-se relações intersubjetivas solidárias e dialógicas;
- c) as representações e imaginários envolvidos na prática docente, com a possibilidade de serem transformadas no processo pedagógico. Considerar-se que as representações situadas no plano simbólico se materializam em práticas de exclusão e que por isso precisam ser desconstruídas e substituídas por representações que favoreçam a inclusão,
- d) as diversas «diferenças: de capacidades, etnia, gênero e de classe, não restringindo o processo de inclusão escolar nas pessoas que apresentam necessidades especiais e;
- e) a pessoa do professor e do aluno, que devem ser vistos como sujeitos do processo educativo;

Formação que possibilite o deslocamento do olhar pedagógico das «dificuldades» dos discentes para as suas «potencialidades» e do indivíduo para as mudanças estruturais da escola, possibilitando o que Oliveira (2005) denomina na educação inclusiva de «Revolução Copernicana» e leve em consideração a complexidade das diversas necessidades especiais, evitando a simplificação da prática pedagógica inclusiva.

### **Considerações Finais**

A educação inclusiva tendo como referência o princípio da escola para todos e o respeito à diversidade cultural e diferenças individuais exige tanto mudanças nas práticas pedagógicas no ambiente escolar como na formação de professores. Um dos grandes desafios da educação inclusiva é formar educadores capazes de transitar entre os saberes (sociais, éticos, políticos e culturais) do magistério e das diferentes áreas de conhecimento sobre as necessidades especiais, sendo capaz de construir sua identidade como pessoa e profissional, de ensinar e aprender e de sensibilizar-se e racionalizar a ação educativa nas relações intersubjetivas que estabelece com o outro, seja aluno ou

não. Os educadores têm a tarefa de buscar superar a exclusão escolar presente tanto sistema de ensino regular como no ensino especial; superar a desvinculação existente entre a educação regular e a educação especial e o caráter de subsistema presente nesta modalidade de ensino e, neste processo, construir a sua identidade. A questão fundamental ao nosso ver, é redimensionar o papel do educador no contexto escolar. É especificar: como trabalhar na escola de forma coletiva e interdisciplinar, viabilizando a educação inclusiva de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais? É importante que se registre que a tradição de nossas escolas não é de trabalho coletivo e sim individualista. Desta forma, pensar em trabalho conjunto, implica em romper esse modelo escolar vigente de mentalidade e práticas individualistas. É pensar coletivamente e trabalhar interdisciplinariamente nos espaços escolares. Vejo essa questão como um dos grandes desafios da educação inclusiva e uma das tarefas dos professores do ensino regular e os da educação especial. Vejo, também, a necessidade dos educadores buscarem nos cursos de formação e nas suas práticas pedagógicas um caminho consciente e crítico, para que haja coerência entre a formação e as demandas das populações excluídas e discriminadas de nossa sociedade, considerando que há uma complexidade na formação e na prática docente com as pessoas com necessidades especiais, que precisa ser considerada. Complexidade em *termos sociais*, porque envolve a sua discriminação, a sua exclusão escolar e o seu direito à cidadania; *por fatores psicológicos*, pois lidam com seres humanos, que pensam, que sofrem, que desejam, que amam; e *por fatores pedagógicos*, na medida em que há diferença de procedimentos no trato da deficiência mental, na deficiência auditiva e na deficiência física. Percebo que há muito pouco debate sobre a situação de discriminação das pessoas com necessidades especiais nos cursos de formação de educadores do ensino comum e nas escolas, cujo trabalho de conscientização tem se restringido aos professores da área da educação especial no seu espaço escolar. A discriminação do aluno com necessidades especiais, a sua não aceitação nas classes comuns é um fato concreto. Então como falar de inclusão sem um trabalho pedagógico de conscientização dessa realidade sócio-educacional com os professores, os pais e os alunos? Desta forma, passa a ser importante, um olhar para as questões vivenciadas pelos educadores nos diferentes ambientes escolares no processo de formação e implantação da política de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola.

**Palavras-chave:** Inclusão – Interdisciplinaridade – Formação – Trabalho Docente

## INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA AÇÃO COLABORATIVA COM A JUVENTUDE.

Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca<sup>21</sup>  
Universidade do Estado do Pará

### INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais- Necaps, do Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE, da Universidade do Estado do Pará – UEPA, desde 1996, vem realizando ações diversas de ensino-pesquisa-extensão de forma articulada, voltadas à Educação Científica, Ambiental e Saúde com a participação de jovens de 12-18 anos do ensino fundamental e médio, alunos universitários e professores da educação básica de Belém- Pará. Desde sua implantação, o Núcleo tem incentivado a realização de atividades de iniciação científica em contextos formais e não formais de educação, com possibilidade de suscitar no cidadão a construção do conhecimento, a criatividade, o desenvolvimento de habilidades do pensar e construção de valores universais. Assim, vem trabalhando na consolidação de uma proposta pedagógica que congrega ações de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada dirigidas à educação da juventude. O trabalho pedagógico toma a realidade local e o interesse por sua compreensão como ação para ação educativa e aprendizagem, baseada em Vygostsky (1984), é compreendida como resultado da interação entre sujeitos em um determinado contexto histórico. Desse modo a ação pedagógica desenvolvida no Necaps visa uma formação ampla (social, cultural, econômica, política e ambiental) que impulse o cidadão a lutar pelos direitos de cidadania e emancipação social sustentada pela compreensão criticados conhecimentos científicos e saberes diversos de grupos atuantes em espaços amazônicos. O Núcleo desenvolve suas ações centradas nas seguintes linhas de Pesquisa: a) **Produção, Apropriação e Difusão do Conhecimento** congrega estudos e pesquisas sobre processos de produção, apropriação e socialização do conhecimento na Educação Científica, Educação Ambiental e Educação para Saúde dirigidas a Educação do Adolescente; b) **Formação inicial e Continuada de educadores** com o propósito de investigar o processo de formação inicial e continuada em Educação Científica, Ambiental e da Saúde voltados a diversos grupos sociais (professores, técnicos, líderes comunitários ) que atuam na Educação da juventude; c) **Cultura Digital:** investiga o impacto das tecnologias da informação nos processos de apropriação, produção e socialização de saberes voltados à Educação Científica, Ambiental e da Saúde e **Biosociodiversidade, Sustentabilidade e Educação** estudos que pressupõem verificar a condição de interferência da educação formal e não formal para o conhecimento e difusão de temas relacionados a sociobiodiversidade e educação ambiental, especialmente aquela dirigida à Amazônia paraense, e a contribuição desses saberes para promover consciência pública de valorização do ambiente amazônico, entendido na inter-relação sociedade-natureza, com vista a formulação de ações educativas que fomentem a utilização da biodiversidade e a valorização da cultura amazônica. Este estudo avalia uma proposta de formação de educadores ambientais realizada no Necaps, entre os anos de 2003 e 2004, centrada na elaboração e execução de projetos de iniciação científica. Foram mapeados reflexões, conhecimentos, valores e ações desenvolvidas objetivando verificar a contribuição das mesmas para formação inicial de universitários envolvidos na ação, bem como para repensar a práxis formadora

---

<sup>21</sup> Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais- Gecaps da Universidade do Estado do Pará. E-mail: mariadejesusff@ yahoo.com.Br

de educadores ambientais, implementada pelo referido núcleo. Os projetos de iniciação científica foram planejados e mediados por alunos da graduação dos cursos de Pedagogia, Formação de Professores e Engenharia Ambiental da UEPA que, voluntariamente, integram a equipe do Necaps, sob minha orientação. Participaram dos projetos jovens do ensino fundamental de escolas do entorno da UEPA. A perspectiva do trabalho de formação proposto foi possibilitar a vivência e o compartilhamento de experiências múltiplas por meio da prática coletiva, de modo que o saber construído no cotidiano social, auxiliasse os envolvidos na ação a perceberem que a educação tem a possibilidade de gerar, criar, produzir novos elementos, novas práticas que ajudam a alterar, mesmo que em parte, as relações de desigualdade presentes socialmente (SILVA, 1992), bem como favorecer a compreensão que educar é criar cenários, cenas e situações em que comunidades aprendentes de pessoas, entendem que símbolos sociais e significados da vida e do destino podem ser discutidos, criados e recriados, negociados e transformados e que aprender participando de vivências culturais permite a cada um de nós se reinventar a si mesmo (BRANDÃO, 2002). A construção de tais saberes, torna-se importante na formação do educador e do cidadão, especialmente quando se pretende que o trabalho docente estimule novas formas de relação entre sociedade - natureza e valores humanos e sociais que promovam a cidadania, a democracia e a conservação do ambiente. Assim, o interesse da pesquisa era investigar: que contribuições as práticas educativas desenvolvidas pelos universitários com os jovens, atendidos no Necaps por meio do planejamento e mediação dos projetos de iniciação científica trazem para a reflexão e reavaliação do processo de formação do educador ambiental desenvolvido pelo Núcleo, bem como para as ações formativas em curso? Identificar os elementos considerados, pelos participantes da ação, como significativos para seu processo de formação ajuda a elaboração de vivências pedagógicas que permitam reconstruir processos e relações evidenciadas na ação educativa.

## **METODOLOGIA**

Foram analisadas as ações desenvolvidas em 4 projetos de iniciação científica escolhidos entre aqueles que: a) realizaram-se com no mínimo 5 encontros com os jovens; b) seus executores atuavam a pelo menos 6 meses nas atividades de formação do Necaps; c) havia registro das atividades realizadas. Para o mapeamento das reflexões, conhecimentos, valores e ações foram utilizados os registros constantes no relatório final e fichas de avaliação do trabalhos, de cada projeto analisado. Os relatórios continham os seguintes itens: 1) **Introdução**- constava do referencial teórico referente a ação pedagógica, os objetivos e importância do trabalho; 2) **Atividades desenvolvidas e fazer pedagógico** - continha uma descrição detalhada de todas as atividades desenvolvidas, por encontro, tanto do ponto de vista metodológico como de conhecimentos, valores e habilidades trabalhadas; 3) **O fazer aprender e o aprender fazer** relatava os materiais produzidos, resultados alcançados na ação e a apreciação crítica do trabalho realizado. As fichas de avaliação do trabalho constavam de 4 questões abertas relacionadas ao processo de formação vivenciado: 1) Em que projeto você trabalhou e como avalia sua participação nesse trabalho ? 2) O que você gostou e não gostou quando da realização do trabalho, por quê? 3) Como você avalia sua participação como mediador de projetos de iniciação científica para sua formação de educador ambiental ? 4) Que sugestões você daria para melhorar as ações de formação propostas? Com base na análise dos documentos apresentamos a descrição dos projeto desenvolvidos, seus resultados e os elementos considerados relevantes no processo de formação inicial pelos universitários levantados por meio de categorias de análise e seleção de trechos dos textos considerados relevância para o estudo. Apresentamos,

neste trabalho, a descrição sucinta de três dos quatro projetos analisados bem como elementos apontados pelos mediadores como relevantes na prática vivenciada em sua formação inicial e alguns trechos que justificaram sua seleção. Os projetos descritos foram escolhidos por sorteio.

**Projeto 1. Reconstruindo o conceito de lixo: uma proposta de educação ambiental.**

Este projeto foi elaborado e mediado, em 2003, por dois alunos e uma aluna do 4º semestre de Engenharia Ambiental . Participaram do projeto 17 jovens de 13 a 16 anos, que por meio de atividades de re-conexão homem-natureza, trabalharam questões relacionadas a produção do lixo e sua re-inserção na cadeia produtiva de forma a gerar renda e benefícios socioambientais. O projeto oportunizou, ainda, a formação de agentes multiplicadores para disseminar ações de mobilização e organização comunitária pela melhoria da qualidade ambiental e da vida individual e coletiva. Tinha como objetivos: a) fomentar o desenvolvimento de ações didático-científicas que auxiliassem na formação de jovens capazes de entender o ambiente em que vivem e de contribuir para seu aperfeiçoamento e transformação; b) examinar problemas da realidade cotidiana e realizar ações de reaproveitamento de materiais; c) trocar experiências e informações sobre temas relacionados à problemática do lixo de forma a contribuir para o esclarecimento de questões que afetam a vida humana do ponto de vista individual e coletivo, favorecendo o exercício da cidadania; d) oportunizar a realização de atividades de iniciação científica partindo de temas voltados à questão ambiental; e) promover interação entre a UEPA e as escolas de seu entorno. As atividades foram desenvolvidas com base na metodologia do Necaps. A acolhida, exercitada em cada encontro por meio de dinâmicas de grupo, permite que os jovens tenham certo desprendimento, o qual não costuma ser observado no ensino formal. Isto permite que os jovens interajam melhor durante as atividades, que estimulam, em especial, a cooperação no processo de aprendizagem. Para se desenvolverem os conhecimentos específicos, são propostas formas inovadoras e críticas de abordar os conteúdos: atividades de iniciação científica, observações *in loco*, jogos, desenhos, montagem, cartazes, peças teatrais etc. O comportamento humano também foi alvo de atenção, motivo pelo qual foi feita a peça “Pão de cada dia” que possibilitou o envolvimento de todos os participantes do projeto na atividade. Por seu turno, a despedida objetiva sintetizar os conhecimentos, habilidades e valores trabalhados durante os encontros. Neste intuito, ao final de cada encontro, era confeccionado um material que possibilitasse uma nova percepção acerca dos usos do “lixo”, o que permitia também aliar teoria à prática. Durante as atividades foram feitas observações registradas em caderno de campo, de modo a servirem de **avaliação** do trabalho. Foi aplicado, ainda, um formulário de *Avaliação de percepção ambiental* aos jovens, no 4º encontro, para compreender como estava a apreensão do conteúdo e, no 8º encontro, os jovens tiveram um espaço para sugestões de atividades, de onde surgiu a idéia para a visita ao Bosque Rodrigues Alves. O projeto foi desenvolvido em 12 encontros semanais de 3h, na sala do Necaps, no Centro de Ciências Sociais e Educação.

**Projeto 2-Drogas e a questão ambiental: significados e Aprendizagem**

Desenvolvido em 2003 e 2004, por uma aluna e um aluno do curso de Pedagogia, do terceiro e quarto semestre respectivamente, envolveu 123 jovens de 11 a 18 anos, da rede pública de ensino, de Belém- PA e 25 alunos da Educação de Jovens e Adultos do INCRA. O projeto iniciou com atividade de acolhida cujo objetivo é levantar junto aos alunos sua percepção a respeito das drogas e sensibilizar o grupo para o trabalho em equipe. Durante a atividade, cada participante recebe uma folha de papel ofício. O mediador explica que cada um deverá expressar, da forma que quiser, utilizando o papel, como percebe, sente ou pensa o tema drogas. O mediador enfatiza a

necessidade que cada um utilize o seu potencial criativo sem usar qualquer coisa que escreva. Em seguida, cada participante apresentará com uma palavra o significado da sua criação, colocando o papel no chão a sua frente. Em seguida, o grupo se reunirá para discutir e montar uma imagem única acerca do tema, formando um painel, a partir dos papéis de cada um. Antes da apresentação, o grupo dará um título ao painel. No final, o trabalho é apresentado e o facilitador comentará com o grupo: como foi expressar a sua opinião sobre o tema drogas e realizar um trabalho em conjunto sobre esse assunto, correlacionando-o com ação preventiva. Percebemos por meio desta atividade que muitas habilidades são trabalhadas como: concentração, classificação, interação, reflexão, dentre outras, além de valores, a exemplo do respeito ao outro, auto-estima, etc. Como atividade de conhecimento específico, trabalhamos com debates e relatos, que favoreçam abordar aspectos relacionados a prevenção, além de sondagem, dinâmicas, construção de jogos e confecção de mural são também desenvolvidas no decorrer da oficina. No desenvolvimento do conhecimento específico os seguintes aspectos foram abordados: drogas depressoras, alucinógenas e estimulantes; diferença entre drogas lícitas, semi-lícitas e ilícitas; causas e conseqüências das drogas lícitas e ilícitas mais conhecidas – álcool, cigarro, maconha, cocaína, merla, LSD, crack, ecstasy, ópio, entre outras; drogas e meios de comunicação; drogas – família – escola – prevenção, características de jovem usuário de drogas e filme. Foi destacado também, o papel da família como importante na prevenção ao uso de drogas, enfatizando a importância de se estreitar os laços afetivos entre seus membros. Discute-se a importância do diálogo, como instrumento de trabalho na educação preventiva onde deve-se estimular a formação de valores como: responsabilidade, respeito, auto-estima e solidariedade. Como atividade de despedida, são realizadas dramatizações. Para tanto, há formação de grupos com número compatível ao do total de participantes. A cada grupo é apresentada uma situação enfocando o envolvimento ou não do personagem com o uso de drogas, onde os integrantes do grupo opinam sobre a situação do personagem. Ao final da dinâmica são discutidos aspectos como: drogas e o mundo atual, papel decisivo da escola e dos pais na prevenção ao uso de drogas e a compreensão dos efeitos nocivos das drogas, não apenas no aspecto biológico, mas também nos âmbitos social e psicológico. Desse modo, o projeto oportunizou reflexões sobre o uso de drogas e sua influência na vida cotidiana; investigou a percepção dos jovens frente às drogas; instigou os jovens a debaterem sobre o uso das drogas na sociedade atual e a identificar alternativas de ação objetivando a prevenção ao uso de drogas em situações individuais e coletivas. As atividades do projeto foram realizadas no espaço do Necaps e escolas de Belém.

### **Projeto 3. Educação Ambiental e Formação de Cidadania.**

O projeto atendeu adolescentes de 11 a 13 anos, de escolas públicas do entorno de Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE – da Universidade do Estado do Pará – UEPA, abordou assuntos relacionados ao meio ambiente de modo a resgatar o papel do homem como parte indissociável do mesmo, bem como suas relações sócio-culturais, Investigou conhecimentos trazidos pelos jovens sobre meio ambiente: Discutiu e analisou problemas ambientais de maneira que eles pudessem propor alternativas eco-sustentáveis, como forma de suscitar discussões sobre participação e cidadania por meio de dinâmicas diversas. Durante a realização das atividades, houve a produção de materiais como cartazes, maquetes, textos, desenhos, telejornal, além de observações das atividades desenvolvidas pelos alunos que eram registradas pelos pesquisadores. Os resultados mostraram que a construção de conceitos melhora com a realização de atividades que possibilitam a participação ativa dos alunos, bem como sua satisfação com as mesmas e que sua produção e execução se torna necessária na formação do

educador. As atividades desenvolvidas nos três projetos adotaram a proposta metodológica do Necaps: atividade de acolhida, desenvolvimento do conteúdo específico e atividade de despedida (FONSECA, 2003). As atividades de Acolhida e Despedida se constituem de dinâmicas diversas em que os jovens interagem e discutem questões relacionadas a formação de valores universais auxiliando a formação integral dos jovens. A atividade de conhecimento específico sempre é trabalhada de uma questão de investigação que aguça a curiosidade dos participantes instigando-os a investigação da mesma por meio de metodologias diversas. Desse modo, o processo de aprender-ensinar, ensinar-aprender alia a fundamentação teoria-prática numa ação em que os temas trabalhados são discutidos em suas múltiplas relações.

### **Elementos apontados pelos mediadores dos projetos como relevantes na prática vivenciada em sua formação inicial**

Como resultado do trabalho apresento três elementos apontados pelos mediadores como importantes para a sua vivência pessoal e profissional, são eles: 1) **a oportunidade de planejar e a executar projeto de seu interesse**, este elemento é bem evidenciado no seguinte trecho do relatório do projeto 1: “além de termos conquistado novas amizades, tivemos a oportunidade de propor, executar práticas pedagógicas pensadas por nós”, bem como no relatório do projeto 2, quando afirmam: “depois que elaboramos e executamos a atividade com os jovens sentimos mais confiança para desenvolver outras atividades”; 2) **Oportunidade de discutir a ação pedagógica com os parceiros do trabalho e a orientadora** este elemento está evidenciado tanto nos relatórios como nas fichas de avaliação eis alguns trechos: “o fato de podermos dialogar com nossos colegas de trabalho e nossa orientadora nos dava mais confiança para executar as ações” (relatório do projeto 1); “saber que podia tirar as dúvidas com a orientadora e aprofundar as discussões com os colegas era muito importante pois não me sentia só” (ficha de avaliação de um dos participantes do projeto 1); 3) **Clareza sobre a proposta teórico-metodológica a ser desenvolvida na ação pedagógica** este elemento é expressado nos seguintes trechos: “as atividades de formação foram muito importantes para desenvolver as ações, pois ficou clara a proposta a ser trabalhada com os jovens” (relatório do projeto 1); “Apesar do medo inicial de enfrentar os jovens sabíamos o que queríamos fazer e as atividades de formação ajudaram muito” (relatório do projeto 2); ainda sobre esse elemento há trechos que mostram o quanto os mediadores valorizam formações que promovem reflexão sobre seu papel de educador e cidadão e como sentem-se valorizados ao perceberem que sua ação pedagógica contribuem, de algum modo, para melhorar a sociedade. A descrição dos projetos e os elementos apontados como relevantes pelos mediadores, nas ações de iniciação científica, permitem afirmar a necessidade do processo de formação inicial oportunizar ao futuro docente a vivenciar atividades educativas diversas, por ele planejadas e executadas sob orientação, tais atividades parecem oferecer maior segurança aos alunos em formação, quando começam sua atividade docente, tornando o início de carreira menos dramático. Outro aspecto importante apontado pelo estudo é a referência positiva feita pelos universitários ao trabalho colaborativo que além de valorizado é apontado como caminho para qualificar a formação inicial, parece que para o futuro educador fazer parte de uma comunidade apreendente ajuda a dar maior segurança na realização de atividades didáticas. Estudos de McDiarmid (1995), corroboram com essa argumentação quando afirma que professores precisam ser parte de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, de uma comunidade de colegas que os ajude a repensar e experimentar novas práticas pedagógicas. Isso parece ser mais evidente quando se está trabalhando na formação inicial, pois verifica-se que o diálogo com os pares solidifica o processo de formação. O fato dos mediadores indicarem que uma concepção clara de

educação ajuda o futuro educador elaborar com maior segurança sua ação educativa, nos surpreendeu pois esperávamos que valorizassem, na formação inicial, aspectos metodológicos e instrumentais, o que não ocorreu. Inferimos que esse resultado pode estar relacionado, mesmo que em parte, ao trabalho de formação desenvolvido pelo Necaps, pois ao pautar sua proposta pedagógica numa perspectiva multidimensional, em que o processo educativo leva em conta as dimensões biológica, psicológica, histórica, social, cultural, política, lúdica e ambiental tratadas de forma integrada e dinâmica favorece aos participantes de suas ações, a construção de uma base teórica ampla necessária para pensar o processo educativo numa perspectiva científico-social. É importante mencionar que no Necaps cada um dos seus membros e todos são protagonistas da construção coletiva dos sentidos, que orientam as práticas educacionais trabalhadas a partir de temas de ciência, ambiente e saúde. Assim, a rica interação estabelecida no trabalho, em que as vozes são ouvidas e os saberes trocados, contribui para que partilhem discussões e ações auxiliando na formação de cidadãos e cidadãs críticos da sociedade em que vivem. Nessa vivência busca-se respeitar o pensar do outro, compartilhar idéias e ideais, debater e negociar novos sentidos, elaborar e desenvolver práticas educativas circunscritas nas necessidades dos sujeitos envolvidos e a compreender de forma mais clara o papel social do educador(a).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados obtidos mostram que o trabalho educativo realizado por meio de projetos de iniciação científica pode trazer resultados positivos para a formação inicial do educador ambiental, na medida em que o auxilia a vivenciar ações diversas de ensino-aprendizagem, ajuda a diminuir o isolamento nas atividades pedagógicas e favorece o compartilhar de idéias e ações. Assim, a implementação de ações educativas que incentivem a iniciação científica no processo de formação inicial de futuros profissionais formados pela UEPA, torna-se relevante na medida em que favorecem a análise, reflexão, trocar de experiência, o agir em situações específicas de ensino-aprendizagem, bem como a apreensão de saberes diversos. O enfoque interdisciplinar do trabalho, a articulação entre teoria/prática e o intercâmbio entre universitários de diferentes cursos da Universidade nas atividades do Núcleo, auxiliam os participantes uma compreensão ampliada da realidade e a possibilidade de nela intervir, a partir de um processo permanente de reflexão – ação sobre os temas trabalhados. A expectativa é que as atividades desenvolvidas por meio de iniciação científica promovam um impacto positivo na formação dos alunos, sendo disseminadas nos espaços educativos em que atuam e possam possibilitar aos universitários aprofundarem seus conhecimentos sobre ciência, ambiente e saúde como referencial para leitura de mundo. Esse esforço de interpretação do mundo, da realidade, tendo como referencial o pensar científico se torna importante no processo de aprendizagem, pois a mesma decorre de um desafio interposto ao sujeito, sob formas diversificadas de problemas, impasses, obstáculos e dúvidas. A formação científica implementada a partir de uma ação em educação ambiental e para saúde enquanto política de melhoria da qualidade do ensino superior fortalece a autonomia na realização de atividades científica e pedagógicas dando ao processo educativo, em especial aquele dirigido à formação inicial, um sentido dinâmico, criativo e transformador, torna-se relevante na medida em que favorecem a análise, reflexão, trocar de experiência, o agir em situações específicas de ensino-aprendizagem, bem como a apreensão de saberes diversos. Desse modo, identificar elementos como relevantes na formação inicial a partir de uma prática vivida e discutida com os alunos universitários torna-se muito importante para o trabalho de formação do Necaps, na medida em que indicam a necessidade de seus programas de formação inicial e continuada intensificarem a realização de práticas educativas colaborativas,

favorecendo a discussão de questões teórico-metodológicas que orientam ações em educação ambiental, fortalecendo os processo formativos de educadores na Amazônia Paraense. Considerando que a proposta educativa do Necaps é uma prática em construção, entende-se esse trabalho como relevante para reflexão sobre o caminho pedagógico que orienta as ações pedagógicas desse Núcleo e da universidade pois a perspectiva é que as experiências ali realizadas, auxiliem na renovação dos modelos de docência, de modo a qualificar seus cursos e programas posições de iniciação científica devem ser compreendidas como necessárias nos programas de formação universitárias para uma melhor respostas das Universidades para novas demandas sociais.

**Palavras –chave :** Iniciação científica, Educação Ambiental , Juventude

## O FUTURO PROFESSOR E A LEITURA: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO LEITOR NA UNIVERSIDADE

Sueli Pinheiro da Silva<sup>22</sup>

O trabalho como docente em Cursos de Formação de Professores nos aproxima de uma constatação: alunos que, mesmo tendo percorrido um trajeto relativamente longo na escola, ao chegar aos bancos da universidade apresentam dificuldades de compreensão/interpretação em relação à leitura dos textos ali veiculados. Vale destacar que concebemos leitura e escrita, sob o enfoque dos estudos de letramento como “práticas sócio-culturais que se realizam por meio das relações sociais entre os sujeitos, possuindo um papel importante para a reflexão sobre as questões de relação de poder e da própria construção da identidade dos sujeitos” (KLEIMAN, 1995). Trata-se de processos indissociáveis através dos quais o homem representa e é representado. As discussões acerca da leitura continuam sendo pauta de reflexões no cenário nacional. Os resultados das avaliações em torno dela continuam preocupantes e estigmatizador o modo como são divulgados pelos meios de comunicação envolvendo não apenas os alunos, mas também professores, pois o quadro noticiado é o de que os alunos brasileiros apresentam baixos percentuais de leitura e que os professores por sua vez não lêem. Foram divulgados os resultados nacionais de avaliação (2001; 2004) promovidos e organizados por instituições como SAEB (sistema de avaliação da educação básica); PISA (programme for international student assessment); OCDE (organização para cooperação e desenvolvimento econômico) e MEC que apontam um baixo desempenho em leitura de alunos brasileiros do ensino fundamental ao superior, considerando também as avaliações dos alunos nos cursos de graduação. Mesmo assim, nunca se ouviu falar tanto em incentivo ao “hábito de ler”. Por isso os debates em torno da formação de leitores vêm à tona constantemente, atualmente com certa ênfase na formação de professores. Britto (1998, p.61) faz acirrados questionamentos acerca do perfil que vem sendo veiculado de professores sob a afirmação de que se trata de professor não-leitor:

É o professor um não - leitor? [...] como pode não ser leitor um profissional que frequenta durante anos uma instituição cujo saber está todo ele referenciado em documentos escritos e que tem a função precípua de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada?

Chartier (2002, p.99) afirma que “os futuros professores devem se preparar para assumir um ensino polivalente, o que aumenta de maneira desencorajadora o campo do que se deve ler”. Em relação à leitura do professor, Marinho (1998, p. 08) afirma que no discurso pedagógico a denominação “professor-leitor” transforma a redundância em aceitação “natural” de que é possível o professor não leitor. Por outro lado, Perrotti (1990) afirma que o despreparo do mediador da leitura - considerando aqui professores e bibliotecários - atinge níveis como a falta de formação cultural, educacional básica e específica para animação da leitura. Seria então esta mais uma competência para a qual o professor deveria ser formado. Para Colomer e Camps (2002),

Embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstram que nela não se ensinam a entender os textos.

<sup>22</sup> Professora da Universidade do Estado do Pará. Mestranda do Programa de Pós - graduação- Mestrado em Letras – UFPa. E-mail: suppsy@hotmail.com

Embora os estudos sobre alfabetização apontem para a necessidade de redimensionamento das práticas escolares de linguagem, ainda se constata a necessidade de um melhor preparo para os profissionais da leitura afim de possibilitar tal mudança. Diante das informações apresentadas pelo NAEP (National Assesment of Education Progress), em 1984, acerca dos levantamentos e pesquisas sobre o resultado da formação leitura dos alunos norte-americanos, (40%-13 anos e 16% -17 anos não adquiriram habilidade de leitura para fazerem inferências de forma generalizada em textos de diferentes áreas de conteúdo nem capacidade para reagir criticamente), houve a recomendação que se desse uma importância muito maior ao ensino da leitura nos níveis superiores de escolarização. No Brasil, Carvalho (2002), Pavão (2002) discutem acerca da formação do leitor universitário, sobretudo o futuro professor, sua constituição, suas preferências e sobre o papel da universidade na formação deste leitor específico. Suas pesquisas têm revelado que as maiores dificuldades apontadas neste campo estão relacionadas ao acesso à bibliografia solicitada e ao desconhecimento do léxico, à linguagem de determinados textos e às estratégias utilizadas pelos professores na orientação de trabalhos que envolvam leitura e produção textual escrita. Neste caso, a orientação da bibliografia é a forma de orientação mais citada. Neste sentido para Carvalho (2002, p. 150) “a maioria dos docentes focaliza o pólo da produção da leitura e trata o texto como uma totalidade independente, que fala por si e traz todos os elementos necessários à compreensão”. A autora discute acerca das atividades de leitura desenvolvidas para os alunos do ensino superior e aponta resultados que pouco destoam daqueles já constatados no ensino fundamental e médio. Há, na verdade uma mudança quanto à utilização do texto, a exemplo dos seminários utilizados como instrumento de avaliação de leitura de capítulos isolados da obra como um todo, destituído na maioria dos casos, de orientação adequada para tal. **Contexto e sujeitos da pesquisa.** Em um momento de também acirrados debates sobre a reformulação do Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará que originalmente se propunha à formação acadêmica a partir de uma metodologia mediada por alunos pesquisadores orientados por professores pesquisadores, faz-se necessária uma investigação acerca da contribuição que tem dado este curso, nos moldes em que se coloca atualmente, para a formação da cidadania de parte dos cidadãos da região amazônica, considerando o famigerado processo de exclusão que há tempos vem sofrendo esta região e que a mediação do acesso ao mundo letrado pode possibilitar melhores condições para exercício da cidadania. o presente trabalho trata de um levantamento realizado a partir de uma pesquisa em andamento com alunos do Curso de Formação de Professores – UEPA- acerca de sua constituição e auto - imagem de leitores bem como da contribuição do curso para a sua formação de professor de leitura. trata-se de 33 alunos do segundo semestre do curso de formação de professores do turno vespertino com faixa etária entre 17 e 37 anos, oriundos predominantemente de escola pública no ensino fundamental, majoritariamente sem experiência com docência. os dados foram coletados em 2005. **Metodologia e instrumento de análise.** Nesta etapa da pesquisa foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, o que torna inicialmente a pesquisa de cunho quantitativo. O instrumento aqui utilizado levanta questões relacionadas à constituição leitora do sujeitos investigados, sua auto-imagem enquanto formador de leitores e o papel do curso de graduação na sua formação leitora. **Análise dos dados.** Neste momento da pesquisa nos valem da análise do conteúdo como referencial metodológico de análise, considerando que as questões levantadas no questionário eram abertas e por isso demandaria um tratamento específico para análise. Passemos à tabela correspondente aos resultados da primeira questão

**Tabela 01 - Constituição de Leitores (Como se constituiu sua história de leitor?)**

Instituição Formadora	Nº	%
Escola	11	33,3
Família e Escola	10	30,3
Família	12	36,4
Total	33	100,00

\*Pesquisa de campo, 2005.

Vê-se que os resultados demonstram a influência majoritária, ainda que com percentuais equivalentes, da família na constituição de leitor dos sujeitos, seguida da influência única da escola e da conjugação desta com aquela, o que comprova o indiscutível papel da família neste processo, seguido da escola como “agência oficial de letramento” (KLEIMAN, 1995). Neste item, a maioria das respostas (27 das 33, portanto, 81,8%) aponta para a presença de um “contador de histórias” na infância, em geral no ambiente familiar, representado pelos avós, pais, mães, irmãos e na escola pela professora constituindo a formação inicial de leitor dos sujeitos, papel de grande relevância na memória do leitor. Percebe-se um significativo vínculo entre a família e a escola na formação desses (dez) leitores (ver tabela acima) que puderam, de maneira privilegiada, receber uma formação inicial conjugada de tal forma, visto que a *tarefa* e não apenas a *função* de formar leitores estaria, neste caso, distribuída entre os dois segmentos. Passemos agora à visualização e análise da tabela seguinte:

**Tabela 02 –Auto- imagem do formador de leitores**

Como você se vê como futuro formador de leitores?	Nº	%
Despreparado/ Espera do curso preparo técnico	07	21,2
Em processo constante de aprendizagem	04	12,1
Agente transformador/estimulador/modelo	16	48,6
Motivado	03	9,1
Desestimulado	01	3,0
Consciente acerca da importância da leitura	02	6,0
Total	33	100,00

\*idem

Embora boa parte sintam-se “despreparada” ou a espera de preparo técnico do curso, a grande maioria deles vê-se como agente transformador, estimulador ou modelo de professor, assumindo desta forma, a legítima<sup>23</sup> função do professor formador de leitores. Há que se considerar também a soma daqueles que acreditam estar em constante processo de aprendizagem motivados e conscientes acerca da importância da leitura para a formação cidadã, número que totalizado (09), supera o do primeiro aspecto levantado (ver tabela). Há, neste caso, a presença de um discurso atual, o que demonstra que estes futuros formadores estão, pelo menos no plano discursivo, afinados com o que se tem produzido academicamente acerca de tais aspectos. Ainda que apresentado um número reduzido, há um sujeito investigado que se vê desmotivado, verificado através do depoimento que afirma estar ligado a questões como o tempo que o aluno dispõe para se dedicar à leitura acadêmica, considerando o fato de não poder se dedicar exclusivamente ao curso, realidade da grande maioria dos estudantes universitários brasileiros realidade que também alunos de cursos vespertinos como os sujeitos em questão. Vejamos na tabela seguinte os resultados da influência do curso de graduação na formação de leitor do futuro professor:

**Tabela 03. Formação Docente**

Até que ponto o curso através das disciplinas da área de linguagem tem contribuído para a sua formação de formador	Nº	%
--	----	---

<sup>23</sup> Entendemos por legítimo o modelo delineado pelos documentos oficiais de ensino

de leitores?		
Aprimoramento/ Estímulo à leitura e produção escrita	01	3,0
Aprimorar conhecimentos sobre leitura/ linguagem	14	42,5
Contribuição didático-pedagógica	12	36,4
Aprimorar conhecimentos gerais	05	15,1
Nenhuma	01	3,0
Total	33	100,00

\*idem

Há aqui a certificação de que há uma sobreposição acerca do de conhecimentos sobre a língua em relação ao seu uso propriamente, bem como a demonstração de uma significativa contribuição didático-pedagógica proporcionada no curso por tais disciplinas, o que favorece neste aspecto uma avaliação positiva do curso considerando sua natureza. Vê-se, neste caso que a instituição centra-se muito mais na formação técnica do professor que na sua formação continuada de leitor. Estaria ela convicta de que atinge os dois objetivos ou de esta não seria sua função como muitos advogam? É prematuro fazer afirmações neste momento da pesquisa, visto que ainda padecerá de etapas subseqüentes. Vale ressaltar que acreditamos ser também função, embora contestada, da universidade contribuir direta e incisivamente na formação continuada do leitor professor por acreditar que tal tarefa não deva restringir-se às escolas do Ensino Fundamental e Médio. Passemos agora para a tabela seguinte que aponta respostas relacionadas ao que favoreceu a formação do leitor-professor:

#### **Tabela 04. Constituição de leitor**

O que favoreceu a sua formação de leitor?	Nº	%
Família	03	9,1
Professores	04	12,1
Presença e diversidade de livros, bibliotecas	03	9,1
Curso de graduação (Formação de Professores)	14	42,5
Visão política acerca da educação básica	01	3,0
Gosto pela leitura	03	9,1
Necessidade de atualização	02	6,0
Outros	03	9,1
Total	33	100,00

\*idem

Os sujeitos apontam o curso de graduação como o grande responsável pela sua formação de leitor-professor, distanciando-se largamente em termos percentuais dos demais itens elencados. Nota-se aqui um resultado que aponta para a função de produto e de processo do curso, pois em momento anterior verificamos na tabela 02 o “despreparo” à espera do curso de graduação e neste último caso ele contribui para um processo que não se encerra nele. Embora bem distanciado em termos numéricos do primeiro item analisado, aparece a figura do professor como elemento favorável no processo aqui analisado, seguido da presença de livros e do gosto pela leitura, o que ratifica a importância e a permanência de tais elementos para a formação em questão. **Algumas considerações.** Todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas. O sujeito se constituiria como leitor “dentro de uma memória social de leitura”. Tal memória constitui-se de diversos e múltiplos saberes que envolvem nossa constituição leitora iniciada antes mesmo de chegarmos à escola e permanece nos trajetos que percorremos intermediados e posteriores a ela. Neste aspecto a influência do meio em que está inserido o sujeito será relevante, sobretudo o grupo familiar a que pertence, o qual constitui a sua formação leitora inicial. Diante dos dados apresentados, há que se considerar que as

etapas preliminares da pesquisa apontam para a predominância da família e da escola (esta como agência oficial de letramento) na formação do leitor. Há a demonstração de uma atuação parcialmente conjugada entre tais instituições formadoras, o que demonstra um avanço em relação a épocas anteriores em que a responsabilidade da educação incidia ora sobre a família, ora sobre a escola em épocas distintas. Ressalte-se aqui a presença de um contador de história na memória do leitor. Verificamos as constatações e expectativas dos discentes em relação ao curso de graduação na formação do leitor professor bem como sua consciente adoção da função de agente transformador e estimulador de leitores. Por isso “quanto a nós, professores, seria desejável que desenvolvêssemos uma consciência de nosso papel de produtores de leitura” (Carvalho, 2000). É interessante notar que parte dos graduandos vê-se em constante processo de aprendizagem, o que denota estarem, pelo menos no plano discursivo, em consonância com as práticas de formação continuada. Possivelmente por tradição o curso de graduação em pauta centra-se no preparo técnico do professor e, neste caso, proporciona acentuada contribuição didático-pedagógica. Trata-se de um curso de formação docente, no entanto a formação do professor também passa pela sua formação de leitor, um leitor professor que precisa estar em constante processo de formação. Acreditamos, entretanto, que este é um aspecto que precisa ser mais investigado por meio de outros instrumentos de coleta de dados. Vale lembrar neste momento que os sujeitos investigados estariam no momento da pesquisa cursando o segundo semestre, o que certamente influencia nas suas respostas, portanto nos resultados até então obtidos. É importante, no entanto, revelar que perfil de leitor se objetiva e que profissional está sendo formado pela universidade para atuar nas demandas sociais. Esta e demais questões aqui levantadas e ainda não respondidas. Para tanto necessitaremos superar novas etapas desta pesquisa que envolverá alunos do último semestre do curso a fim de que possamos verificar a partir de sua experiência como o curso contribuiu para a sua formação de leitor e de professor de leitura, portanto da formação identitária de ambos.

**Palavras-chave:** Formação do leitor; - Formação do professor - Leitura

## ALTERIDADE E IDENTIDADE: RELAÇÃO POSSÍVEL NA DIVERSIDADE ?

Edina Fialho Machado\*<sup>1</sup>  
Universidade do Estado do Pará

A Alteridade, a Identidade e a Diversidade, constituem uma temática emergente; que nos remete, a refletir sobre os desenhos curriculares das instituições educacionais, pois, apesar de ser uma temática emergente, é infelizmente mal compreendida e vivenciado em nossa sociedade, em que se fala de pluralidade cultural, mas se tem dificuldade em conviver, respeitar e aceitar as diferenças; por isso, é fundamental perceber a diversidade como fonte de desafio ao desenvolvimento de nosso conhecimento e compreensão do mundo humano. É preciso pensar nas relações de confrontos, consensos e conflitos vivenciados pelo Ser Humano, o qual constrói sua história, se identifica ou não com o outro, assume seus problemas, ou então foge deles. Este texto é um estudo Bibliográfico desenvolvido, na disciplina: “Epistemologia da Educação”, ministrada no programa de Mestrado em Educação na linha Formação de Professores, da Universidade do Estado do Pará; para ampliar a visão sobre a temática, fui buscar suporte teórico em diferentes autores, nos quais fiz fichamento de suas obras, e em seguida, selecionei os pontos importantes para compor o corpo deste trabalho, que tem enfoque dialético e abordagem qualitativa. Para facilitar a leitura, dividi este texto em três momentos: O primeiro fala de Diversidade, o segundo de Alteridade e o terceiro de Identidade, pois compreendo que, tanto a construção das identidades, quanto à afirmação, aceitação ou negação das alteridades, se efetivam na convivência com a diversidade, então, nada mais apropriado do que iniciar por esta abordagem. Concluo o texto, refletindo sobre a importância da educação como instrumento propiciador para trabalhar a efetivação destas questões. Para entendermos a temática “Diversidade” é fundamental compreendermos que o mundo se constitui uma pluralidade, em que os seres humanos são diferentes, que a vida é feita de cores, sabores, sons, cheiros, encontros e desencontros, amores e dores, desejos, identidades e alteridades. O importante é que se compreenda que a diversidade representa uma gama enorme de diferenças entre as pessoas, e entre os grupos que compõem a vida em sociedade, portanto, a diversidade se apresenta como um complexo e grande desafio ao desenvolvimento de nosso conhecimento. Estudar a diversidade, significa refletir sobre a necessidade de romper com velhos paradigmas da modernidade que outrora viam as coisas de forma estanque e o ser humano sem subjetividade; além de estabelecer um novo paradigma emergente, no qual o ser humano tenha o direito de expressar a sua subjetividade e compreender a dos outros, significa compreender a história da humanidade, percebendo as diferentes formas de relações que ao longo da evolução humana, os seres humanos vêm estabelecendo entre si. Para entender a diversidade, é preciso analisar as conjunturas econômicas, políticas, sociais e axiológicas, pois todas influenciam as nossas relações na sociedade contemporânea e globalizada, em que, de certa maneira, vivemos todos juntos por meio das informações que permitem a comunicação entre povos e culturas. Entretanto, apesar de vivermos juntos, as diferenças não se apagam, a heterogeneidade está presente em todas as situações, inclusive na prática de injustiças que teimam em permanecer; porém, permanece também, a solidariedade e a justiça como característica do homem que se justifica, que se sente parceiro do outro, que se faz presença na diversidade, que reconhece o outro como um igual apesar das diferenças. Oliveira,(2003.p.52) ao interpretar Freire, diz:

---

\* Aluna do Mestrado em Educação da Universidade do estado do Pará, na linha Formação de Professores. E-mail: edinafialho@yahoo.com.br

“Nessa relação comunicativa, ensinam a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. Assumirem-se como sujeitos implica a não-negação ou exclusão do outro”. A diferença precisa ser considerada quando se vive na diversidade e se convive com a pluralidade; embora, nem todos vivam em harmonia, pois muitas vezes as diferenças não são respeitadas e podem ser motivo de preconceitos e até de intolerância. O preconceito que sentimos em relação ao outro, é uma das formas mais cruéis de negar a diversidade, quer seja, o explícito, ou o implícito, quando se faz piadas de mau gosto com a intenção de ferir, diminuir o outro, ou ofender em detrimento de cor, raça, nacionalidade, condição social, grau de escolaridade, deficiência física, idade, opção sexual, entre outras; entretanto, esta não é a maneira correta de viver a diversidade como percebemos nesta afirmação. “Para viver juntos; permanecendo diferentes, respeitemos um código de boa conduta, as regras do jogo social. Esta democracia procedimental não se contenta com regras formais; ela garante o respeito das liberdades individuais e coletivas, organiza a representação dos interesses, formaliza o debate público, institucionaliza a tolerância”. Touraine,(1999; p.57). Com o processo de globalização, evidenciado através do desenvolvimento tecnológico que acelera as formas de se processar e efetivar as informações; globalizam-se, também as formas de aproximação das pessoas que cada vez mais procuram viver juntas em comunidades, associações, grupos identitários, o que nos leva a crer, que temos medo da solidão e sentimos necessidade de pertença. Entretanto, ao rejeitarmos o diferente, demonstramos que temos medo da aproximação que nos desvela, nos torna íntimos, nos enfraquece; por isso nos precavemos, nos armamos, criamos auto defesas, o que em muitos casos, nos torna anônimos solitários em meio á multidão. Sendo a sociedade polissêmica, nela existem diferentes objetivos e projetos sociais, os quais, podem ser de solidariedade, ou de exploração e dominação como nos tem mostrado as sociedades, totalitárias e capitalistas, nas quais, o outro, representa apenas massa produtiva explorada, excluída dos bens materiais que produz, e subjugado humanamente pela cultura do dominador; entretanto, isso não pode permanecer desse jeito, pois, é na diversidade, que estão contidas às identidades e alteridades; elementos fundamentais da convivência com a diversidade, na qual, muitas vezes o sujeito é anulado, como podemos perceber essa anulação e conformismo do sujeito, que parece mais objeto, ou então, um homem com uma identidade que parece comum a todos; esse homem aceita sua condição de miséria, de anonimato, como uma predestinação. Melo,(1986.apud.Ciampa, 2001.p.22).”E se somos todos Severinos, iguais em tudo na vida, morreremos todos da mesma morte Severina”. O autor fala de alguém que se sente objeto, e de uma identidade imutável, pronta, acabada, e não em construção; é como se seu fim estivesse traçado, e ele fosse impossibilitado de interferir em seu destino, o qual já está determinada. Na convivência com a diversidade as pessoas mais diferentes de nós nos ensinam, nos fazem mudar, e nos possibilitam crescer eticamente como pessoa e cidadão planetário; infelizmente, não superamos o nosso instinto de seletividade que leva á exclusão milhares de diferentes em decorrência de questões ideológicas, políticas, econômicas, sócio-culturais e que os submetem à segregação. Somente com o exercício e a prática do amor universal, os homens adquirem condições de viver a não indiferença aos problemas sociais, pois o amor é o sentimento que nos faz ser responsável pelo outro, a aceitar suas diferenças, e a aprender com elas. Portanto, para falar em alteridade, é necessário refletir sobre a realidade atual, na qual as mudanças acontecem em todos os campos da vida humana, alterando nossa forma de viver e de se relacionar, porque o ceticismo, o avanço científico e tecnológico, tem desenvolvido uma mentalidade de certa forma hegemônica da classe dominante, na medida que vem

servindo para aumentar as práticas autoritárias de discriminação, segregação, exclusão e dominação das minorias que não fazem parte desses grupos, e portanto, desrespeita a alteridade. Refletirei sobre o significado da palavra alteridade e a necessidade de se respeitar os diferentes e aprender a conviver com esta realidade. Alteridade: “caráter, ou qualidade do que é outro” Ferreira;(2001.p.34). Alteridade: Alter em latim e significa: identificar, valorizar, considerar, dialogar com o outro. Diz respeito aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais. Na relação “alteritária”, que é o oposto de “autoritária” significa o modo de pensar e de agir, na qual as experiências particulares são preservadas e levadas em conta sem que haja sobreposição, assimilação ou destruição de um sobre o outro. Este conceito nos abre caminhos para um novo olhar sobre o diferente; a história tem nos evidenciado os momentos de erros grotescos de homens contra outros homens, ao mesmo tempo em que nos aponta gestos grandiosos de homens em favor da vida. É necessário mudarmos as posturas que afastam toda e qualquer possibilidade de aceitação e convivência com o outro, do contrário, estaremos condenando toda alteridade, pois, a convivência humana, exige envolvimento afetivo e reflexão sobre o que pensamos e sentimos em relação ou outro e, como nos comportamos diante deles, como nos diz Arruda,(2002.p.136) “Urge reciclar o velho, achar uma base científica que permita a valorização da alteridade para justificar a sua incorporação.”. Alteridade, precisa ser compreendida e vivenciada a partir das relações sociais, considerando que, é no exercício democrático que podemos experimentar e compartilhar os prazeres e as dores de sermos “outros”, completando-nos a partir das diferenças, colorindo o mundo, em que cada cor tem sua especificidade e portanto, uma identidade particular. Assim como o arco-íris é construído de diferentes cores, as sociedades também são formadas de diferentes “identidades”, diferentes “outros”, por isso não podemos negar a existência desses outros, como o fizeram os colonizadores europeus, os dominadores, e como o fazem até hoje aqueles que não aceitam as diferenças, para quem o outro representa sempre uma ameaça e por isso precisa ser combatido, ou então, o considera inferior a si próprio e se acha no direito de subjugá-lo como se fosse seu proprietário, ou ainda, ignorá-lo como a um estranho. O reconhecimento do outro só é possível a partir da afirmação que cada um faz de seu direito de ser sujeito. O sujeito não pode se firmar como tal, sem reconhecer o outro como sujeito. Touraine,(1999.p.205). O reconhecimento do outro como sujeito, representa o reconhecimento da alteridade, do direito que o outro tem de ser ele mesmo. Dussel,(1977, apud. Guareschi, 2002. p.157) faz uma reflexão sobre a “diferença” e a “distinção”, ao explicar: “o outro” pode estar presente no “mesmo” de duas maneiras distintas: como “di-ferente” e como “dis-tinto”. Na primeira, o “outro” é o “di-ferente”, do latim *dis*, que significa divisão ou negação; e *ferere*, que significa levar com violência, arrastar. Neste sentido, o diferente é arrastado desde a identidade original, e coloca-se como o “oposto”; é a “dialética monológica”. Na segunda, o “outro” é o “dis-tinto”, de *dis* e *tingere*, que significa tingir, pintar; também é separado, é o outro, não contudo arrastado para fora, mas possuindo sua identidade e estabelecendo com o “mesmo”, relações de diálogo, é a “analética dialógica”. E. “A analética é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro para “servi-lo” criativamente”. Duseel, (1977.apud. Guareschi. 2002 .p.158) É preciso uma revisão em nossos conceitos, o fim dos preconceitos, do desejo de dominação e exploração, que não levam em conta as necessidades dos outros, principalmente quando este outro aparenta fraqueza, ou ameaça a nossa segurança. É importante compreender, que cada um é particular, representa uma unicidade, uma singularidade, e que estamos em constante transformação, é assim que cada um constrói a sua história e torna-se uma identidade em constante fazer-se, porque o ser humano se transforma por meio das relações que

estabelece com os outros, porque se reconhece e reconhece o outro como sujeitos deste processo dinâmico. Efetivamente, a convivência que se estabelece no mundo globalizado, tem feito de certa maneira, com que todos nós possamos viver um pouco juntos, porque todos vivemos em uma aldeia global, conectados pelas informações que chegam mais rápidas por meio da tecnologia; por outro lado, as informações nem sempre nos aproximam, pois, também rejeitamos o diferente, como se ele representasse sempre um perigo para nós. Todas as criações da natureza são iguais. Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais. Contudo, o homem, bicho ou coisa. Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho. Ímpar. Andrade, (1997.p.23). Portanto, não podemos imaginar que o outro possa ter as mesmas atitudes que eu, que o outro se expresse do meu jeito, que ele viva sua vida igual a minha, pois somos todos diferentes uns dos outros, porém, são exatamente estas diferenças que tornam a sociedade mais dinâmica e cheia de criatividade. Neste momento, começo a introduzir o item com a questão da identidade, a qual já vem sendo discutida quando falamos de diversidade e de alteridade, pois uma não existe desligada da outra como podemos perceber neste trabalho. A reflexão que apresento sobre identidade é como algo em construção, fragmento, metamorfose, movimento holográfico; condições fundamentais e indispensáveis na sociedade atual, global e plural. Para fazer-se pessoa, construir-se uma identidade, o ser humano precisa lutar contra tudo o que o impede de ser ele mesmo, por isso, ele não pode aceitar-se como identidade “coisificada”, sem voz, sem vez, vida sem sentido, pois o ser humano precisa identificar-se consigo mesmo, desejar ser isso o que é, e lutar para ser melhor do que é neste momento, como podemos ver, no poema.(...) Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 06 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc,etc. Perdoai, mas eu preciso Ser Outros.Barros,(1998,p.19). O poema, mostra um “eu” que não aceita sua condição de vida e sonha em torná-la diferente, em ser outra identidade, pois ele não aceita sua condição de “coisa”, sua vida rotineira e sem sentido. E por meio da luta pela superação dessas contingências, ele vai tecendo, construindo, lapidando passo a passo a sua identidade desejada; portanto, a construção de sua identidade é também marcada pela determinação e pelas oportunidades que cada um tem de ser ele mesmo; assim, ninguém está pronto definitivamente como identidade, porque ela vai se transformando de acordo com as contingências de nossa vivência pessoal e social, como podemos ver em Ciampa, (2001,p.122) quando afirma: “A Severina – baiana que virou budista – esconde ainda a Severina - mãe- proprietária e anuncia a Severina que está virando japonesa.”. São múltiplos personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam, habitando a mesma pessoa em constante transformação, o ser humano sempre busca a superação dos problemas e de si mesmo, na luta pela perfeição e pelo desejo de ser melhor, construir-se. Identidade = qualidade de idêntico. Características próprias e exclusivas duma pessoa: nome, idade, sexo, estado, profissão etc.Ferreira, (2001.p.371). Identificar = tornar idêntico. Determinar a identidade. Comprovar a própria identidade. Perceber afinidades, ou compartilhar sentimentos ou idéias com alguém. Identidade para Ciampa, (2001.p.141) é definida como uma categoria científica, ao lado da atividade e consciência, central para a Psicologia Social. É considerada como um processo, ao qual o autor chama de metamorfose, que descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa e a engendra. Para ele, a identidade é uma questão científica e também deve ser vista como uma questão política, pois o ser humano é político e exerce este direito ao escolher com quem quer se relacionar, se comunicar. Compreender a identidade como movimento, é romper com a idéia de identidade como condição estática do ser humano,

pronto e imutável; o homem vive um constante movimento, Helg. apud. Anadary, (1906. p.376) discutia a questão do ser humano como “um vir-a-ser”, “um ser em processo”, que, mesmo passando por constantes mudanças, não deixa de ser ele mesmo em cada estágio desses processos, na construção de sua identidade. Ciampa, (2001.p.198) “O desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas, as condições do próprio indivíduo. O autor nos diz que, ninguém nasce com a identidade formada, pronta, concluída, pode-se concluir que, a identidade é construída historicamente ao longo da vida; o ser humano é movido pelos desafios que se apresentam em seu caminho, e por meio da luta pela superação dessas contingências, ele vai tecendo, construindo, lapidando a sua identidade. Portanto, a construção de sua identidade é marcada pela determinação e pelas oportunidades que cada um tem de ser ele mesmo. Assim, para eu construir minha identidade, eu preciso me diferenciar, destacar do outro e assim fazer-me perceber como identidade, uma singularidade que não se estabelece sem que o outro esteja definido, considerando que são essas diferenças que constroem o coletivo social no qual se formam ou anulam-se as identidades e se constituem as alteridades. Ciampa.( 2001,p.111), mostra a possibilidades de não aceitação dessa condição de submissão, na qual, Severina vai se transformando, é a metamorfose acontecendo dentro dela, quando diz:(...)tenho que lutar pra transformar aquilo, não deixar mais aquilo acontecer de ruim(...) O desabafo é uma identidade que expressa o seu ponto de vista, se faz ouvir, não se conforma com sua condição e luta para sua superação, é o homem se recriando a si mesmo, se definindo, se identificando. Assim, identidade não é matéria concluída, ou coisa fixa, e nem linear; é movimento, construção, fluxo e refluxo, olhares, saberes, dizeres, seres em construção. Pode-se falar de identidade por meio da sua negação enquanto ser humano, em que ele é visto como coisa, bicho, como no poema de Bandeira ,(1996;p.12) “Vi ontem um bicho, na imundice do pátio catando comida entre os detritos; quando achava alguma coisa, não examinava e nem cheirava: engolia com voracidade. O bicho não era cão. Não era gato, não era um rato; o bicho. Meu Deus era um homem.”. Para ser bicho; basta estar vivo, para ser humano é preciso mais do que comer, é preciso ser tratado como humano, e sentir-se como tal. Para isso, é necessário reformular nossos conceitos e atitudes; pois o preconceito e a discriminação são inimigos da justiça e da democracia, sem a qual, é impossível estabelecer uma sociedade de equidade. O homem pós-moderno vive um momento de crise de identidade, sufocado por exigências, para as quais nem sempre está preparado.Hall, (2005,p.10). analisa a identidade, definindo-a como fragmento; ele trabalha três concepções de identidade:O sujeito do iluminismo, o sujeito do socialismo, o sujeito pós-moderno. Para ele, o sujeito do iluminismo é centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Já, o sujeito sociológico, é o reflexo da complexidade do mundo moderno, no qual a identidade do sujeito é formada a partir das relações estabelecidas com as outras pessoas que lhe transmitiam valores, sentidos e símbolos.Na pós-modernidade, o sujeito é fragmentado, composto de várias identidades que coexistem neste mesmo sujeito; algumas são até contraditórias, outras ainda não resolvidas, e provisórias; a concepção de Hall se assemelha a de Ciampa sobre identidade, quando diz que o ser vai construindo a sua identidade, a qual ele denomina de metamorfose, e dinâmica, que se move e se transforma mediante as contingências sociais que fogem a linearidade, por isso o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Com a presente afirmação, e com as idéias dos demais autores que fundamentaram a feitura deste trabalho, espero ter contribuído para a clarificação a respeito da identidade como algo em construção, e que necessita ser levado em consideração pela escola, pois ela trabalha com muitas identidades que convivem no seu

interior e precisam ser ouvidas. A finalidade da educação é realizar o processo de humanização do homem, tirá-lo de seu estado de natureza pura, biológico e levá-lo, a um estágio mais avançado e humanizado. Nessa perspectiva, a educação, tradicional, bancária, como dizia Freire, aquela que coisifica, embrutece e desumaniza porque não permite ao homem ser sujeito de sua aprendizagem, e nem expressar a sua identidade, não tem espaço para a convivência respeitosa com a diversidade. Já a educação libertadora, educação como processo de humanização, aquela que permite ao homem ser ator e autor de sua aprendizagem, tem espaço para o “outro” manifestar-se, dizer sua palavra, fazer-se pessoa, uma alteridade, uma identidade. Acredito que só seremos capazes de criar escolas e currículos democráticos e multiculturais, nos quais os sujeitos possam exercer a sua identidade, na medida em que começarmos a refletir e mudarmos nossas atitudes discriminatórias que negam a existência das diferenças, e revermos os paradigmas que adotamos como verdadeiros, bem como os nossos pressupostos teóricos e filosóficos, e principalmente, se mudarmos nossas idéias e práticas de unilateralidade, por meio das quais justificamos a existência e imposição de um programa curricular, no qual se nega ao sujeito o direito de exercer a sua identidade e não lhe proporciona condições de respeitar as alteridades que existem na diversidade. O que vemos são modelos educativos que se dizem novos, mas permanecem com velhas práticas de seletividade que negam as diferenças contribuindo para apressar o processo de exclusão deste diferente. Esta não poderá ser uma escola na qual o sujeito se encontre, se identifique como pessoa, cidadão. Esta escola não tem vocação e nem princípios multiculturais que possibilite ao homem ser sujeito de sua história, exercer a sua identidade e cidadania, ao contrário, ela provavelmente conduzirá para a anulação das identidades, para a prática de atitudes preconceituosas que geram violência, que impede a manifestação da subjetividade, que prega a mesmice, que tem medo do novo, e se fundamenta em princípios de seletividade e portanto de negação das diferenças. Os agentes deste espaço educacional, não compreendem o processo do mundo global e multicultural, do qual todos fazemos parte, pois habitamos em um único espaço que é o espaço planetário, no qual precisamos exercer a nossa cidadania convivendo com a existência e coexistência de diferenças, que não podem ser negadas como se elas não existissem, posto que desta forma, estará formando um “arsenal a serviço da anti-democracia”. Esta escola, infelizmente, não compreende que a cidadania e a democracia são questões que devem ser levadas em conta na convivência com a diversidade, e que portanto, elas precisam ser ensinadas e apreendidas pelos sujeitos da sociedade multicultural. Não! Definitivamente, esta não é e nunca será a escola que precisamos e sonhamos ter, pois esta escola não está preparada para acolher os diferentes. Foi possível comprovar por meio deste estudo, que ainda é insipiente a nossa compreensão a respeito da necessidade de convivência e respeito a alteridade do outro, o qual precisa ser percebido e tratado como uma identidade importante na relação da diversidade; bem como, que é possível estabelecer relações éticas e mais humanas na diversidade, e que é exatamente nesta convivência ética, que poderemos exercer a nossa identidade e respeitar a alteridade do outro, possibilitando uma vida mais justa, na qual todos possam exercer a sua identidade, saber respeitar as alteridades, além de ter muita sabedoria para conviver com a diversidade, para isso, faz-se necessário uma escola menos seletiva e mais incluyente, onde sempre haja espaço para o outro. Mediante esta exposição, compete-nos adotar posturas éticas, que nos possibilitem viver e conviver com o “distinto”, exercendo a nossa identidade e ao mesmo tempo permitindo que ele expresse a sua alteridade, para que juntos, possamos estabelecer contatos e criar relações mais saudáveis entre os homens.

**Palavras-chave:** Alteridade, Diversidade, Identidade

## HIBRIDISMO CULTURAL NO PROCESSO DE VIVER HUMANO E SABERES DO CUIDAR: TEMA GERADOR PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CAMPO DA SAÚDE NA AMAZÔNIA

Elizabeth Teixeira<sup>24</sup>

Universidade do Estado do Pará

### À GUIA DE INTRODUÇÃO

Práticas educativas no campo da saúde na Amazônia, pautadas numa pedagogia libertadora, precisam estar “molhadas” pela cultura local construída historicamente pelo (a) amazônida. No processo de viver humano na Amazônia, homens e mulheres fizeram história e criaram cultura e, no que tange, especificamente, aos saberes do cuidar, foram constituindo e usufruindo múltiplos itinerários e recursos de acordo com a biodiversidade, miscigenação e migração presentes na região ao longo dos tempos (coloniais e pós-coloniais). Esse processo deu origem a um hibridismo cultural, marcado pela flora e fauna amazônicas, que também se manifesta na “pajelança”, na medicina tradicional da região e nos saberes do cuidar. Este trabalho relata formas desse hibridismo, que se manifestou nas/das representações de alfabetizados de comunidades hospitalares e periféricas de Belém e da comunidade de São Domingos do Capim, educadores e educandos do NEP<sup>25</sup>. O hibridismo cultural e os saberes do cuidar devem ser analisados e refletidos enquanto temas geradores e precisam estar presente de forma transversal nas práticas educativas “posto que toda ação educativa deve estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida” (CABRAL, 1998, p.198). Os educadores e educandos, respondendo e/ou refletindo sobre a cultura amazônica, particularmente sobre medicina tradicional, flora e fauna, evidenciam em seus discursos/depoimentos, múltiplas representações, provenientes de suas vivências/experiências. O objetivo deste texto é analisar tais representações que revelam aspectos híbridos da cultura da região, que passamos a seguir a expor e discutir.

### A FAUNA E A FLORA: ALIANÇAS DE SABERES NO PROCESSO DE VIVER HUMANO

Evidenciamos uma fauna “viva”, uma “alimento”, uma “lenda” e uma “remédio”. A fauna viva representa e apresenta os animais que vivem na região, com os quais convivem, e que simbolizam a natureza local. Foram citados: onça, arara, macaco, peru, passarinho, boi, cavalo, galinha, dentre outros. Ao ver a foto de um pequeno macaco (Dinâmica Imagens da Amazônia com Educandos), uma das educandas lembrou de sua cidade (Pacajá), e disse que é disso que gosta de lá, da natureza local. Outra educanda escolheu a foto de uma arara e de um passarinho:

*“Lá tem muito mato, fazenda, a gente cria boi, cavalos, a gente pesca, tem galinha, peru. A gente mora na cidade mas meu pai tem uma fazenda e a gente vai pra lá se divertir” (Educanda Glenda, Pavilhão São José, Santa Casa).*

*“A arara e o passarinho são uma alegria quando cantam” (Educanda Maria Idalina, Comunidade Periférica do Guamá).*

A fauna lenda representa os animais relacionados diretamente às lendas e imaginário amazônico: boto, cobra grande, boi-bumbá. Ao responder sobre o que considera cultura amazônica, assim se expressou um educador:

*“São as lendas. Por exemplo, aqui a gente fala muito da lenda do boto, da cobra grande” (Educador P7, Comunidade São Domingos do Capim).*

<sup>24</sup> Enfermeira. Doutora em Ciências Sócio-Ambientais (UFPA). Professora Adjunto IV da UEPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA). E-mail: [etfelipe@terra.com.br](mailto:etfelipe@terra.com.br)

<sup>25</sup> Pesquisa apoiada pelo CNPq, coordenada pela Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

A fauna remédio representa o uso direto dos animais em tratamentos de doenças, e as banhas foram citadas nesse sentido, pois são usadas em inúmeras receitas regionais (TEIXEIRA, 2000). A fauna alimento representa o uso dos animais na caça e pesca, e simbolizam muito bem essa utilização, pois tanto nutrem como sustentam muitas das famílias das comunidades. Também encontramos a flora “que nutre”, a flora “que cura” e a flora “que sustenta”. A flora que cura foi destacada com base em plantas medicinais da região, muito conhecidas por seus efeitos terapêuticos, já comprovados cientificamente em estudos na Amazônia (BERG, 1982; 1987). Foram mencionados alguns tipos de remédios caseiros elaborados com as plantas (bálsamos, chás, óleos) e as plantas da região (copaíba, verônica, erva cidreira). A flora que nutre destaca-se por meio da mandioca, alimento de base do cardápio do (a) amazônida, e as frutas regionais, utilizadas pela população “in natura”, misturadas a outros alimentos, como o açaí, e/ou ingeridas por meio de sucos e doces, como o cupuaçu e o taperebá. Assim se manifesta um educador sobre a cultura amazônica:

*“Quando eu falo de alimentação saudável não tem como não tocar no cupuaçu, em açaí, em outras frutas regionais. Não tem como a gente negar que até na nossa qualidade de vida a gente tem que respeitar determinadas coisas de nossa região” (Educador P3, AVAO, Belém).*

A Flora que sustenta foi representada pelos alimentos, que tanto são utilizados para nutrir a família e os animais que criam, como vendidos para manter economicamente a família, representando o trabalho ou sustento nas/das comunidades locais. Uma das educandas se identificou com a imagem de tucupí e mandioca e referiu que escolheu a foto:

*“Porque através da mandioca, a gente descasca a mandioca e extrai a maniva, rala a mandioca, da mandioca tira o tucupí, tira a tapioca, tem muito a ver com minha vida, a gente vende tudo daí, vende a tapioca, vende a farinha, dá a casca para a galinha, para o porco comer. Ta muito ligado com o meu trabalho” (Educanda Ana Teixeira, Comunidade de São Domingos do Capim).*

### **A MEDICINA POPULAR: ITINERÁRIOS E SABERES DO CUIDAR**

Manifestaram-se múltiplos itinerários terapêuticos para obter cuidado (HELMAN, 1994): a medicina oficial (que cuida do corpo) e a medicina alternativa (que cuida do todo). Segundo Buchillet (1991), a decisão dos indivíduos em adotar um ou outro dispositivo terapêutico depende da categoria etiológica do problema, ou seja, se a causa é de origem sobrenatural, será passível de um tratamento mais alternativo, mas quando é de origem natural será passível de um tratamento oficial. Também estão representados na medicina popular, os remédios plantados (a farmácia viva ou do mato) e os remédios da farmácia (que são comprados), ambos utilizados no cuidar humano. Respondendo sobre a medicina popular entre os educandos, um educador referiu:

*“Esse saber foi evidenciado com bastante ênfase no passeio que fizemos ao bosque. E eles iam observando as plantas, dizendo o nome de cada uma, os tipos de chás que se poderia fazer. Era interessante que não eram chás só para curar a garganta, mas para ganhar marido, para ficar próspero, para mau olhado. Dentro dessa medicina popular não existe só remédios que vão curar só o corpo como a medicina científica” (Educador P4, Comunidade periférica do Guamá).*

Os saberes do cuidar, advindos do mato, utilizados na composição dos remédios caseiros, vem sendo transmitidos oralmente na região e tem origem nas práticas dos índios e sua relação com a natureza local. Falando a partir da imagem do índio, assim se expressou um dos educandos:

*“Muitos conhecimentos sobre remédio caseiro vieram dos índios, é uma verdade muito grande e a gente continua usando, junto com os da farmácia. Eles sempre viveram no mato, tiravam casca de pau, folha, planta” (Educando Guigui, Comunidade de São Domingos do Capim).*

Sobre suas vivências com a cultura amazônica, um educador referiu outras faces da miscigenação local e a transversalidade desta na sua prática educativa:

*“No cotidiano dos hospitais eu vejo muito desta herança, do negro, do índio, da medicina alternativa, como seu Frutuoso dizia, que ele acreditava muito mais no óleo de copaíba, quando ele percebia que o remédio não tava mais fazendo efeito, ele corria pro óleo da copaíba [...]. Minha vivência com o Marabaixo, veio formar a minha visão de crenças, de respeito à diversidade, de olhar crítico a este grande leque cultural. Esta cultura amazônica é real, ela emerge na minha prática educativa como norteadora” (Educador P5, AVAO, Belém).*

Os saberes do cuidar também são transmitidos dentro dos ciclos familiares, passando de geração a geração. Sobre isso assim se manifestou um educador:

*“Já aconteceu da gente tá reclamando de alguma dor ou coisa parecida e então eles diziam: tia, minha mãe disse que tal folha é boa para isso, faça um chá. Então era sempre assim, eles sempre tinham um remédio para agente que vem do popular, vem deles” (Educador P2, Pavilhão Infantil São José, Santa Casa).*

### **PAJELANÇA AMAZÔNICA: HIBRIDISMO CULTURAL NO PROCESSO DE VIVER HUMANO E SABERES DO CUIDAR**

A pajelança amazônica (um conjunto de saberes do cuidar presentes na região), é um hibridismo cultural pois representa misturas e miscigenações ancestrais. Assim se expressam alguns educadores sobre isso:

*“Cultura amazônica identifica muito mais o povo amazônida. Aquela idéia de rio, aquelas construções da pajelança” (Educador P2, Pavilhão Infantil São José, Santa Casa).*

Para Bhabha (2003), no viver em/sobre fronteiras, há um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta e recebe a diferença interior de um sujeito que habita a borda de uma realidade intervalar. Ao modo de ver do autor, o hibridismo ocupa um lugar/espço próprio, que denomina espaço de fronteira. Esse terceiro espaço, de proveniência colonial ou pós-colonial, abre espaço para uma *internacional* baseada na inscrição e articulação do hibridismo da cultura. O *inter* é o fio cortante, o entre-lugar, o verdadeiro espaço do hibridismo. É nesse intervalo híbrido, em que não há distinção, que o sujeito colonial tem lugar e onde se falam as línguas híbridas do espaço colonial. O hibridismo é uma forma de subversão/outra versão contra o poder colonial, que acaba produzindo cultura. Os textos dessa cultura híbrida são mistos e divididos, como os que aqui analisamos e discutimos no que tange tanto a fauna e flora, quanto à medicina popular e a pajelança. É aquele desvio ambivalente do sujeito discriminado.

*“A cultura amazônica é toda riqueza plural das falas, com as especificidades de cada lugar. É a mistura de crenças. É o medo de algumas crenças. É a crença nas curas da pajelança, a umbanda que faz suas rezas, os rituais” (Educador P4, Comunidade Periférica do Guamá).*

Para o autor, é também uma forma de resistência ao poder dominante, no nosso caso, à medicina oficial. Tal representação leva o discurso dominante a dividir-se ao longo do eixo de seu poder de se mostrar autorizado. Este processo reverte o efeito de recusa do saber oficial, de modo que os saberes populares do cuidar se infiltrem no discurso e no cotidiano dominante e comecem a tornar estranha a própria base dominante.

*“Eles expressam saberes de medicina popular? Ah muito, muitas ervas, bálsamos, folhas, pedaços de troncos de árvore, eles falam vários nomes de remédios plantados. É a medicina alternativa deles, pra onde recorrem, porque eles tomam esses remédios pra regeneração, mas eles sempre falam: se eu tivesse o meu chá de casca, de verônica, das outras ervas, com certeza eu já tinha me curado. Então tem uma espécie de conflito entre a medicina aplicada aqui e a que eles trazem de casa? Tem, porque a daqui é mais demorada. Aí às vezes, quando eu vejo a composição de alguma medicação, quando eu consigo ter acesso às receitas, aí eu explico, esses que já estão prontos vieram de algumas ervas que vocês gostam e ainda estão acostumados a usar, e algumas se tornaram esses comprimidinhos. Mas não é toda a composição da erva, tem algumas coisas misturadas. Pra ver se eles ficam tomando, porque tem que tomar o remédio daqui” (Educador P1, Educação de Jovens e Adultos, Santa Casa).*

O objeto híbrido conserva a semelhança real do símbolo autorizado mas reavalia sua presença, resistindo a ele como o significante. Há um processo parcializador na estratégia da recusa do saber dominante e isto tem um preço “pois a existência de dois saberes contraditórios (crenças múltiplas) divide o ego (ou o discurso) em duas atitudes

psíquicas e formas de saber para com o mundo externo”.(BHABHA, 2003, p. 166). Nesse sentido, os saberes múltiplos do cuidar têm poder heterogêneos e se expressam no cotidiano.

*“Como a gente trabalha numa área hospitalar então todas passam por situações realmente complicadas no quesito saúde, então elas em grupo mesmo, elas se procuram dar dicas de saúde uma pras outras, é tema pra elas bem vivo, é um tema bem cotidiano mesmo, então, muitas vezes elas estão com algum mal estar, uma dor de barriga, uma dor de cabeça sempre tem uma que diz assim: Ha! Eu conheço um chá que é ótimo pra isso. Tem uma que eu adoro, que é a Menescal, ela é bem comunicativa, sempre tem assim um chazinho, um remedinho assim, que é o milagreiro pra muitas lá. Mas nunca deixando de lado a questão hospitalar. Por que? Bem, é cultura, ela tem muito a ver com nossas raízes, nossas raízes culturais, que tão aí a desde um período histórico que antecede até nossos pais, nossos avós, então muitas vezes esses ensinamentos são passados de pai pra filho, de mãe pra filha e eles acabam é propagando isso, eu não diria transmitindo, mas socializando com outras pessoas do meio aquilo que ela aprendeu, que pra ela dá certo e muitas vezes dá certo pra outras pessoas”. (Educador P3, AVAO, Belém).*

Este é o movimento histórico do hibridismo, como camuflagem, um saber contestador, antagônico, “funcionando no entre-espço do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate”. (BHABHA, 2003, p.268). Nesse ir-e-vir histórico, produz saberes, apropria-se de saberes e ao mesmo tempo resiste aos saberes do discurso oficial dominante. É como o autor refere, é uma terceira escolha, decidida e vivida no espaço do cuidar cotidiano de saúde (TEIXEIRA, 2000), em que se negociam os saberes da medicina oficial com os da popular/tradicional. Nesse estudo, o cuidar cotidiano se estende do cuidar de si ao cuidar do outro, família, casa e lugar, e estabelece, para tal, relações cognitivas (aprendentes), conectivas (ecossistêmicas) e interativas (dialógicas).

*“Um dia desses, eu e uma outra professora estávamos conversando e ela falou da filha dela que tava com problema de câncer, então nisso uma aluna tava lá no momento participando das aulas e a gente conversando, então ela relatou que um compadre dela ficou bom com um medicamento, uma medicamento regional, uma erva regional daqui da nossa região, então esse conhecimento é muito bom pra eles, é isso que eu digo que é o conhecimento empírico, não é preciso o conhecimento científico pra você saber, não é preciso aquele estudo pra você saber, esse conhecimento que eles já trazem consigo, que eles já sabem também é bom”. (Educador P8, AVAO, Belém).*

### **À GUIA DE SÍNTESE, MESMO QUE PROVISÓRIA**

A pajelança amazônica representa o hibridismo cultural no/do processo de viver humano e os saberes do cuidar entre os amazônidas na medida em que traz os símbolos do nativo: a resistência, a desobediência e a defensiva. Traz também o acordo, o entre dialético, entre a medicina oficial e a popular e tradicional. Nesse sentido, o projeto educativo no campo da saúde na Amazônia precisa desafiar os conceitos totalizadores, abraçar e acolher os conceitos plurais, multi e interculturais, efetuando uma verdadeira negociação cultural.

*“Em relação ao conhecimento de medicina popular, muitos alunos têm, mas nem todos. A D. Ana se destaca lá no “S”, ela sabe fazer tudo quanto é remédio caseiro. Mas geralmente são as mulheres que sabem. Mas eles não falam diretamente disso na sala de aula. Fazem chá, de verônica, de nanã, de erva cidreira, fazem pomada. Quando tem o remédio da farmácia usam os dois, mas quando não tem é o remédio caseiro mesmo e são muito bons os remédios que a D. Ana faz. A mãe dela, a D. Tereza, é parteira, cega, e foi ela quem ensinou várias receitas pra D. Ana. A mãe dela é muito boa de parto, pegou mais de 200 crianças, sabe o sexo, a posição, se vai nascer normal ou se é preciso fazer cirurgia só de pegar na barriga. Ela puxa barriga de mulher quando o bebê tá enterrado. (Educador P7, São Domingos do Capim).*

A negociação cultural que aqui aponto é uma estratégia cultural e textual de aquisição de poder, de educação para a emancipação, de autonomização do sujeito. A pajelança amazônica é um símbolo heterogêneo, híbrido, uma prática cultural complexa. Os saberes do cuidar, nessa perspectiva, precisam emergir no entremeio, entre as exigências do passado e as necessidades do presente. Precisam constituir uma cultura migrante

no/do entrelugar chamado Amazônia. Neste projeto educativo inclui-se a proposta da etnomedicina, que “constitui a parte mais antropológica da antropologia médica, na medida em que tenta estabelecer uma relação entre as representações ligadas às doenças ou ao seu tratamento com a cultura e a organização social das populações consideradas”. (BUCHILLET, 1991, p.23). Nesse sentido, toda representação de uma doença ou qualquer outro fenômeno, é, assim, imediatamente circunscrita na totalidade do quadro cultural de referência. A pajelança inscreve-se nesta ótica híbrida pois mistura aspectos empíricos e mágicos, físicos e metafísicos, corporais e mentais. Na região, assim, há diferentes, antagônicos e complementares dispositivos, itinerários e recursos terapêuticos, desenvolvidos e utilizados por inúmeros especialistas populares, aptos a resolver os problemas de saúde das comunidades. A negação desta cultura local é uma atitude excludente e opressora.

**Palavras-chave:** práticas educativas em saúde, hibridismo cultural, cultura amazônica

## REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Emmanuel Ribeiro Cunha<sup>26</sup>  
Universidade do Estado do Pará

A *avaliação* como uma prática social e educativa que tem seus desdobramentos nos contextos social, cultural, político e econômico se realiza numa dada realidade multifacetada, histórica e dinâmica. Esta configuração faz com que em todos os lugares, em todos os momentos e, em diferentes espaços, a avaliação esteja presente ora para regular as diversas atividades, ora para verificar e certificar a eficácia e a competência de um sem número de pessoas que desempenham as mais variadas funções na sociedade. Hoje, na escola, na fábrica, no comércio e nos serviços, na produção científica, está enraizada a prática da avaliação. Rodrigues (1993, p. 18) ao se referir sobre a presença da avaliação nos domínios da atividade humana, diz que ela de modo formal ou informal tem vindo “a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se nas mais diversas áreas, desde a crítica literária e artística até à avaliação econômico-financeira das empresas, passando, por exemplo, pela justiça”. No Brasil, a prática da avaliação disseminada principalmente na área da educação, permite o surgimento de uma ampla categoria, chamada *avaliação educacional*, que compreende uma série de estudos que visam instituir e implantar processos avaliativos no âmbito educacional, bem como verificar os resultados desses processos. Sob essa denominação, avaliam-se as políticas educacionais, o desempenho nas e das escolas, os rendimentos de alunos dos mais diferentes níveis de ensino e as questões teóricas e metodológicas ou as tendências sobre a avaliação. Uma situação que tem merecido destaque pelos estudiosos do assunto é a que se refere à disposição do governo brasileiro em avaliar as diferentes perspectivas da educação nacional, embora nem sempre os resultados sejam utilizados para a sua melhoria. A concepção que os professores apresentam sobre a avaliação, normalmente revela sua concepção de educação, ensino e aprendizagem, bem como revela a função da educação numa dada sociedade. Sob este aspecto, é preciso reconhecer que a avaliação na escola fundamental carece de uma visão política que norteie a sua idealização e execução, a par das distorções pedagógicas, pois sua discussão faz-se, na maioria das vezes, sem um embasamento teórico consistente. Sobre este aspecto, Gil Pérez (2001), autor que está inserido em outro contexto educativo, afirma que ainda predominam nas escolas as concepções dos professores sobre avaliação baseadas no senso comum. Segundo o autor, uma mudança na avaliação somente poderá ser conseguida, a partir do momento em que os professores se libertem de suas concepções espontâneas, autêntico obstáculo às inovações no campo da avaliação. Mas, qual é a concepção que os professores têm sobre a avaliação? Qual é o foco das avaliações e das práticas avaliativas dos professores nas escolas de ensino fundamental? Isto é o objeto deste texto que pretende revelar as representações que professoras que atuam nas escolas do município de Belém, têm sobre a avaliação da aprendizagem que realizam com seus alunos. Ele é fruto de pesquisa realizada no primeiro semestre de 2002. Ao dar ênfase ao pensamento de duas professoras no sentido de identificar suas representações sobre a avaliação da aprendizagem, pensamos obter subsídios que nos permitissem apreender como se processam suas práticas avaliativas, na perspectiva do sucesso da aprendizagem de seus alunos. Para revelar suas representações, buscamos apoio na noção proposta por Morin (1987, p. 13), para quem a ‘representação’ é uma forma do homem procurar conhecer a

---

<sup>26</sup> Professor Adjunto I, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado). E-mail: emmanuelcunha@yahoo.com.br.

si próprio, pois “quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e ilusões que não cessaram e não cessam de impor-se como verdade ao longo da história, ele deve procurar conhecer-se”. Neste sentido, para Morin (idem, p. 104) a “representação é ao mesmo tempo uma construção e uma tradução da realidade”. Ela é o resultado da apreensão do indivíduo sobre uma realidade que pode ser real e objetiva, mas também pode ser real e imaginária, pois aquilo que imaginamos tem por base as experiências vivenciadas. Ressaltamos que o estudo das representações das professoras sobre a avaliação da aprendizagem ajudou-nos a compreender as práticas desenvolvidas pelas professoras, pois consideramos que as práticas avaliativas com sucesso têm relação direta com as representações que as professoras possuem sobre a avaliação da aprendizagem. Na pesquisa realizada para apreender as representações das professoras sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas, utilizamos dois instrumentos. Um deles foi o questionário com quatorze perguntas aplicado a vinte e quatro professoras; o outro, uma entrevista realizada com duas professoras escolhidas a partir das respostas obtidas no questionário. O uso de dois instrumentos deveu-se à necessidade de obter novas respostas que pudessem ser acrescentadas às já obtidas no questionário, de modo a possibilitar uma amplitude de dados. Para chegarmos ao objetivo, analisamos as respostas das duas professoras às seis primeiras perguntas do questionário e as respostas constantes das entrevistas. Dessa análise, obtivemos argumentos individuais sobre a avaliação da aprendizagem. Em seguida, comparamos os argumentos de cada professora com as respostas das vinte e quatro professoras. Desta comparação, obtivemos as idéias fundamentais das professoras sobre a avaliação da aprendizagem, suas ‘representações’. As representações apreendidas, conforme os procedimentos explicitados revelam que para uma das professoras a avaliação é um instrumento para diagnosticar o processo ensino-aprendizagem, que tem a função de ajudar, motivar e retroalimentar, de modo contínuo e abrangente todos os aspectos do desenvolvimento do aluno. A avaliação não deve ser de responsabilidade somente do professor, mas deve propiciar ao docente condições para rever/reformular sua prática pedagógica. Ela é um processo:

*no qual eu vou detectar as dificuldades que os alunos têm, eu vou detectar o nível de interesse deles dentro da sala de aula, a questão da motivação que eu acho muito importante, a participação, a frequência; a partir de tudo isso eu vou fazer uma retomada do meu trabalho para poder trabalhar em cima das dificuldades de meus alunos (professora A).*

Para a segunda professora, a avaliação também é um instrumento para diagnosticar o processo ensino-aprendizagem, que tem a função de ajudar, motivar e retroalimentar. Ela deve ser contínua e abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno. Além disso, a avaliação deve respeitar as características individuais de cada aluno, e não é de responsabilidade somente do professor, mas deve permitir a ele, a partir de seus resultados, a construção de novas alternativas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem. A avaliação para esta professora tem como referência principal:

*o crescimento do aluno, como pessoa, como cidadão. Para mim, o objetivo principal da avaliação é esse; não para medir e sim para o crescimento do aluno (professora B).*

Assim, para as professoras, o ponto de partida do processo avaliativo é o diagnóstico, não para verificar o que o aluno sabe, mas para identificar seus conhecimentos prévios, as possibilidades para “fazer uma retomada do meu trabalho” (professora A), pois:

*quando eu inicio meu trabalho eu faço uma avaliação diagnóstica justamente para eu saber o nível de aprendizagem do aluno e, a partir daí, fazer um trabalho em cima disso para realmente alcançar este objetivo que é o crescimento do aluno (professora B).*

A perspectiva do comprometimento do professor é um ponto ressaltado no pensamento das professoras para garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, porque

*o professor necessita estar comprometido com sua prática para que colha bons resultados, ou seja, o sucesso do seu aluno (professora A).*

*buscando compreender meu papel de educadora, o meu jeito de ser, minhas habilidades, meus métodos e meus recursos visam sempre auxiliar a aprendizagem (para poder) atender as necessidades dos educandos na perspectiva do seu sucesso (professora B).*

A identificação das dificuldades e sua superação, bem como a ajuda aos alunos é um ponto comum entre as duas professoras que dizem usar estratégias variadas na prática diária:

*quando eu observo que o aluno tem alguma dificuldade, eu sento junto a ele e pergunto qual é a dificuldade; tento ajuda-lo a pensar um pouco; eu procuro puxar um pouco por ele, também (professora A).*

*eu vou vendo as dificuldades que eles têm e vou tentando superá-las no dia-a-dia, porque só assim é possível a superação das dificuldades, eu junto com eles, é claro (professora B).*

O trabalho contínuo permite às professoras manter um controle sobre as dificuldades, sobre os avanços dos alunos, fazendo com que possam intervir no momento adequado:

*eu observo bastante; eu sou muito observadora. Eu gosto de observar o desempenho dos alunos na hora em que estão realizando trabalhos nos cadernos; observo a organização deles... Não tenho nenhum período pré-fixado para fazer avaliação (professora A).*

*minha avaliação é contínua; eu avalio os alunos no dia-a-dia, durante as atividades deles eu estou observando e vendo a necessidade que eles têm e vou superando essas dificuldades que aparecem (professora B).*

Para as professoras, a ênfase da avaliação recai não, especificamente, nos conteúdos disciplinares, mas nos diversos aspectos que propiciam o desenvolvimento dos alunos. Isto fica evidente nos excertos a seguir:

*eu não levo em consideração somente os conteúdos; eu levo em consideração, também, a questão do interesse do aluno, daquele aluno que vem motivado para aprender; eu levo em consideração a realidade do aluno, a vivência que ele traz. Eu não me prendo só a ver se o aluno aprendeu a Matemática e se na Matemática ele não aprendeu a multiplicação. Não é porque ele não aprendeu a multiplicação que ele não é capaz (professora A).*

*eu avalio os alunos em todos os aspectos, não só no conhecimento, mas também nas atitudes... Por exemplo, num trabalho de equipe, se ele participa, se ele sabe trabalhar com a equipe (professora B).*

A avaliação é vista como uma maneira/forma de propiciar às professoras condições de rever seu planejamento, de reformular suas atividades e propor novas alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos, porque

*através dela (a avaliação) a gente vai repensar a prática, vai verificar o que está faltando para trabalhar com os alunos (professora A).*

*às vezes eu sinto que é o meu trabalho que precisa melhorar para eu poder resolver aquele problema que não está só no aluno; que também alguma coisa precisa melhorar no meu trabalho (professora B).*

Com referência ao processo de avaliação que as professoras realizam com seus alunos, elas afirmam que ele contribui para o sucesso das aprendizagens dos alunos, porque

*a todo o momento os alunos estão tendo retorno de sua aprendizagem e conseqüentemente conquistas em relação às etapas anteriores (professora A).*

*propicia o redimensionamento da ação educativa e da tomada de decisões no sentido de criar condições para a obtenção de um maior e melhor resultado daquilo que estamos buscando ou construindo (professora B).*

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem que realizam com seus alunos tem como finalidade:

*acompanhar o desenvolvimento do aluno, registrar suas conquistas, replanejar minhas ações, organizar novos grupos de estudos (professora A).*

*observar a trajetória do grupo e perceber como cada aluno está se desenvolvendo através das várias produções que apresenta; conhecer suas dificuldades, seus avanços e possibilidades, para tornar possível a construção de alternativas pedagógicas que me auxiliem e a eles também, na superação das dificuldades apresentadas (professora B).*

Os excertos dos depoimentos das professoras permitem perceber que elas se afastam do discurso que enfatiza o enfoque tradicional (ainda com inúmeros adeptos) que considera a avaliação como tendo uma função classificatória, nos termos já identificados por Luckesi (2000), para inserirem-se entre os que adotam a avaliação com a função que combina a ajuda, a motivação e a retroalimentação, como defendem Núñez e Pacheco (1997). As representações revelam que, para as duas professoras, a avaliação deve ser considerada não somente pela expressão de seus resultados, mas, principalmente, pelo processo pelo qual os alunos se apropriam do conhecimento e regulam suas aprendizagens.

Sua função diagnóstica, formativa, fundamentada em uma abordagem construtivista permite que os alunos conheçam seus êxitos e suas dificuldades e aprendam, também, a partir de seus erros, com a colaboração do professor, que se utiliza dos resultados da avaliação para redimensionar sua prática pedagógica. Percebemos que as professoras, ao adotarem uma postura diferente das posturas que têm servido de referência às práticas avaliativas que ainda se encontram presentes no contexto da escola básica, estão sinalizando para o rompimento com o paradigma dominante e posterior inserção no paradigma emergente como proposto por Santos (1996). A compreensão do pensamento das professoras permite vislumbrar que elas têm outros referenciais que podem nortear suas práticas na perspectiva do sucesso da aprendizagem de seus alunos e alunas. Isto fica explícito nos depoimentos a seguir:

*Na hora pedagógica nós trocamos experiências; há professores que apresentam atividades interessantes e que a gente aproveita; nos momentos de leitura, de pesquisa, se eu encontro alguma atividade interessante, eu procuro utilizar com meus alunos (professora A).*

*Em cima da minha prática eu vou descobrindo outras coisas e vou aprendendo, às vezes com a própria turma (professora B).*

O estudo das representações das professoras A e B sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas constituiu-se num exercício importante para entender o processo do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras em suas salas de aula. Tomando como referência as práticas avaliativas relacionadas diretamente com as representações que as professoras possuem sobre a avaliação da aprendizagem, é possível afirmar que as práticas das professoras são reflexos de suas representações. Entretanto, como muitas coisas que pensamos são difíceis de materializar na prática, é possível que os propósitos declarados pelas professoras encontrem as dificuldades inerentes ao trabalho desenvolvido na sala de aula. Isto significa que as práticas avaliativas idealizadas pelas professoras poderão (ou não) se tornarem efetivas na ação, mas somente poderão ser reveladas pela análise de suas ações didáticas no seu 'ambiente natural': a sala de aula da escola básica.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Escola Básica. Representações.

## EDUCAÇÃO POPULAR E SABERES SUBJACENTES À PRÁTICA EDUCATIVA COTIDIANA DO MST

Adriane Raquel Santana de Lima<sup>27</sup>  
Universidade do Estado do Pará

### INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem a intenção de contribuir com os estudos educacionais sobre Movimento Sociais, elucidando o conhecimento sobre os saberes e culturas presentes na região amazônica, desmistificando representações sociais de inferioridade construídas para a região, que a consideram como um grande espaço de terra vazia e sem conhecimentos culturais significativos. Por isso, esta pesquisa busca o respeito aos saberes das populações camponesas e a alteridade de seus sujeitos, ou seja, pretende lançar um “olhar” dialógico e respeitoso às pessoas, culturas e saberes do campo, exigindo sensibilidade em perceber na vida cotidiana as construções educativas de movimentos sociais, especialmente localizados na região rural da Amazônia paraense, campo de estudo ainda pouco explorado, sendo um motivo pelo qual esta pesquisa contribui com a área da educação, avança na produção teórica sobre movimentos sociais e dá visibilidade às práticas educativas de resistência. No modelo tradicional é imposta a educação da cidade às populações camponesas, o que proporciona a construção de uma representação de negação dos(as) trabalhadores(as), da cultura, do saber e da vida no campo. O campo passa a ser um lugar atrasado, enquanto a cidade torna-se o único referencial de vida civilizada e da possibilidade do desenvolvimento. É pela necessidade de desconstrução deste modelo educacional que o MST afirma elaborar e defender uma concepção política de educação, fazedora e construtora da realidade social justa, cultural e histórica, configurando-se em uma possibilidade de educação que preze pelo respeito à diversidade cultural, na busca de uma sociedade democrática e da inclusão das pessoas do campo, que gera o combate aos ‘pacotes’, tanto educacionais e agrícolas, que tentam fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Com isso, pude concluir em pesquisa anterior que este projeto de educação crítica do MST encontra fundamentação na proposta da Educação Popular que, por sua vez, teve seu surgimento nas décadas de 1950 e 1960 nos Movimentos de Cultura Popular (LIMA, 2005). Estes Movimentos surgiram no Nordeste brasileiro e se caracterizaram como um trabalho de cultura popular, envolvendo música, teatro, literatura e outras expressões artístico-culturais que objetivavam valorizar a identidade das classes populares nordestinas. Tiveram, entretanto, uma dimensão de mobilização nacional, e conseguiram congregar intelectuais das Universidades das diversas áreas de conhecimento (Sociologia, Pedagogia, Filosofia, Letras, Geografia, Matemática e outras), artistas populares, políticos e o povo, considerando a arte e o conhecimento popular como saberes tão importantes quanto o saber científico. A educação popular nasce destes Movimentos de Cultura Popular e, por isso, sua proposta inclui a relação entre saberes e a valorização da cultura popular. Para Brandão (1984, p.72), a educação popular “não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”. Compreendo também, como Oliveira (2003, p. 72), que a Educação Popular “emerge como movimento de luta, de resistência ao instituído e vinculada a um compromisso político com as classes populares. E, como crítica ao instituído, apresenta propostas de mudanças para ‘reinventar a educação’”. Os

---

<sup>27</sup> Licenciada plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Especialista em “Educação, Cultura e Organização Social” pela Universidade Federal do Pará e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Movimentos de Educação e Cultura Popular possuíam como princípios: o respeito à diversidade cultural; a relação entre saberes; a autonomia; a dialogicidade; a criticidade; a esperança de um mundo melhor; a coletividade. A humanização constitui-se no horizonte desta educação, possuindo, ainda, uma dimensão epistemológica de interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se como um diálogo entre pessoas, entre culturas e saberes; um diálogo da inclusão social, da liberdade do ser humana e da desalienação política (LIMA, 2005). A proposta de educação popular contrapõe-se à lógica educacional hegemônica que subsume a cultura das classes dominadas para legitimação e exercício de uma única cultura, a das classes dominantes. A educação escolar formal reforça a divisão de classe como prática educativa antidialógica, considerando como verdadeiro e legítimo o saber científico e a cultura dominante, sendo o professor um agente de *violência simbólica*<sup>28</sup> (BOURDIEU e PASSERON, 1982), representado como o portador de um saber absoluto e inquestionável. Concepção de educação que tem como fundamentação epistemológica o pensamento racionalista platônico, considerando a existência de um saber verdadeiro associado a *episteme*. Esta lógica racionalista está presente na escola tradicional, que também incorpora o cientificismo e o mecanicismo do pensamento moderno, o discurso do desenvolvimento tecnológico, do sujeito competitivo e individualista, da exploração econômica e da naturalidade política da desigualdade social e econômica. Por isso, o paradigma moderno que circunscreve a educação tradicional nos aprisiona numa lógica de pensamento hierárquico, perpassando na não valorização do saber presente na vida cotidiana. A educação popular procura desconstruir este discurso, negando sua pretensão de neutralidade e universalismo, e afirmando, como o faz um de seus principais autores, que *a educação é essencialmente política* (FREIRE, 1996). Para este autor, a ação educativa numa perspectiva popular precisa priorizar a valorização do ser humano, destacando o papel fundamental da educação na construção histórica, cultural e social do mundo, colocando-se na contramão da educação antidialógica, cientificista e mercadológica tradicional. A educação popular estrutura uma proposta democrática e destaca como um princípio pedagógico a *relação entre saberes*, que encontra fundamentação no *diálogo*, compreendido como “comunicação íntima entre duas consciências que se respeitam e se amam. (...) na medida em que se busca comunicação, acontece a integração a partir da comunicação com os demais”. (FREIRE, 1983, p.29). Epistemologicamente, isso significa uma *síntese-cultural dialética* (FREIRE, 1987), que é o diálogo e o respeito entre diferentes culturas e saberes, opondo-se à sobreposição e a compartimentação de conhecimentos. E com este olhar possibilita pensar a ciência e a educação de uma outra forma, o que nos envolve no debate de uma ação educativa multicultural crítica, que possibilite a construção e a afirmação de identidades e diferenças culturais, e que questione a lógica de homogeneização cultural e a própria cultura hegemônica. Compreendo o multiculturalismo crítico na perspectiva de McLaren (1997), como um movimento de crítica à homogeneização cultural e busca de elucidação das relações de poder que envolvem as diferenças entre sujeitos e culturas. Assim, o estudo do cotidiano e a sua manifestação no saber-fazer pedagógico estão no centro do debate sobre a construção de novos referenciais educativos, priorizando a transparência e igualdade nas relações humanas, para que se possa romper com uma comunicação de medo e uma sociedade invasiva, do ponto de vista cultural. O estudo sobre o cotidiano permite a crítica a posturas totalizadoras, unitárias e deterministas da

---

<sup>28</sup> Bourdieu e Passeron (1982, p. 19) utilizam o conceito de *violência simbólica* referindo-se a um poder de imposição, por parte das classes e grupos dominantes, de sentidos e significações, apresentando-os como legítimos e incontestáveis, o que assume a função de dissimular as relações de força desiguais da base da formação social capitalista.

ciência e educação tradicionais, concebendo a vida cotidiana como realidade singular, diversa, complexa, interativa e rica de saberes, imaginários e representações sociais, tornando-se factível de ser um espaço de rebeldia e revolução, estabelecendo a possibilidade de movimentação da ação do sujeito. O caráter representativo presente na cotidianidade exige um estudo cuidadoso, por ser um campo de disputa de ação moral e política (HELLER, 1998). A vida cotidiana, assim como pode prestar-se à alienação, como diz Heller (1998, p. 38), “pode se opor às amarras impostas pela classe dominante, criando formas de refazê-las, na sua margem de movimentação”, para propor atitudes que nos sugerem valores coletivos, envolvendo significados de humanização, respeito pela vida total e fatores de oposição: descentralidade no tempo e no espaço; da subjetividade, referente não aos egos individuais, mas aos sujeitos coletivos. Por isso, cabe analisar a vida cotidiana da educação do MST, compreendendo a produção e circularidade de saberes no contexto de lutas discursivas e políticas por afirmação cultural. O cotidiano, portanto, torna-se fundamental para o desenvolvimento da prática educativa transformadora e também como objeto de pesquisa, pois a vida cotidiana é que está sujeita, mais diretamente, a todos os funcionamentos do ser humano, pois é nela que são reveladas as suas capacidades de sentir, pensar, habilidades manipulativas, paixões, idéias, ideologias, sentimentos, sendo um ser por inteiro, físico e intelectual. Conforme Heller (1998), é no cotidiano o ser humano apresenta-se como indivíduo (em sua individualidade) e como humano-genérico (produto e expressão de suas relações sociais). Tenho a compreensão de que *movimento social é produtor de saberes* (GOHN, 1994), ou seja, o projeto de mudanças sociais que está incorporado na dinâmica do movimento impulsiona uma criação incessante de saberes correspondentes ao seu cotidiano de lutas, possibilitando um exercício da *práxis*. Para Castoriadis, a *práxis* implica “num condicionamento recíproco entre o saber e o fazer: elucidação e transformação do real progridem articuladamente” (apud SCHERRER-WARREN, 1989, p. 114). Para este autor, o projeto de mudança é um elemento da *práxis*, sendo uma intenção de transformação do real, propondo uma ação autônoma dos seres humanos e da sociedade, sendo a autonomia o meio e o fim da criação sócio-histórica. Dessa forma, o movimento social autônomo se configura para Castoriadis, como uma organização que fortalece a sociedade civil, e pode contribuir para romper com os esquemas de opressão e alienação humana presentes no capitalismo e construir uma sociedade autônoma, na qual os seres humanos são responsáveis para instituir um plano coletivo, o que possibilita a auto-instituição de uma sociedade com a capacidade de assumir coletivamente o seu discurso, contrapondo-se ao discurso dominante, capaz de alterar a sociedade constituída com suas heteronomias e formas alienantes, para instituir uma nova sociedade que respeite a vontade democrática. Para este autor, o imaginário está na origem do acontecer sócio-histórico, seja na sociedade instituída com suas formas alienantes, seja na auto-instituição social autônoma. Castoriadis compreende o imaginário com o conjunto de símbolos, sentidos e significados que formam a construção do social.

**OBJETIVOS:** A pesquisa pretende analisar os saberes subjacentes à prática educativa cotidiana do MST, no assentamento João Batista II, em Castanhal - PA, compreendendo como estes saberes são pedagogicamente trabalhados na perspectiva da Educação Popular. Visa cartografar os saberes que circulam no cotidiano educativo do MST, analisar o saber fazer-pedagógico dos educadores populares do MST, verificar se ocorre a relação entre saberes, e como se apresenta esta relação no âmbito metodológico da prática educativa do Movimento.

**METODOLOGIA:** O presente estudo tem como área de pesquisa o assentamento João Batista II, localizado no município de Castanhal, na meso-região do nordeste paraense.

O assentamento João batista II existe desde 1987, quando da ocupação da fazenda do Bacuri, como era chamado o local, pelos militantes do MST, que consideraram esta propriedade como improdutivo, ou seja, não era realizada nenhuma atividade agrícola, pecuária ou extrativista. Com a ocupação desta área os assentados buscaram, através do INCRA, a legalidade da terra, o que a transformou no assentamento João Batista II, com cerca de 187 famílias, com uma organização por setores responsáveis por diferentes tarefas no Assentamento, como o setor de educação, que se constitui no objeto deste estudo. A educação do assentamento está dividida em modalidades – com destaque à educação de jovens e adultos, e em níveis de ensino: educação infantil e ensino fundamental. Escolhemos para nossa pesquisa a educação de jovens e adultos, considerada pela sua importância no Assentamento, no sentido de formação cultural e política dos militantes, e também porque estamos nos fundamentando nos pressupostos da educação popular que, apesar de não estar limitada à EJA, historicamente possui uma forte vinculação com a educação de pessoas jovens e adultas. A pesquisa é de abordagem qualitativa, pela necessidade de aprofundamento sobre o mundo das significações e das relações humanas, uma realidade não perceptível e tampouco captável em equações, medidas e estatísticas (MINAYO, 2003). A abordagem qualitativa proporciona produzir o conhecimento durante todo o desenvolvimento da pesquisa, compreendendo a construção do saber de maneira processual e dialética. Na pesquisa qualitativa o processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações realizadas pelo sujeito, buscando uma complementaridade entre o pensamento e a base material, considerando a complexidade das relações entre o todo e a parte, entre o problema e a sua correlação com o contexto que o envolve e o condiciona historicamente. É ainda um estudo de campo descritivo que busca descrever as situações presentes e existentes no assentamento, dando voz ao ambiente, que por gestos simples ou costumes falam e expressam a representação elaborada pela comunidade, e que nos conduz à observação cotidiana da relação entre os saberes, o homem e a sociedade. Caracterizamos a pesquisa como um *estudo de caso do tipo etnográfico*, que se baseia nos principais fundamentos do estudo de caso definidos por Lüdke e André (1986): visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar as diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. A produção de dados respeitará a triangulação *ver, ouvir e ler*, característico do estudo de caso, para melhor compreender o cotidiano do assentamento. As observações foram realizadas no primeiro semestre de 2006, durante dois dias por mês, e pretende, no segundo semestre, intensificar a pesquisa permanecendo 15 dias em cada mês, durante seis meses, para termos condições de observar os exercícios das atividades diárias dos assentados, manifestando a relação de saberes presente na escola com o cotidiano. As atividades pedagógicas realizadas em sala de aula serão também observadas, priorizando a participação dos(as) alunos(as) e a articulação do professor(a) na produção do conhecimento relacionado por diversos saberes expressos pelos(as) educandos(as). Verificaremos a articulação pedagógica feita pelo professor com o saber manifestado pelo aluno, através de suas indagações e manifestações orais e produção escrita. Destacamos como indicadores de análise da escola e da prática educativa cotidiana: o *currículo*, o *planejamento* e materiais educativos que subsidiam a prática educativa, além da *concepção pedagógica* que norteia o saber-fazer educativo do Movimento. As entrevistas semi-estruturadas nos orientarão no entendimento da representação que os sujeitos pesquisados elaboram sobre sua prática educativa, além de facilitar as descrições das situações e dos

acontecimentos ocorridos, considerando que esta é uma pesquisa de campo descritiva. As transcrições das entrevistas, até as mais informais, as quais Flick (2004) considera como entrevistas etnográficas, serão realizadas para melhor análise dos dados. Utilizaremos o recurso das fotografias e desenhos feitos pelos educandos(as) para melhor apresentar o contexto social e as ações típicas desenvolvidas na prática educativa do assentamento. Consideramos que a pesquisa nos exige cuidados minuciosos, por trabalharmos com um grupo que está numa dinâmica política, social e cultural intensa, contestando o modelo econômico existente em nosso país. Para isso, os sujeitos de nosso estudo serão os(as) moradores(as) desde a fundação do assentamento e que estejam exercendo atividades relacionadas com o funcionamento da comunidade, ou seja, nos setores de educação, financeiro, cultural, comunicação, agrícola, saúde, militância. Destacamos como sujeitos para as entrevistas individuais os professores(as), os educandos(as) e coordenadores dos setores. Os sujeitos serão de ambos os sexos porque no assentamento João Batista II as mulheres-esposas assumem o papel de coordenadoras na ausência de seus maridos-coordenadores, com a responsabilidade e o compromisso nas decisões necessárias no assentamento.

**RESULTADOS PARCIAIS:** Na educação praticada no cotidiano do Assentamento João Batista II encontra-se uma teia de saberes construídos pelos assentados-aprendizes nas relações educacionais escolares e não-escolares. Estes saberes são do tipo escolares, jurídicos, políticos, ambientais, medicinais, relacionais, entre outros, e referem-se à realidade concreta de luta pela terra dos assentados. Estes saberes estão entrelaçados e encontram na questão agrária a base de produção e o eixo de articulação entre saberes. A prática educativa escolar é crítica e interdisciplinar, e por isso são relacionados os saberes escolares e não escolares, valorizando a experiência de vida e as significações construídas cotidianamente pelos sujeitos do assentamento. A proposta pedagógica caracteriza-se como de “educação do campo”, ou seja, pretende construir referências educacionais atentas às especificidades socioculturais, políticas, geográficas e ambientais da região rural da Amazônia, rompendo com o currículo do tipo urbanocêntrico e com as práticas educativas tradicionais. O lugar do “campo” é a base de construção do saber escolar e alvo principal das problematizações, pretendendo com que os alunos compreendam a realidade social camponesa e pensem numa intervenção política no sentido de justiça social e desenvolvimento sustentável. Visando apresentar com profundidade analítica estes dados, organizamos esta pesquisa em capítulos: (1) Cartografias dos saberes vividos pelos assentados no João Batista II, que se constituirá no estudo dos saberes que circulam nas práticas educativas cotidianas do assentamento, tendo como finalidade a demonstração da circularidade dos saberes presentes no assentamento e a possível criação de novos conhecimentos representativos de sua realidade concreta; (2) MST e a sua práxis educativa cotidiana, com o objetivo de analisar a proposta teórico-metodológica desenvolvida na escola do assentamento, considerando o assentamento como todo, na possibilidade de perceber na sua prática pedagógica a presença da educação popular; (3) Movimento de Educação Popular: um processo de relação de saberes, que pretende analisar a prática educativa do assentamento, com base nas metodologias utilizadas para a relação entre os saberes dos assentados.

**Palavras-chaves:** Educação Popular – Saberes Cotidiano – MST.

## REPRESENTAÇÕES SOBRE INCLUSÃO EM PROJETOS EDUCATIVOS EM AMBIENTES DE SAÚDE.

Kássya Christinna Oliveira da Silva<sup>29</sup>  
Universidade do Estado do Pará

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo modificado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar.

Freire (1987, p. 44).

A temática deste estudo é proveniente de duas pesquisas sobre inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais realizadas por mim. A primeira de iniciação científica concluída em 2004, tratei sobre a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais em turmas regulares de educação de jovens e adultos em escolas das redes Estadual e Municipal de Belém. Realizei um levantamento de como as Secretarias Estadual e Municipal de Educação em Belém elaboravam e implementavam as políticas inclusivas da educação especial em práticas educativas com a diversidade considerando esta como etnia, gênero, classes sociais e as apontadas nas categorias da educação especial (deficiência mental, sensorio-motora...). Neste estudo realizei, ainda, um levantamento documental junto às Secretarias Estadual e Municipal de Educação e bibliográfico de autores que discutem a problemática da inclusão-exclusão social e escolar. Obtive como resultado significativo, nesta pesquisa, que ambas as Secretarias realizam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em turmas regulares, mas de acordo com os seus históricos de atendimento. Desta maneira, a Rede Estadual de Ensino apresentou o princípio filosófico do reconhecimento das diferenças para a diminuição das desigualdades e a construção de uma escola para todos (PEE-SEDUC, 2003). Já a Rede Municipal orientou a inclusão a partir da elaboração de um projeto político pedagógico, o da Escola Cabana, no qual a inclusão passou a ser compreendida como ação educativa que “visa reverter o percurso da exclusão de qualquer natureza e ampliar as possibilidades de inserção de crianças, jovens e adultos nas escolas regulares” (PPP Escola Cabana, 2003b, p.40). Assim, a inclusão atende às diferenças de gênero, etnia, classes sociais, entre outras minorias. Na segunda pesquisa, a do trabalho de conclusão do curso TCC realizada em 2005, busquei verificar o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em práticas alfabetizadoras populares dos educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire- NEP do Centro de Ciências Sociais e Educação- CCSE da Universidade do Estado do Pará- UEPA. Esta pesquisa foi realizada em seis turmas de educação popular, localizadas no município de Belém do Pará em ambientes hospitalares<sup>30</sup> e classes periféricas<sup>31</sup>. Nas ações educativas do Núcleo de Educação Popular o processo de inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos não foi referido apenas às pessoas que apresentavam necessidades especiais apontadas nas categorias da deficiência, mas a todos os que de algum modo eram excluídos socialmente, por exemplo, os educandos em tratamento oncológico, que demonstravam uma baixa auto-estima face ao processo de segregação vivenciado em seu cotidiano pela sua doença. Pessoas que sofriam uma acentuada violência simbólica, institucionalizada em ações de órgãos públicos e privados, além de afirmativas de negações familiares e da sociedade em geral. A partir dos resultados obtidos nessas duas

<sup>29</sup> Aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA, pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do CCSE - UEPA. E-mail: [kassyao@yahoo.com.br](mailto:kassyao@yahoo.com.br).

<sup>30</sup> Espaços anexos a hospitais, mas que o atendimento educativo é realizados com os pacientes em tratamento ou controle de doenças.

<sup>31</sup> Classe periférica é o que compreendemos como turmas de alfabetização e pós-alfabetização localizadas em ambientes não escolares a exemplo de centros comunitários.

pesquisas, senti-me instigada a ir mais além, procurando compreender melhor e aprofundar o conhecimento acerca da *problemática ética da diferença* em práticas educativas em ambientes hospitalares, não restringindo estas ações à figura do Pedagogo da instituição e de educadores populares do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará, que atuam em ambientes hospitalares, mas aos profissionais de saúde – o terapeuta ocupacional, o fisioterapeuta, o médico, o nutricionista, o enfermeiro, o professor de educação física e os técnicos de enfermagem – e demais profissionais de ciências humanas como o psicólogo e o assistente social que realizam práticas educativas numa perspectiva popular em ambientes públicos de saúde com pessoas jovens, adultas e idosas com necessidades especiais. O termo – prática educativa – assume uma conotação ampliada, para além da ação pedagógica desenvolvida em espaços escolares, dessa maneira, estende-se às ações de outros profissionais que realizam ações educativas de *escuta*, diálogo e percepção do outro em sua totalidade, problematizando a realidade social de seus pacientes e com eles no ambiente de saúde. A escuta que em proponho a realizar está baseada em Barbier(2004), uma *escuta sensível* que assume a dimensão existencial humana, sendo o ser compreendido como o ser da totalidade. A *escuta sensível* é um escutar tão aguçado que mobiliza a pessoa humana na sua existência cotidiana, estando ligada a todos os sentidos; é uma escuta que vê, cheira, sente gosto, sente sabor, sente o toque do outro, que se mobiliza e compromete com a pessoa humana escutada, vendo nesta o que Buber(2001) classifica como *palavra-princípio EU-TU*, em que o *EU* humano vê no *Outro* também o existir humano e não um objeto de sua manipulação, o *Eu* é ser correspondente relacional e dialógico de um *TU* e, conseqüentemente, o *TU* a existência do humano, tal como o *EU*. A partir dessa compreensão do ser humano a prática educativa é entendida numa dimensão maior, em que os seres do conhecimento vivenciam o processo de hominização com o exercício da prática dialógica em que “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.44). Compreende-se nesta pesquisa que a inclusão não será trabalhada apenas com as pessoas que apresentam necessidades especiais, mas também às pessoas que se encontram em tratamento médico, fragilizadas corporalmente, psicologicamente e as que apresentam doenças mentais. Pressupõe-se que esses profissionais desenvolvam com os pacientes, em seu cotidiano, práticas educativas por meio de projetos, de planejamentos ou ainda de forma espontânea, mas tendo um novo olhar para as pessoas em tratamento médico, considerando que “a complexidade da saúde exige realmente inovações que superem a assepsia técnica e propiciem a interação com a dinâmica popular, visando à busca de alternativas e soluções, individuais e coletivas, para os problemas apresentados” (ASSIS, 2001, p. 36). Desse modo, as práticas educativas tendem a se voltar para o cuidar humano e o cuidar planetário, sendo a instituição de saúde “transformada num espaço de interlocução, de subjetividade horizontal” (CONSTANTINO, 2003, p. 54), havendo, por isso mesmo, uma nova compreensão do ambiente de saúde, bem como da reorientação prática de seus profissionais como os pacientes que buscam uma complementaridade entre o modelo biológico e o sócio-histórico. Desse modo a pessoa que vivencia o processo do adoecimento passa a ser compreendida também como sujeito da história, ser consciente de seu estar no mundo e não somente como corpo biológico. Os profissionais em suas ações educativas em ambientes públicos de saúde possuem a possibilidade de banharem-se em culturas de pessoas advindas do interior do Estado do Pará e de outros Estados localizados ao norte e ao nordeste do Brasil, têm a possibilidade de conhecer histórias de vida das mais diversas, além da complexidade singular própria de cada uma,

são tramas, dramas, teias que entrelaçam vidas e que possibilitam aprendizados conectados com o existir da humanidade. Em suas atividades diárias fazem a vida cotidiana dentro da história, no ‘centro’ do acontecer histórico (HELLER, 2000). Este é o caso dos Educadores Populares do NEP que já realizam ações educativas populares em ambientes hospitalares que se constitui, na perspectiva freireana, em um processo educativo que possibilita transformações sociais e políticas e que se dá *com* o povo, na busca de conquistas adquiridas democraticamente. Educação Popular considerada como mobilização, "organização popular para exercício do poder que necessariamente se vai conquistando" e organização do saber entendida como aquele que é sistematizado ao interior de um saber fazer próximo aos grupos populares (FREIRE, 1989, p. 19-20). Educação Popular que “emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação “ela pretende ser uma retotalização de todo projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (BRANDÃO, 1984, p. 61). Nesta perspectiva, compreendo como educação popular a que promove a inclusão social de todas as minorias sociais apontadas nas categorias de etnia, de gênero, de classes, de capacidade (categorias da deficiência), entre outras, no ambiente educativo. Educação Popular diferenciada da educação escolar formalizada pelo Estado que é regida por políticas nacionais que propõem um conhecimento de base comum nacional, apresentando ainda um discurso de flexibilidade curricular, mas que, no entanto, cria sistemas de avaliação nacional e que não considera as especificidades regionais. Assim, no ensino formal os conteúdos são previamente selecionados e dispostos em uma grade curricular a ser trabalhado a nível nacional, nas escolas. Por isso mesmo a educação popular, bem como a educação inclusiva é entendida como a que promove a inclusão social e escolar também das pessoas com necessidades especiais e de outros excluídos. A educação inclusiva neste contexto é entendida, segundo Oliveira como a que “desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais” (2004, p.71). A reflexão realizada pela autora sobre o processo de inclusão no ambiente escolar pode ser pensada em outros ambientes em que se realizam ações educativas com pessoas que apresentam necessidades especiais e em tratamento de saúde como os ambientes de saúde. A prática da educação inclusiva requer a superação algumas ações discriminatórias e da proposição de novos saberes e ações com os grupos sociais minoritários que vivenciam o processo de exclusão social, educativo e escolar. Faz-se necessário, portanto a proposição de alguns princípios inclusivos sociais e éticos relevantes como: a) o rompimento com a situação de exclusão e de discriminação vivenciada pelas pessoas com necessidades especiais e de outras minorias sociais nos ambientes educativos escolares e não-escolares; b) a superação da dicotomia entre educação comum e a especial, retirando a educação especial da condição de subsistema; c) a democratização dos ambientes educativos; d) a formação continuada de pessoas (recursos humanos) para lidarem com a diversidade; e) a infra-estrutura física e material do ambiente educativo adaptada para receber a pessoa com necessidade especial. Além dos pontos destacados acima, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 propõem no artigo 59, no inciso primeiro, que serão assegurados pelos sistemas de ensino aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. A lei aponta toda uma reestruturação do ambiente educativo para a recepção específica de uma multiplicidades de pessoas, sem negar, contudo sua relação com o todo social, o que significa o processo de sua inclusão. Na Declaração de Salamanca<sup>32</sup> foi reafirmado

<sup>32</sup> Um documento elaborado na Espanha, entre sete e dez de junho de 1994, pelos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais.

um compromisso com a Educação para Todos, considerando a *inclusão* social de crianças, jovens, adultos com necessidades especiais, neste fórum destacou-se que “a tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover a integração e participação e de combater a exclusão” (1994). A partir desse movimento de inclusão social e educativo que vem sendo trabalhado em instituições escolares e não escolares da sociedade é interessante perceber como as diferenças estão presentes nas ações educativas cotidianas. Como se tem problematizado a inclusão das pessoas com necessidades especiais e pessoas em tratamento médico em ambientes públicos de saúde? Que práticas estão sendo desenvolvidas com elas? A partir da complexidade que envolve a educação inclusiva em diferentes ambientes educativos, levanto nesta pesquisa como problema de investigação: *Como os profissionais que atuam em projetos educativos em ambientes públicos de saúde trabalham a inclusão de pessoas com necessidades especiais e de pessoas em tratamento médico? E de que maneira os profissionais e sujeitos atendidos vivenciam este processo?* Objetivo verificar como os profissionais que atuam em ambientes hospitalares e de saúde trabalham a inclusão das pessoas com necessidades especiais e as que estão em tratamento de saúde e de que modo estas vivenciam este processo. E de forma específica identificar: a) se e como o processo da *inclusão* é problematizado nas práticas educativas desenvolvidas em ambientes hospitalares e de saúde; b) como os profissionais e pacientes inseridos em ambientes de saúde compreendem as diferenças; c) que representações e imaginários os profissionais e os pacientes dos ambientes de saúde possuem sobre as pessoas que apresentam necessidades especiais e as que estão em tratamento da saúde; d) que identidades sobre a inclusão estão sendo construídas nas práticas educativas desenvolvidas em ambientes de saúde. Penso ser significativo o olhar para as práticas educativas populares em ambientes de saúde, considerando ser esse espaço um novo *locus* educativo que envolve uma complexidade de relações sociais, como a educação e a saúde, educação e religiosidade, inclusão e exclusão social e de questões existenciais como a vida-morte e doença-cura, entre outras. Assim destaco que a problematização da vida-morte no ambiente hospitalar pode ser compreendida através da complexidade ao qual homens e mulheres são expostos na “busca do ser mais, na busca do entendimento do outro, na compreensão das diferenças, na construção da práxis histórica de superação do processo de exclusão social” (SILVA, 2004, p. 23). Neste trabalho buscarei analisar, ainda, a compreensão que os educadores populares do NEP e dos profissionais, que atuam nos ambientes público de saúde, realizam sobre a identidade das minorias sociais, enfatizando as diferenças de capacidade. Nesta análise torna-se significativo realizar o levantamento das representações e imaginários elaborados sobre as pessoas com necessidades especiais e as pessoas em tratamento de saúde com doenças que trazem traços discriminatórios seja pelo cultivo de sentimento de piedade como o caso das pessoas em tratamento oncológico, ou com a disseminação de sentimentos de aversão, medo e raiva do outro como o caso das pessoas com necessidades especiais, as que se encontram em tratamento do HIV/AIDS e transtornos mentais. As representações sociais realizadas sobre estas pessoas partem de construção histórico-social de sua *não-familiaridade*, da afirmação de sua não-existência, do estabelecimento, portanto de uma sólida e intolerante fronteira de convivência, assim Moscovici destaca que “é desse modo que os doentes mentais, ou as pessoas que pertencem a outras culturas, nos incomodam, pois estas pessoas são como nós e contudo não são como nós; assim nós podemos dizer que eles são “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais””, contudo o autor não assume uma postura de negação do ser humano diferente mas suscita representações construídas sobre este sujeito que não entra na forma da norma assim “de fato toda as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram

exilados das fronteiras concretas de nosso universo possuem sempre características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos sem ser percebidos”(2003, p.55 e 56). Entendo que o processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais e pessoas em tratamento de saúde pressupõe mudanças infra-estruturais dos meios de transporte, de toda uma arquitetônica social e de recursos materiais diversos; na superação de representações, dos imaginários e de práticas estigmatizadoras cristalizadas na sociedade em face da pessoa diferente e na construção processual de novas mentalidades inclusivas, tendo no outro/humano a dimensão do próprio ser. Assim, há a necessidade da modificação do espaço e das ações humanas para que haja a recepção de todas as pessoas, sendo estas compreendidas em suas diferenças, entendendo o contexto sócio-histórico da diversidade. O debate da inclusão não deve está restrito ao ambiente da escola formal, mas precisa ser propagado em todos os espaços sociais que se fizer presente as pessoas com necessidades especiais, entendendo-se que: “todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças” (OLIVEIRA, 2004, p.71). Neste debate de inclusão-exclusão social relacionarei, ainda, ao que Freire (1987, p.30) aponta como processo de humanização nas relações sociais, nas quais os oprimidos “ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. Problematicar a inclusão-exclusão e a diferença possibilita-me trazer ao debate a teorização e a práxis em educação popular Freireana, entendendo-a como o pressuposto básico de inclusão social de etnia, gênero e de capacidade, pois esta educação procura discutir as situações existenciais de exclusão por que passa o ser humano, considerando as vozes autênticas de crianças, jovens, adultos e idosos em pronunciarem as adversidades sofridas, a fio, no dia-a-dia da roça, no tratamento de saúde no hospital, no trabalho, na casa de família. Além de problematizar as ações educativas realizadas pelos profissionais (que atuam no ambiente público de saúde) em seus afazeres com as pessoas que apresentam necessidades especiais e em tratamento médico. Adotei neste estudo uma pesquisa de campo descritiva, que busca descrever os imaginários e representações sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais e as que se encontram em tratamento de saúde (pessoas em tratamento oncológico, HIV/AIDS, transtornos mentais e fissurados) que compõem os projetos educativos desenvolvidos pelos profissionais e educadores populares que atuam em ambientes públicos de saúde, verificando a compreensão dos profissionais e sujeitos atendidos sobre o processo de inclusão. A observação tem sido possibilitada no *loco* da pesquisa e a mesma apresenta abordagem qualitativa entendendo-se que o pesquisador como os sujeitos participantes da mesma são concebidos como pessoas humanas e não como objetos no processo de investigação. O levantamento dos ambientes públicos de saúde e dos sujeitos da pesquisa – profissionais da saúde e das ciências humanas que atuam em ambientes hospitalares e de saúde, educadores populares do NEP e sujeitos atendidos – com os quais tenho realizado a pesquisa foram efetivados após um levantamento preliminar com os representantes de pesquisa nesses espaços, em Belém, tais como: dois hospitais o Hospital Ophir Loiola e o Hospital Dia (programa de assistência psiquiátrica e biopsicosocial) da Fundação Hospital de Clinicas Gaspar Viana - HCGV; uma URE-DIPE (Unidade de Referência Especializada em Doenças Infecciosas e Parasitárias Especiais). Para que houvesse o levantamento dos ambientes públicos de saúde destaquei alguns critérios tais como: a) os ambientes educativos deveriam ter profissionais que desenvolvessem ações educativas numa perspectiva popular; b) os espaços deveriam conter pessoas com necessidades especiais e pessoas em tratamento de saúde que se encontram corporalmente e psicologicamente fragilizadas, que

obtiveram através da doença alguma seqüela; c) pessoas que apresentam transtornos mentais e; d) a existência de pessoas jovens, adultas e idosas. A constatação desses critérios deu-se com a minha ida a campo e a realização de conversas, ora com os profissionais que atuam diretamente com os pacientes, ora com os profissionais da saúde e das ciências humanas responsáveis pelo departamento de ensino e pesquisa dos hospitais e da unidade de saúde. Na URE-DIPE realizei uma conversa com a vice-diretora que se mostrou bastante receptiva. Os sujeitos que compõem a pesquisa são os(as) educadores(as) do NEP do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA e profissionais da equipe multiprofissional que atuam no HCGV; com os profissionais da equipe multiprofissional da URE-DIPE; e com as Assistentes Sociais e Pedagogas do hospital Ofir Loiola. Como critério de escolha desses sujeitos adotou-se: gênero (feminino e masculino); tempo de atuação dos profissionais (mais de um ano); atuação com pessoas jovens, adultas e idosas entre as quais pessoas com necessidades especiais e em tratamento de saúde; profissionais de variados campos do conhecimento (Enfermagem, Medicina, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, educação física, Serviço Social, Psicologia e Pedagogia). Serão ainda sujeitos da pesquisa pelo menos cinco sujeitos atendidos de cada ambiente público de saúde. E como critério de escolha destes adotou-se: idade (de doze a setenta anos); gênero (feminino e masculino) e naturalidade (pessoas de outros Estados, do interior do Pará e do município de Belém). A pesquisa de campo será desenvolvida de acordo com as seguintes fases: observação; entrevista com roteiro semi-estruturado e dinâmicas pedagógicas de grupo. A pesquisa de campo dar-se-á no período de *dois a três* meses, com a frequência de duas vezes semanais. Pretende-se realizar a observação *in loco* com a aplicação dos instrumentais que possibilitarão o levantamento e produção dos dados sobre as representações e os imaginários que os sujeitos participantes da pesquisa (educadores e educandos) possuem sobre o processo de inclusão-exclusão, identidade-diferença compreensão da vida e do processo educativo vivenciado no ambiente público de saúde. Se houver a permissão do grupo e das instituições públicas de saúde, procuraremos registrar algumas atividades realizadas com os sujeitos da pesquisa nos projetos educativos realizados nos ambientes públicos de saúde com a utilização de fotografias, filmagens, visando ampliar o conhecimento do estudo, captando ações do cotidiano e do espaço da pesquisa, entendo como Neto (1994, p. 63) que o recurso audiovisual “assume um papel complementar ao projeto como um todo”, não significa dizer com isso que o pesquisador(a) abrirá mão de seu olhar atento na pesquisa de campo. Este projeto de pesquisa foi submetido à aprovação pela diretoria de pesquisa e/ou centros acadêmicos dos hospitais e do centro de saúde em que está sendo realizado, além de ser submetida à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Pública Estadual Hospital de Clínicas Gaspar Vianna, tendo o parecer de aprovado por este CEP no dia 12/07/06 tendo sido atendidas todas as adequações recomendadas de acordo com as normas da resolução 196/96-CNS/MS. Os possíveis riscos da pesquisa estão circunscritos na dimensão físico-emocional dos sujeitos que vivenciam cotidianamente processos de inclusão-exclusão social, tanto os profissionais quanto os sujeitos atendidos, mas principalmente estes. Pretende-se minimizá-los com o cuidado da pesquisadora em não aguçar ainda mais a inquietude emocional dos daqueles, procurando manter sua integridade físico-emocional resguardada. A pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate da inclusão social das pessoas com necessidades especiais e das que se encontram em tratamento médico em ambientes públicos de saúde de Belém, além de levantar as práticas educativas realizadas nestes.

**Palavras-chave:** Inclusão; educação em saúde; educação popular.

## **RIBEIRINHOS AMAZÔNIDAS: SABERES, BIODIVERSIDADE E MODOS DE VIDA\***

Maria das Graças da Silva\*\*  
Universidade do Estado do Pará

Localizando-se às margens de rios e matas, em “regiões” de ilhas, grupos sociais ribeirinhos amazônidas, em geral, convivem com a influência de baías de água doce. Os traçados de seus territórios são pintados com tons das culturas locais. Em contato com outras formas de sensibilidades, têm construído modos de viver, de trabalhar, de lutar pela sobrevivência e pela reatualização de seus hábitos, costumes, e manutenção de suas manifestações religiosas, e, muitas vezes, experimentam sensações diversas na ambigüidade de seus modos de vida na relação direta com a natureza. A apropriação e uso de produtos da floresta por esses grupos locais têm uma longa história na Amazônia. De acordo com os estudos etnográficos e relatos de viajantes e missionários, a extração e coleta de produtos da flora e da fauna de áreas de matas (florestadas) e conexas (rios, igapós, cerrados, manguezais etc) têm sido um meio fundamental de subsistência para grupos sociais que vivem às margens dos rios e nas florestas. Uma noção que identifica o ribeirinho amazônida é o termo interior (moradores da beira, das margens dos rios). É comum serem reconhecidos como portadores de um jeito próprio de ser, mas, a expressão é muitas vezes utilizadas no sentido de auto-compreensão de um modo de vida singular que experimenta, quando afirma “somos do interior”. Em geral, essa condição de ser do interior, localmente, é associada a uma idéia de subalternização, de excluído, por ser analfabeto da escrita e da leitura, não assinar o nome, e seu processo de construção de saberes decorrer da convivência direta com a natureza e recolhidos nas relações e memórias intergeracional. No entanto, diferente da ciência moderna, as formas de conhecimentos de que são portadores não separam sujeito e objeto, natureza e cultura, homens e mulheres e seres humanos e outras criaturas são vistas como um continuum porque todos “são filhos de Deus”. Historicamente, em face de suas práticas sociais assentarem-se nesses saberes, têm sido colocados numa condição de inferioridade. Embora muitos auto-reconheçam a importância dos saberes de que são portadores, principalmente, porque são ou foram transmitidos de geração em geração “Aprendi com meus avós e meu pai, e fui aprender com a natureza o modo que Deus criou a natureza, aprendi até com os bichos do mato”. Esse é um dado importante para se compreender a representação da natureza na reprodução de suas culturas. Eles vivem uma relação direta com a natureza. É dela que tiram o necessário para a sua reprodução material, mas também cultural. “olha a gente comia, bebia, vendia alimento, nunca morreu um parente por falta de comida”. O texto usa achados e argumentos de pesquisas realizadas sobre o assunto e de uma literatura específica. Visa entender como habitantes da floresta tropical trilham caminhos construídos em territórios de mata, de rios e igarapés, por meio de seus saberes e uso dos recursos naturais como fonte de vida e de reprodução cultural.

### **A CONSTRUÇÃO DE UM MODO DE VIVER RIBEIRINHO**

---

\* Trabalho tem como referência os resultados pesquisa do **Projeto Educação ambiental: processo de inclusão de saberes diversos para o manejo dos recursos naturais**, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA) da Universidade Estadual do Pará (UEPA), em parceria com pesquisadores da Universidade Federal do Pará, concluído em fevereiro de 2006, com apoio financeiro do CNPq.

\*\* Doutora em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ, 2002), Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará e Socióloga, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Meio Ambiente, Diretório CNPq e da pesquisa.

Os variados tempos que orientam a construção de seus modos de vida são revelados nas narrativas de moradores de áreas ribeirinhas, e por meio de fragmentos visuais. Por intermédio do diálogo com os protagonistas dessa história, tem sido possível ter acesso a um conjunto de informações que representam a memória referente a costumes e vivências referenciados no contexto natureza/cultura e vice-versa. Esse modo de vida configurado nos traçados de suas trilhas, na arquitetura de suas casas, nas marcas de seus barracos cobertos com palha, paredes de açaizeiros ou barros, nos espaços de criação de seus “serimbabos”<sup>33</sup> e nos caminhos de suas roças, representados em seus relatos como “beiras” ou “centros”, nas pontes de miritizeiros<sup>34</sup> que mediam a comunicação entre as casas e o rio. Enfim, trata-se de maneiras como esses grupos sociais constroem e utilizam seus espaços, pautando-se nos costumes e tradições. Os costumes e tradições que fazem parte do universo desses grupos sociais orientam a construção de seus territórios e sustentam-se em memórias/discursos genealógicos (seus ancestrais) e em uma memória social (orientações econômicas, sociais e simbólicas) que preside o lugar. Muitos recordam do espaço selvagem e anônimo, quando lá chegaram. Ao transformarem a natureza desses espaços, imprimiram sua história e, ao darem continuidade à reprodução de suas culturas por meio de seus trabalhos e de outros atos simbólicos, eles construíram identidades de pertencimento territorial, e auto-identificam-se como “nós desse lugar”. Concomitante com seus territórios, existem lugares mais selvagens, habitat dos animais e dos seres sobrenaturais (a cobra grande, a mapinguari, ilha encantada etc.), com os quais mantém relação por meio da realização de atividades de pesca, caça ou coleta de frutos ou raízes, a partir do cumprimento de certos rituais, muitas vezes exercitando uma subordinação simbólica a essas outras criaturas. Na representação do ribeirão esses espaços protegidos por seres da natureza impõem limites na apropriação e uso de seus recursos. Essa percepção reforça a preocupação local com o manejo da natureza e com que ela oferece, o respeito aos seus ecossistemas e ciclos por considerar a inserção do ser humano na natureza. “Uma só criação dentro da natureza somos nós”. Dessa representação construída do ser humano em relação à natureza, se inscrevem preocupações locais com a preservação, demonstrada por meio de tratos, “porque tá acabando e não sei o fim que vai ser”. Dentro da mata, ribeirinhos indicam que têm sentido o reflexo da poluição, “e eu, que moro lá dentro da mata, eu sinto lá o *vácuo*, aquela poluição”. Outros referem-se a constatação da fragilidade da natureza frente à dificuldade de sua regeneração. “A natureza é mais frágil em relação as suas madeiras, suas caças, as aves já estão sentindo, morrendo e acabando. Temos que abrir os olhos, principalmente os jovens, que estão ajudando a destruir porque assistem outros a destruir”. Na fala, a constatação de que a geração atual não tem uma preocupação com as gerações futuras. Há um entendimento local de que a forma como o ser humano se relaciona com a natureza reflete na qualidade de vida das gerações, e nas formas de relações sociais. “Por isso, nós estamos vendo que tão aí, na ação, se tão destruindo não só a natureza, mas destruindo a si, matando seu irmão sem culpa nenhuma”.

### **O VIVER A VIDA COTIDIANA RIBEIRINHA**

Os ribeirinhos de um lugar partilham, quase sempre, uma tradição<sup>35</sup> oral. As suas narrativas remetem, quase sempre, para um passado, para uma história que eles

<sup>33</sup> Que na representação do caboclo do mundo natural, os serimbabos (animais de pequeno porte) fazem parte da esfera doméstica.

<sup>34</sup> Palmeira que produz a fruta buriti. Quando derrubada, serve de instrumento de flutuação na beira dos rios, substituindo pontes de madeira que liga a casa ao rio.

<sup>35</sup> Etmologicamente deriva do latim *traditio*, e significa entregar. Dessa forma, por meio oralidade ou da escrita é possível entregar (repassar) para alguém algo, no caso, saberes são (re)passados de geração a geração.

incorporam como sua, embora não a tenha vivenciada. Foi instaurada por lembranças e narrações e envolve uma rede de parentesco. No cotidiano buscam a presença divina no interior da mata e nas águas dos rios. Os ribeirinhos aprenderam com seus antepassados, construíram sua liberdade ao criarem em torno de si um espaço de movimentação. Na (re)construção da história cultural e social das práticas cotidianas dos caboclos ribeirinhas amazônidas, é possível identificar que esses grupos sociais têm ocupado lugares estratégicos para garantirem a sua relação com o rio e com a floresta e deles retiram o necessário a sua reprodução material e cultural. Os lugares aqui referidos são porções de ambientes naturais transformados pela ocupação, pelo uso, dotado de significado social na medida em que representam lugar de moradia e de sustento do grupo familiar. Os caboclos ribeirinhos, em geral, têm sabido articular as suas necessidades de sobrevivência às vantagens de apropriação e uso dos produtos e recursos do rio e da floresta. Daí a importância que começa ser reconhecida dos chamados “povos da floresta” em relação à proteção e preservação da biodiversidade da região. Nessa perspectiva, o extrativismo tem ocupado espaço nos debates contemporâneos acerca do destino das florestas, dos usos possíveis desses recursos. A prática extrativa configura-se em uma das maneiras que as populações ribeirinhas utilizam para produzirem bens; os recursos naturais são retirados diretamente de sua ocorrência natural. Essa prática é feita por meio da caça, da pesca e da coleta de produtos vegetais produzidos pela floresta. E tem, historicamente, sustentado sociedades humanas, por vezes associadas com diversas formas de agricultura. Tecnologias simples têm sido utilizadas na mediação entre as práticas ribeirinhas e os produtos naturais. Na realidade amazônica, grupos sociais culturalmente expressivos mesmo não tendo como base exclusiva de sustento o extrativismo, eles praticam essa atividade como parte de suas estratégias cotidianas de sobrevivência. Nos processos de extração de flora (e, em menor escala, de fauna) eles utilizam tecnologia simples na apropriação e uso de recursos considerados renováveis. Em geral, eles se preocupam com os processos naturais de reposição dos estoques. O acompanhamento dessa reposição está associado à cultura local, eles sabem o quanto ela é importante na sua reprodução material e cultural. As formas de uso e de reprodução são garantias de uso contínuo e estável. Essa prática vem despertando interesses de outros setores da sociedade porque tem contribuído na preservação dos recursos da floresta. Embora subsumidos nas políticas públicas, são esses grupos que fazem circular um fluxo grande de produtos naturais na região, que são consumidos internamente e até fora do país, como é o caso da castanha-do-pará e do açaí. Os produtos do rio e da floresta assumem o significado de “valores de uso” (são consumidos diretamente pelos grupos locais) ou são utilizados em escambos locais. Sua economia assume em geral caráter de subsistência, pois o que gera como “valor de troca” é muito pouco. As narrativas das práticas sociais que eles trazem da floresta estão incorporadas na cartografia de seus lugares. Elas conservam fortes marcas dos caminhos trilhados por seus antepassados nas suas vivências com as matas e com os rios. Esses caminhos foram traçados em terras firmes e de várzeas, igapós ou capoeiras por ribeirinhos, caboclos, descendentes do enfrentamento cultural de índios, habitantes primitivos da região com africanos escravizados e os colonizadores brancos. Dessa forma, estamos diante de diferentes expressões culturais e estratégias de ser e de refazer que ribeirinhos representam, de versões variadas de passados vividos que se revelam e se escondem nos seus modos de vida. Portanto, não é possível ignorar ou relegar à irrelevância dos diferentes saberes que se constituem nas experiências sociais e históricas desses grupos. A circunscrição à escala local, não torna esses saberes menos importante do que o conhecimento científico cujos avanços tem sido, em grande parte, utilizados para “domesticar” a natureza (mundo natural), transformando-a em recursos.

Embora colocados às margens do saber sistematizado, os saberes locais por significarem e representarem a diversidade da organização social dos lugares, têm dado contribuições relevantes para explicação de suas realidades, resoluções de problemas práticos. Por tratar-se de saberes cuja vitalidade cognitiva expressa a diversidade cultural, representam um trunfo na luta contra o monoculturalismo, porque ao carregar uma perspectiva de diálogo e articulação de diferentes formas de saberes, podem contribuir na constituição de um multiculturalismo (crítico/progressista) como forma de reconhecimento, não só de diferenças culturais, mas também de conhecimentos. As diversas formas culturais expressas nos modos de vida construídos na fronteira de rios e matas carregam em si maneiras próprias de viver e expressar sentimentos, emoções e valores (dor/alegria, perda/ganhos, conquistas/derrotas, prosperidade/decadência), de articular festa e trabalho, de sentir e respeitar o sagrado na realização do profano. Essas maneiras próprias dos ribeirinhos amazônidas esquadrihadas na convivência simultânea rio e floresta, no entrelaçar de naturezas/culturas, (res)significam as fronteiras mata/rio, expressam a pluralidade de culturas pouco estudadas, apagadas por memórias oficiais, invisibilizadas na dominação homogeneizadora de “populações ribeirinhas”. Essa inter-relação ser humano natureza expressa no modo de vida ribeirinho se contrapõe à concepção ainda dominante que constroa a natureza como algo exterior à sociedade, à cultura. Romper a fronteira que separa o “mundo natural” e às sociedades e estabelecer um diálogo com os saberes ditos “tradicionais” referentes à apropriação e uso dos recursos naturais, traz para a academia o desafio de articular, interpretar e dar visibilidade para um emaranhado de relações sócio-culturais e ambientais, constitutivas de modos de viver e de conviver com misérias e riquezas expressas nos diferentes territórios de morada e sustento. Isso pressupõe a necessidade de considerarmos esses saberes como expressão de culturas locais, muitas vezes subsumidas pela cultura hegemônica, que as vêem somente pela ótica do folclore ou da prática produtiva. Reconhecer as dinâmicas sociais que informam esse universo possibilita percebermos as complexas estruturas de sentimentos e práticas inventadas/reinventadas cotidianamente, e reconhecermos o/a ribeirinho(a) como sujeito dos processos de constituição de seus modos de vida e não apenas um indivíduo subjogado porque ainda reprodutor de “formas produtivas atrasadas”. As suas experiências e saberes que orientam e apoiam suas formas alternativas de desenvolvimento, que não vêem a natureza apenas como um estoque de recursos naturais, são tidos, muitas vezes, como arcaicos ou anacrônicos. Ao construírem formas alternativas de manutenção da base material e cultural, esses grupos sociais estão buscando o reconhecimento de um direito que é de ter suas formas de conhecimento, e não a reprodução de uma existência que seja a subalternização à ciência e de seus resultados científicos. A cultura dominante considera que vencer o subdesenvolvimento significa incorporar os avanços tecnológicos decorrentes dos resultados científicos, ou seja, adaptar a realidade local às técnicas modernas. Esse ponto de vista anula a possibilidade de diálogo, de complementaridade. A incorporação da idéia de diversidade no modo de vida ribeirinho indica a percepção de um modo informado por múltiplas relações (relações com a natureza e seus recursos e com grupos sociais entre si) e saberes práticos. Esses saberes que permitem entender como se dá a apropriação e uso dos produtos e bens da natureza, de valores, práticas, ensinamentos e atitudes pelos diversos atores sociais, são frutos de uma memória herdada, aquelas contadas ou repassadas por seus antepassados. A reconstituição histórica da construção desses territórios, a partir da memória das pessoas do lugar, carrega a possibilidade de recuperar práticas sociais vivenciadas nesse processo de construção e de dar conta de indagações que os próprios moradores têm elaborado. Oralidade e memória estão

presentes na construção dos modos de vida e saberes locais, suscetíveis de várias leituras e interpretações, decorrente do confronto de estratégias discursivas, que valorizam ou desvalorizam essas experiências sociais que dinamizam o cotidiano dos lugares. Como nos ensina Bourdieu (1979), é nessa dinâmica social que os sujeitos históricos incorporam *habitus* (valores e formas de apreender o mundo), que revelam universos de vida distanciados de uma história dada, alheia ao cotidianamente produzido nos embates e tensões entre perspectivas de viver e atribuir significados ao vivido. Ler e interpretar os significados de tempos vividos, (re)descobrimos experiências sociais, enfrentamentos políticos em prol do direito à sobrevivência, tensões cotidianas, relações de sociabilidade, vivenciados pelos construtores de uma outra história que não está contida no discurso oficial, é perceber como os ribeirinhos representam suas culturas, tradições, modos de ser e viver cotidianamente. A centralidade do rio como elemento de ligação e de comunicação, sintoniza-se com o tempo das marés. O ribeirinho por sua relação estreita com a natureza, e pelos costumes refina o seu saber e torna-se especialista na compreensão de como *conviver com as águas*, representação da dinâmica e relação entre natureza e cultura. As marés transformam as terras num espaço em que a “água seca” e a “água grande” orienta seus moradores, abrindo ou fechando as portas do ir e vir pelos rios. Por não compreender esse tempo diferenciado, o tempo do rio, quantos já não encaixaram seus barcos na enseada e tiveram que aguardar o toque e a autorização das águas. Compreender o trabalho dos ribeirinhos, rico em detalhes revela uma marca singular no desenvolvimento desse tipo de atividade: o tempo diferenciado. Elege-se um novo conceito para a cultura local: o tempo da espera e o tempo do trabalho. Os variados tempos que movem a vida das pessoas. O tempo não é único, homogêneo movido apenas pelo relógio, mas múltiplo, heterogêneo, criado em função das relações sociais que homens e mulheres ribeirinhos empreendem ao lidar com a natureza por meio de suas culturas. A relação com o tempo da natureza é que permite que eles definam o seu próprio horário de trabalho. Na percepção dos mais “antigos” houve mudanças na relação ser humano natureza, configuradas em termos de valorização e nas formas de apropriação e uso dos recursos naturais. “To vendo que o mundo que vivi quando era garoto é muito diferente desse aqui, porque o povo não pensava tanto em dinheiro”. O diálogo por meio de estudos e convivências com os saberes da floresta e do rio, (re)configuram-se traços desses antigos modos de vida, pautados em “costumes comuns”, mas não homogêneo, atualizados ou reatualizados nas lembranças locais ou curso das diversas experiências vividas por ribeirinhos que reconstróem cotidianamente suas culturas e seus modos de vida, nas diversas relações que estabelecem uns com os outros. Utilizam linguagens variadas para dar conta das transformações que seus espaços, tempos (antigamente, agora) e relações que sofreram. São formas de expressão carregadas de significações que fogem à lógica linear, em que é possível visualizar e apreender modos de viver, de trabalhar e fazer-se desses moradores. Diversas temporalidades que precisam ser problematizadas, para apreendermos pontos de vista e experiências historicamente vivenciadas que vão ficando cada vez mais invisibilizadas. Portanto, a academia tem o desafio de na construção de suas agendas de pesquisas e nos debates, incorporar de maneira construtiva não apenas os saberes locais, mas os sujeitos construtores desses saberes, em razão da importância que podem assumir na formulação de epistemologias alternativas ao discurso hegemônico.

**Palavras-chave:** Ribeirinhos Amazônidas – Saberes - Biodiversidade

## CRIANÇA RIBEIRINHA: SUA LUDICIDADE E SEU IMAGINÁRIO<sup>36</sup>.

Nazaré Cristina Carvalho<sup>37</sup>  
Universidade do Estado do Pará

Na Amazônia, a água é um elemento determinante na vida de seus habitantes, não se reduzindo apenas às suas propriedades físicas. Nessas águas estão contidas, partes da vida cultural dos amazônidas ao mesmo tempo em que se encontram envolvidas por mistérios, simbologias, signos e uma magia dispersa no ar que brota das águas do rio e da floresta, originando os mitos e as lendas. Ao viajar pelo universo de homens, mulheres e crianças ribeirinhas pode-se contemplar a beleza que a natureza proporciona, toda a grandeza nela contida, e que conduz ao devaneio por todo o mistério contido nesse meio. A vida do homem amazônico, especificamente o caboclo ribeirinho, sua história e sua cultura gravitam em torno das águas dos rios; o ribeirinho vive a mercê do rio, é ele quem dá o rumo à vida dessas pessoas, as quais vivem de acordo com o regime das águas, da sua subida e da sua descida, influenciando na sua moradia, na alimentação e no seu trabalho. A floresta não caminha da mesma forma que o rio, seu destino cada vez mais se encontra nas mãos do homem. Ela dá a ele tudo o que possui, sendo que grande parte do que tem de melhor, vem sendo arrancado de seu interior por mãos devastadoras.

O caboclo nativo da região é o resultado da mistura de raças e culturas diferenciadas como o índio, o negro e o branco europeu, principalmente o português, os quais predominaram na formação histórica da região amazônica. Raças e culturas que se fundiram, numa espécie de amalgama, resultando daí o tipo étnico do caboclo e sua cultura. E para navegarmos por este universo caboclo, se faz necessário refletir alguns aspectos relacionados à cultura, pois o homem enquanto sujeito capaz de produzir cultura é dotado, de poder criativo e simbólico; tudo o que ele cria possui um significado próprio. Dentro deste processo de criação da cultura, através do seu trabalho o homem se transforma e dá significado às coisas, pois a cultura não está relacionada apenas a objetos e valores, mas é preciso que se acrescente a significação das ações dos grupos. Geertz (1989) defende um conceito semiótico de cultura, o qual a abrange justamente por sua função simbólica, fazendo com que seja uma ciência interpretativa, onde o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Enquanto teia de significados está em constante processo de construção e reconstrução, aberta a transformações e não fechada em si mesma, revelando seu caráter plural. Na cultura podemos perceber seu caráter lúdico, sua beleza e sua plasticidade, elementos encontrados nas diversas expressões da arte, no brincar e no jogo. Dentro de todo esse contexto, as crianças não ficam de fora, pois assim como os adultos, elas estão inseridas em um tempo e um espaço, que paralelamente influenciam e sofrem influência do meio em que vivem, num processo de constante interação. Com base nestes aspectos direcionamos nosso olhar, para um determinado tipo de criança, a criança ribeirinha, aquela que habita as margens dos rios que circundam o estado do Pará, especificamente as da região das ilhas, situadas nas proximidades da capital, Belém, dispersas ao longo de grandes espaços, os quais apresentam uma ligação direta com sua cotidianidade. Belém possui trinta e nove ilhas fluviais sob sua jurisdição, e dentre estas se encontra a ilha do Mosqueiro, onde estão localizadas as comunidades de Castanhal do Mari-Mari e Caruaru, local onde vamos encontrar as crianças ribeirinhas atores principais do estudo desenvolvido, fazendo-nos caminhar entre o rio e a floresta rumo ao seu imaginário e a

<sup>36</sup> Tese de doutorado defendida no PPG da UNIVERSIDADE GAMA FILHO, sob a orientação da Profa. Dra. NILDA TEVES FERREIRA.

<sup>37</sup> E-mail: n\_cris@uol.com.br

sua ludicidade. A ludicidade, como um dos elementos do imaginário que permeia a vida dessas crianças, a forma como vivem e interagem com a natureza e o meio sócio-cultural, são fatores que merecem ser estudados sob o olhar da cultura. É brincando num ambiente cercado de rios e de muito verde, que a criança aprende a se relacionar com a natureza, que ela da vazão a sua criatividade criando brinquedos, descobrindo nas árvores, nas águas dos rios, nas folhas e sementes, nos galhos e cipós, nos frutos verdes, nas pedras, objetos que passam a ganhar vida e identidade em suas brincadeiras. O rio e a floresta são locais onde as brincadeiras das crianças ribeirinhas acontecem, e servem de referência para a manifestação da ludicidade como expressão do imaginário social dessas crianças. Para melhor compreensão do imaginário da criança ribeirinha, buscamos nos estudos de Gilbert Durand (1997) a ancoragem necessária para tal. Este autor considera sua concepção de imaginário próximo a de Bachelard, e distante das concepções que vêem o imaginário como um desvio da razão, ou fase inativa da consciência, e se coloca na perspectiva simbólica para estudar os arquétipos fundamentais da imaginação humana. Para estudar o simbolismo do imaginário in concreto, é preciso que se utilize o trajeto antropológico, por ser este formado de um conjunto de ciências que se propõe a estudar o homem sem usar limitações, sejam elas psicológicas ou culturais, utilizando o recurso de diversas ciências, onde se procura entendê-lo por meio de interpretações. Em seus estudos, Durand propõe que se oponha o regime noturno do simbolismo ao regime diurno. O regime diurno tem como base os símbolos ascensionais, gravitando em torno da noção de poder, estando relacionado à dominância postural, e ao mesmo tempo com os rituais de elevação e purificação, é o regime da antítese. O regime noturno da imagem está relacionado à inversão e a intimidade, subdividido entre as dominantes digestiva e cíclica, envolvendo os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. É o regime pleno do eufemismo, é o regime da mulher. Através dessa classificação durandiana das imagens é que “entramos na floresta”, para analisar o imaginário contido nas brincadeiras das crianças ribeirinhas. A floresta é a morada da vida. Vida que está presente na flora, na fauna, nos homens, mulheres e crianças. Penetrar na intimidade da floresta, em seu centro, é como penetrar em uma interioridade de proteção, e o caminho a ser percorrido até este centro, é um caminho labiríntico, dominado por uma inquietude cósmica em que o medo procura ser exorcizado pelo eufemismo do regime noturno. O centro é uma idéia imaginária, uma figura mítica, possuindo uma característica estática, no entanto ele é dinâmico. Na floresta o centro se desloca justamente pelo seu dinamismo, em alguns momentos ele é vivido no meio do rio, em outros, no meio da floresta. Há uma dinâmica na Amazônia, que faz com que ela não tenha um centro fixo, com isso as crianças ribeirinhas circulam em diferentes centros. Tomando como referência a tripartição estrutural, classificadas em heróica, mística e sintética, as quais constituem o regime diurno e o regime noturno das imagens, analisamos as imagens que mostram crianças brincando no seu habitat, resultado de nossa ida ao lócus de estudo. Brincadeiras, que para fins de análise foram separadas em categorias como: brincando nas árvores da floresta, e brincando nas águas do rio. A imagem da árvore se apresenta sob um duplo aspecto de resumo cósmico, e de cosmo verticalizado, simbolicamente ela é o elo de ligação entre o céu e a terra. É pela sua verticalidade, que a árvore se encontra inserida entre as imagens ascensionais. A criança ribeirinha no seu ato de brincar vive real e imaginariamente com o rio e a floresta, elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para a sua ludicidade. Ao viver essa relação simbólica, a criança cria e recria a sua realidade, brinca e se relaciona com ela. As crianças correm e brincam com as árvores, suas vozes, seus gritos, suas risadas, se misturam ao canto dos pássaros; brincando na mata, elas são os uirapurus que encantam a floresta com sua bela melodia,

são também os curupiras que a espreitam e a protegem. O brincar na mata subindo nas árvores é uma aventura lúdica, em que o companheirismo está presente, pois o lúdico se situa na esfera do simbólico, ele possui alguma mágica difícil de ser explicada, principalmente pela lógica da ciência. Dionísio (mito ocidental) se vivifica na brincadeira, na ludicidade, no prazer que dela emana e em todo divertimento em si. E na comunidade de Castanhal do Mari-Mari, a brincadeira nas árvores é mais frequente, pelo fato das casas se encontrarem mais afastadas do rio, embora isso não as impeça de brincar nas águas do rio. As crianças quando agarradas no topo de uma palmeira de açaí, ou em posição de subida, tornam-se difícil de distingui-las das folhas e do tronco, elas se confundem e se fundem numa coisa única. Essa imagem invoca a estrutura sintética do imaginário, conduzindo ao schème da intimidade e do aconchego, pois o vencer a natureza não faz parte do imaginário da criança ribeirinha, ao contrário, elas possuem uma relação de intimidade, de conforto, de aconchego, de sincronia, de se acolher e acolher a natureza de forma semelhante. Elas se integram nesse todo. No brincar da criança na árvore se estabelece ao mesmo tempo, um processo simbiótico e mimético. O imaginário da criança ribeirinha rompe as barreiras do mundo real em suas brincadeiras. Ao subir em uma árvore, a criança deixa de ser ela, para passar a ser o macaco com seu jeito engraçado, que agilmente salta de galho em galho, a preguiça que explora a árvore em toda sua extensão, a lagarta que espera o momento de tornar-se uma borboleta, para então alçar vôo. São esses seus brinquedos. Ela se rende ao devaneio que a natureza lhe proporciona, e se entrega a brincadeira em um mundo fantástico, vivendo o faz de conta plenamente. Nessa brincadeira a criança se constrói; seus gestos, a forma de andar, de sentir, de falar, construindo o que Foucault (1987) chama de retórica do corpo; a retórica do corpo caboclo, ou seja, a retórica da integração corpo-natureza. Existe entre as crianças e a floresta, um sentimento de incorporação, que se pode dizer que é um sentimento de igualdade, pois todas elas vivenciam essa relação de identidade com a mata. Ninguém é possuidor de uma árvore; ela é de todos e de ninguém, ela é a grande mãe, irmã, parceira, e nesse sentido assume uma dimensão comunitária. Há uma dialeticidade criança/árvore, metaforicamente crianças e árvores brincam entre si, e se oferecem inteiras umas as outras. A criança ribeirinha joga com ela mesma, com os outros, com a floresta, com as águas do rio, e com os diversos objetos que a natureza e o seu meio lhe proporcionam como desafio. Esse jogo é possível, porque num processo de metamorfose, elas podem jogar “como se”, e é aqui que ela pode vivenciar o mundo onírico, o mundo dos sonhos, onde tudo se funde e se transforma. No que diz respeito ao rio, para a população ribeirinha ele não é apenas um elemento da geografia, mas se configura como um lócus de trabalho, de sobrevivência e de lazer. A água é um dos elementos que possui uma gama enorme de significados simbólicos, que podem ser reduzidos a três temas fundamentais: fonte de vida, meio de purificação e centro de regeneração. O curso das águas do rio é a corrente, tanto da vida como da morte. A água mata a sede do homem e da terra, sem água a floresta não sobrevive, como também sem a floresta a água desapareceria, uma depende da outra para sobreviver. No dizer de Durand, as águas e a floresta fazem parte do regime noturno da imagem, elas se harmonizam pelo simbolismo da grande mãe. Como a grande mãe dos ribeirinhos, a água lhes acolhe e lhes dá o alimento, estende seu corpo no leito do rio para que estes possam navegar. Enquanto mãe brinca e se diverte com seus filhos em suas águas, mas está mesma mãe que acolhe, muitas vezes também se revolta com seus filhos e os castiga com suas enchentes ou secas, alertando para os perigos que podem surgir, entretanto aos poucos se acalma e volta a ser a mãe que acalanta seus filhos, e supre suas necessidades mais imediatas. As crianças da comunidade de Caruaru, por terem suas casas mais próximas do rio, convivem mais

diretamente com ele. O rio em que as crianças brincam, não é um dos maiores da região, mas assume para elas o espaço principal de expressão da sua ludicidade. É nas águas do rio, que elas compartilham suas brincadeiras, que vivenciam suas experiências e constroem novos conhecimentos. Na água não há lugar para formalidades, ela se espalha e desliza, pela sua fluidez não consegue manter uma única forma, ela vai se ajustando aos espaços que encontra pelo caminho. Da mesma forma, no brincar da criança também não há lugar para formalidades, pois a brincadeira é sempre começo e recomeço, ela tem um fim em si mesmo. Presenciar as crianças brincando nas águas do rio é visualizar o fenômeno da ‘pororoca’. O barulho que elas produzem com seus risos, o ruído de seus corpos em movimento, agita as águas do rio formando uma verdadeira pororoca lúdica. A água cria vínculos afetivos a quem aprendeu a conviver com ela no seu dia a dia, passando a amar e a respeitá-la. Elas convivem diretamente com o rio, através de um contato profundo, gerador de um sentimento de identificação e pertencimento, desnudando sua interioridade. O rio se projeta como uma mãe e atrai as crianças para o seu leito, embalando-as em suas brincadeiras. É como se ela os convidasse a sentir seu corpo fluido, e esse apelo para a criança parece ser maior e mais forte, pois ela chega à margem do rio e de repente salta na água, daí o que se observa é uma seqüência de risos seguidos de outros saltos. Saltos que podem ser dados de cima de um barco, de uma árvore, ou da ponte de atracação dos pequenos barcos. É um salto no desconhecido, um mergulho, e por isso mesmo mais emocionante e desafiante. A imagem que se tem do rio com suas águas, são imagens primordiais e arquetípicas, em que se pode fazer a relação ao filho e a mãe. O rio está relacionado à figura materna, e a água se apresenta como o líquido amniótico, que envolve e protege o feto. Mergulhar nas águas do rio é como retornar ao útero materno, é voltar às origens, carregar-se de novas energias, para emergir renovado e fortalecido. A água possui muitas facetas, ela corre seguindo o rumo da correnteza, é a água que limpa, que gira um redemoinho, que se agita com o vento, que fica quase parada contemplando a paisagem. Água que às vezes é transparente, outras é barrenta; água que contorna as ilhas, que guarda o alimento e mistérios; que serve de morada para os encantados e os peixes; que conduz pequenas canoas e barcos, levando e trazendo o caboclo em sua avenida hídrica. A criança dialoga com a natureza, da mesma forma que a natureza dialoga com ela. Ela demonstra conhecer cada recanto do meio em que vive o que faz com que, no momento da brincadeira não haja espaço para o medo. As árvores que se encontram na margem do rio, parecem contemplar a brincadeira das crianças na água, ao mesmo tempo oferecem a elas suas raízes para escalá-las e esconderem-se no meio delas. Os emaranhados de raízes na margem do rio formam um verdadeiro labirinto, onde as crianças brincam e parecem estar enredadas nele como peixes. Brincar nesse labirinto de árvores, com suas raízes aéreas e aquáticas, ao mesmo tempo em que margeiam o rio é sempre descoberta, construção do seu próprio caminho, que se transforma em ludicidade. Quando entram nesse labirinto, as crianças estão ancoradas nas suas crenças, nos seus mitos, nos seus amuletos, pois aprenderam os ritos de passagem de que não se entra na mata ou na água, sem pedir licença à ‘mãe da mata’ ou a ‘mãe do rio’, os encantados que habitam esses lugares. A água morada dos encantados contém uma beleza cósmica, presente na liquidez misteriosa do rio, a qual possui a capacidade de dar vida aos reflexos e as sombras que batem em sua superfície. E na Amazônia todos os que são atraídos por essas águas, passam a ser “Iaras, Botos, e Cobra Grande”. A água do rio se apresenta sensual e sedutora para as crianças, como se a Iara as chamassem e as seduzissem, e elas não conseguissem resistir a tanta beleza. Os raios do sol refletem na água, como se fossem os longos cabelos da Iara, e é essa sedução que deixa as crianças fascinadas, fazendo com que elas voem para mergulhar e ir ao encontro daquilo

que as encanta e seduz, atraídas pelo canto da sereia dos rios. O mesmo processo simbiótico e mimético, vivenciado pelas crianças nas brincadeiras nas árvores, se repete nas brincadeiras na água. As crianças se incorporam à natureza da água, mergulhada em um isomorfismo que brota do encantamento, e que se projeta na figura do boto. O boto, o grande “D. Juan”, o príncipe encantado das águas, o ser onírico e concreto, que habita os rios da Amazônia; o pai de muitos “filhos de boto”, espalhados pelos caminhos dos rios. Um ser encantado, que sai do fundo do rio, do seu mundo mágico, para se incorporar ao mundo dos sonhos e do imaginário. O sorriso largo da criança, o olhar sapeca de quem está se divertindo, é um apelo, um olhar que conquista e seduz. As crianças brincando nas águas do rio demonstram uma enorme intimidade com esse meio líquido, inspirando uma sensação de liberdade, de voar sem sair da água. As brincadeiras no rio assumem um novo formato, quando as crianças brincam de “pegador”. O pegador, quando consegue apanhar um dos companheiros, normalmente o pega pelo pé ou pelo braço, em seguida solta e vai em busca de outro. Não é a mesma coisa de brincar de pegador na terra, cujo sentido é correr atrás; pegar nas águas do rio é arrastar, prender, puxar para o fundo. É a metamorfose do menino em ‘cobra grande’, a ‘boiúna’, que assusta e apavora os ribeirinhos, mas que também fascina quando aparece nas noites escuras dos rios amazônicos, sob a forma de navio iluminado. As meninas durante as brincadeiras, brincam com seus cabelos na água, soltando-os para que se espalhem no espelho do rio, deixando-os pentear pelas marolas provocadas pela agitação das águas, assumindo assim feições sedutoras. Elas deixam de ser simplesmente meninas, e passam a ser as “Iaras” que brincam entre si, cujos rostos flutuam nas águas dos rios e igarapés. Iaras, que com seu poder de sedução procuram neutralizar o poder do menino metamorfoseado em cobra grande, na brincadeira de pegador. Os outros meninos que fogem do pegador, (cobra grande), são os botos que com sua agilidade conseguem saltar mais alto que a cobra, ou mergulhar rapidamente, na tentativa de conseguir escapar da voracidade da cobra. Nessa triangulação, as crianças formam uma brincadeira que não é a de um simples pegador ou esconde-esconde brincado na terra. Na água elas não tem onde se esconder, no entanto elas têm como se livrar: a iara pela sedução e seu belo canto; o boto pela sua agilidade nos saltos e mergulhos; e a cobra grande pela força, que tenta segurar e arrastar para o fundo do rio. Há uma metamorfose imaginária pela via do encantamento, quando as crianças brincam na água, que parecem correr ao encontro de suas figuras míticas, o boto, a iara e a cobra grande. Elas se confundem nas brincadeiras, porque cada uma imaginariamente se pensa um desses personagens míticos. Esses três personagens das águas formam um núcleo mítico, que fascina as crianças e se evidenciam no seu brincar. Pois, tanto as brincadeiras nas árvores, como nas águas, guardam em seu interior características indígenas, e é aqui que residem os mitos amazônicos. Tudo isso faz parte de um imaginário caboclo. Um imaginário vivido cotidianamente, onde o mundo simbólico se faz presente com toda sua intensidade, e a ludicidade a criança encontra na convivência desse todo, reinventando e resignificando a cada dia o seu brincar. A criança ribeirinha vivencia a natureza ludicamente, de forma sensível, estética e ética, porque ela não é apenas um elemento da natureza, mas por ser a própria natureza.

**Palavras-chave:** Criança ribeirinha - Ludicidade - Imaginário

## **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM.**

Míriam Matos Amaral<sup>38</sup>  
Genylton Odilon Rego da Rocha<sup>39</sup>  
Universidade Federal do Pará

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho que aqui apresentamos, busca contribuir para o debate da modelagem do currículo pelas práticas pedagógicas de professores frente ao desafio da inclusão educacional na contemporaneidade. Trata-se de uma análise desencadeada a partir dos resultados obtidos durante o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Pará recém concluído no município de Belém. Tal pesquisa buscou investigar o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEES) na educação infantil durante a gestão “Governo do Povo” que, entre os anos de 1997 a 2004, implantou o Projeto Político Pedagógico Escola Cabana. Nesse sentido, após um esclarecimento sobre a emergência do paradigma da inclusão na educação brasileira, nossa pesquisa pretendeu investigar as seguintes questões norteadoras: Como se deu o processo de inclusão educacional após a consolidação do Projeto Político pedagógico Escola Cabana no município de Belém? Que práticas pedagógicas foram adotadas pelas professoras que atenderam as crianças com NEES incluídas nas pré-escolas da rede de ensino do município de Belém a partir da gestão “Governo do Povo”? e, se estas práticas foram influenciadas/orientadas pelo princípio da educação inclusiva presente na Proposta Político-Pedagógica Escola Cabana? O percurso metodológico desenvolveu-se em duas fases: a primeira referente a estudos da literatura da área (currículo, educação inclusiva) e análise dos documentos específicos que embasaram a Proposta Escola Cabana. A segunda fase tratou da pesquisa de campo com a utilização de entrevistas semi-estruturadas a professoras de três escolas públicas da rede municipal de Belém. Deste modo, apresentamos, para fins deste texto, algumas análises que discutem a emergência do paradigma da inclusão no campo da educação, a Proposta Cabana como movimento de reorientação curricular no município de Belém e a realidade encontrada pelas professoras da educação infantil frente aos desafios de incluir crianças com necessidades educacionais especiais. Com isso, pretendemos contribuir para o debate sobre a educação e inclusão social de pessoas com NEES e engrossar os resultados de pesquisa que tem se dedicado a compreender o trabalho da escola pública brasileira.

### **A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA DA INCLUSÃO EM TEMPOS DE EXCLUSÃO SOCIAL.**

A educação brasileira, nos tempos atuais, tem vislumbrado novas perspectivas de conceber o ato educativo na sala de aula. Tais perspectivas carregam o surgimento de novas maneiras de conceber o processo de ensino-aprendizagem, de novas teorias educacionais que explicam certos aspectos da realidade educacional, e consequentemente, a existência de novos paradigmas no contexto educacional de nosso país, principalmente, para explicar a superação de velhas estruturas da educação tradicional ainda vigentes em nossas escolas. Assim, no final do século XX, a escola vivenciou o surgimento de um novo paradigma, de um novo momento de mudanças, uma nova forma de pensar a educação. Uma educação voltada para a diversidade humana. Sob este prisma, surge no cenário educacional mundial e, especificamente, na realidade brasileira, o paradigma da inclusão. O paradigma da inclusão é esse novo

<sup>38</sup> Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Bolsista da CAPES. Contato: [mmamaral@ufpa.br](mailto:mmamaral@ufpa.br)

<sup>39</sup> Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. Contato: [genylton@ufpa.br](mailto:genylton@ufpa.br)

modelo educacional que vem nos abrir os olhos para uma nova perspectiva de educação para todos: ver todos os grupos historicamente excluídos da sociedade, como grupos que devem exercer os mesmos direitos humanos denominados universais. Devem exercer o direito a cidadania, a educação, ao lazer, ao trabalho, e outros direitos ligados a sobrevivência humana. Tal paradigma veio se contrapor ao seu antecessor, o da integração, que pregava uma educação segregadora e discriminante a esses grupos. Desde o início do século XX, quando da aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem, Tailândia), temos assistido o surgimento de inúmeros movimentos sociais que reivindicam a aquisição de direitos civis, políticos, sociais e educacionais aos diversos grupos marginalizados historicamente pela sociedade: são os negros, os índios, os homossexuais, as mulheres e outras pessoas com as mais diversas peculiaridades, como por exemplo, as pessoas com deficiências físicas, mentais ou de condutas típicas e superdotados. Em se tratando dessas pessoas, após a promulgação da Declaração de Jontiem em 1990, houve um crescimento significativo, nos meios acadêmicos, de estudos sobre a inclusão educacional de tal ponto que ela tem se tornado bandeira de luta e motivo de reformas nas políticas educacionais de muitos países. Osório (2001) explicita que o processo de inclusão é um grande desafio para todos os sistemas brasileiros, mas é preciso ressaltar que a educação brasileira, embora tenha sido objeto de severas críticas no que tange a qualidade de seu atendimento, exerce um papel decisivo nesse processo inclusivo, pois a educação de qualidade propiciada no ambiente escolar é uma oportunidade por excelência de interações humanas e do exercício pleno da cidadania ativa. E a inclusão social será uma, senão, a principal consequência dessa qualidade da educação.

#### **A ESCOLA CABANA E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM NEES.**

Tentando adequar-se aos novos paradigmas educacionais da atualidade, o município de Belém, por meio da Coordenadoria de Educação (COED) /Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), no período de 1997 a 2004, durante a vigência do “Governo do Povo” (nome assumido pela administração liderada pelo Partido dos trabalhadores – PT), implementou muitos projetos e programas educacionais que foram sendo integrados pela Proposta Político-Pedagógica denominada **Escola Cabana**, que se caracterizou como um projeto contra-hegemônico, baseado na inclusão social de todos, mormente daquelas pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Sobre essa questão da inclusão, o DEES - Departamento de Educação Especial da SEMEC reconhece que a educação de pessoas com deficiências pode caminhar na mesma via que a educação comum. Deste modo,

A educação especial na grande Belém com a gestão do Governo do Povo é desenvolvida numa perspectiva da Inclusão social, que está presente no Projeto da Escola Cabana. Esta proposta entende que a educação especial possui condições de caminhar pelas mesmas vias que a educação regular, enfatizando a inclusão em vez da discriminação, o respeito à diversidade em vez da homogeneidade (BELÉM, 1999, p.58).

Segundo os documentos coletados para uma análise dessa questão, a gestão “Governo do Povo” defendeu uma política de inclusão social implementada, principalmente, para a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais. Em função disso, as escolas e unidades de educação infantil adotaram em seus projetos político-pedagógicos o princípio da inclusão social, propondo uma forma de educação que primasse pela democratização do acesso e permanência com sucesso no espaço escolar dessas crianças com necessidades educacionais especiais.

De fato, democratizar o acesso e permanência com sucesso a PNEE's na sociedade brasileira, em tempos de neoliberalismo, constitui-se em um desafio, diante do agravamento do quadro de exclusão a que se vê submetida grande parcela da nossa população (Ibid., 1999, p.58).

Segundo consta nos arquivos da SEMEC até o ano de 1997 não havia nenhuma proposta sistematizada de atendimento a pessoas, crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. Mas o Governo do Povo assumiu como opção política implantar uma educação na perspectiva inclusiva como forma de democratizar o acesso ao ensino público e garantir a esses sujeitos à permanência com qualidade. Foram criados, então, os EIV's (Espaços de Inclusão e Vivências), os quais se constituíram em espaços pedagógicos de inter-relação com a comunidade escolar (pais, professores, técnicos) que realizavam atividades de troca de experiências e de suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor com o (a) educando (a) que apresenta deficiências. Para a Secretaria Municipal de Educação os EIV's representavam um mecanismo de inclusão social dessas pessoas e uma possibilidade de consolidar o projeto da Escola Cabana. Em 2001, os dados estatísticos da educação especial no Estado do Pará (SEDUC/2001) revelaram que houve um universo de 12.257 alunos (as) com necessidades educacionais especiais. No município de Belém, a demanda foi de 3.658 alunos (a)s atendido (a)s em todas as etapas da educação básica. A educação de crianças no segmento pré-escolar na grande Belém, durante a gestão "Governo do Povo", registrou o atendimento de 689 crianças matriculadas em escolas de educação infantil do município, destacando-se uma grande presença de crianças com deficiência auditiva e múltipla. Com base no exposto, posso lançar algumas hipóteses segundo as quais esse número de matrículas favoreceu uma série de mudanças na organização educativa da rede municipal de ensino, principalmente no que tange à: estrutura física das escolas, à organização dos projetos político-pedagógicos, às enturmações, à organização dos currículos, à prática pedagógica das professoras, enfim, estas e algumas outras modificações precisaram ser implementadas para que o princípio da inclusão social pudesse valer ao seu propósito. Já em 2003, no documento intitulado *Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana: Orientações para a organização do planejamento escolar*, mostrou que as creches, as UEIS (Unidades de Educação Infantil) e as Escolas Anexos matricularam 172 crianças com necessidades educacionais especiais – paralisia cerebral, deficiência física, auditiva, visão subnormal, síndrome de down, autismo, déficit cognitivo, dificuldade de linguagem, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, altas habilidades e síndrome de Cornélia de Lange. Esses dados não informam como estavam enturmadas essas crianças, nem como foi dado o atendimento educacional no sentido de evidenciar o processo de inclusão das mesmas. Neste mesmo documento é informado que a rede municipal de ensino contou na gestão "Governo do Povo" com 34 unidades de educação infantil, 32 anexos, e teve uma política pedagógica de atendimento realizada através de duas efetivas linhas de intervenção: uma estabelecida pela avaliação e atendimento especializado, e outra de assessoramento/acompanhamento e formação continuada dos educadores. Tanto os dados de matrículas dessas crianças quanto às linhas de ações interventivas apresentadas neste documento não demonstram nenhuma evidência de que o princípio da Inclusão educacional proposto na Escola Cabana foi de fato efetivado no período de vigência da Escola Cabana. Já o Plano Municipal de Educação de Belém que também foi objeto de análise desta pesquisa, ao apresentar o relatório de atividades da Prefeitura no ano de 2002, revelou que a rede municipal proporcionou atendimento especializado a 225 crianças com necessidades educacionais especiais, no entanto, o PME não traz em detalhes se tal atividade aconteceu em escolas comuns ou especiais, se nas escolas-referências ou não. Para a Secretaria de Educação do Município esse serviço tinha como perspectiva uma "inclusão natural de PNEES nas escolas municipais" (Ibid., 2003, p.17) iniciada a partir de 1997, ano em que foi vivenciado o movimento de reorientação curricular com a implementação do Projeto Escola Cabana. Neste sentido, a Proposta Cabana foi caracterizada como um movimento de reorientação curricular no

município de Belém, cujos princípios se pautavam na possibilidade de construção coletiva do conhecimento, na construção de alternativas pedagógicas, no resgate e apropriação de uma educação e de uma escola pública para a comunidade escolar e na participação de setores populares no sentido de instaurar um paradigma educacional emancipatório, tributário de um projeto de transformação da sociedade capitalista, vislumbrando uma visão de mundo pautada pela justiça social. As práticas pedagógicas das professoras da rede tiveram um papel fundamental nesse movimento de reorientação curricular que, dentre outros aspectos, objetivava a efetivação de uma educação inclusiva em todas as escolas públicas da rede municipal.

### **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ELEMENTO MODELADOR DO CURRÍCULO**

Sacristán (2000) ao tratar da questão do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras, parte do pressuposto de que o professor é um elemento de primeira grandeza na concretização de um determinado currículo, e que recai sobre ele toda uma responsabilidade em relação a seus próprios alunos, ao meio social e cultural concreto no qual vivem; Fatores que o convidam a intervir no desenvolvimento de práticas curriculares significativas. Destarte, o professor tem um papel ativo na formulação, criação e implementação de currículos na realidade concreta de sua prática. Acerca disso, Sacristán enfatiza que

O papel ativo na formulação do currículo para um grupo determinado de alunos é inerente à sua função educativa, à medida que têm que atender às necessidades dos alunos, analisando que valores culturais são os mais interessantes e libertadores para eles. (2000, p. 179).

Assim sendo, o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras que desenvolveram processos de inclusão educacional durante a gestão “Governo do Povo” possibilitou compreender como “*o currículo foi modelado pelos professores*” (Sacristán, 2000, p. 165). Como é que as professoras, nas suas atividades cotidianas, misturaram os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que elas próprias têm de implantá-las. (OLIVEIRA, 2005). Então, parto do pressuposto de que as práticas pedagógicas representam o processo em que o professor relaciona todos os seus saberes, convicções e possibilidades de ação com tudo aquilo que lhe é proposto desenvolver formalmente. Para Sacristán (2000, p. 166), o professor é um agente ativo no processo de desenvolvimento do currículo na prática, ou seja, um currículo modelado pelos professores

[...] significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, o autor deixa claro a capacidade que o professor tem de desenvolver um currículo modelado a partir daquilo que lhe é imposto de fora. Essa modelação exercida dentro de espaços mínimos de autonomia docente pode caracterizar-se como um contrapeso possível às normas de funcionamento contra-hegemônico vindas das propostas originais de currículo.

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. (SACRISTÁN, 2000, P. 166)

Sobre a organização estrutural da educação das crianças matriculadas na rede municipal de ensino, é importante frisar que, a partir de 1999, a SEMEC/Belém sistematizou o atendimento na educação infantil, que passou então a ser dividida em três níveis de

matrícula: creche (0 – 3 anos); pré-escola (4 – 5 anos) e classe de alfabetização (6 anos) (BELÉM, 2003, P. 18). Essa sistematização não foge ao que está regulamentado na LDB/96 que entende a educação infantil destinada às crianças entre 0 a 6 anos, como fase preparatória para o ingresso as escolas de ensino fundamental, embora, atualmente o ensino fundamental tenha duração de 9 anos a começar aos 6 anos de idade. A escolarização de crianças da pré-escola, sobretudo as que apresentam necessidades educacionais especiais, representa uma fase de desenvolvimento cognitivo de suma importância, pois, os estudiosos da área afirmam que é a partir deste período que principia o atendimento a criança com deficiência e o trabalho de estimulação das linguagens. Para Gotti, é nessa fase da educação infantil que começa todo o trabalho de estimulação das linguagens e, se, a criança não desenvolver suas capacidades desde o princípio de sua educação,

pode apresentar atrasos ainda mais consideráveis, ao passo que se lhe forem oferecidas condições de chegar aos anos iniciais de ensino fundamental em termos de igualdade com a criança sem problemas. A educação infantil faz a diferença para qualquer criança, mas faz a maior diferença para a que nasce com algum tipo de necessidade educacional especial. (2001, p. 110)

Mediante a importância dessa fase de maturação cognitiva da criança o Projeto Escola Cabana desenvolveu ações que abrangeram o exercício da cidadania numa perspectiva inclusiva, destacando um compromisso com a aprendizagem de todos, sem ignorar a existência de crianças com necessidades educacionais especiais. Reforçando esta abordagem, o documento do Projeto Escola Cabana destacava que:

O direito ao exercício da cidadania, numa perspectiva inclusiva, abrange desde o aspecto pessoal, social, cultural, econômico e político e, sendo a Escola Cabana comprometida com a aprendizagem de todos, há a implicação de não se ignorar que existem crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. (BELÉM, 2003, P.41).

Mas, para as professoras entrevistadas nesta pesquisa<sup>40</sup>, a SEMEC não desenvolveu uma estrutura adequada de atendimentos a todas as escolas da rede municipal de ensino. Era evidente a preocupação das professoras com relação á essa demanda de profissionais da ETEE que para elas não aconteceu tal um acompanhamento freqüente ás escolas da rede, como declara os documentos da Proposta Cabana. Segundo a professora Y:

O sistema ainda não tava capacitado pra treinar professores. Infelizmente, na época o projeto não tinha estrutura. Era um projeto muito bonito, mas faltou estrutura. Poucas pessoas compreendem o princípio da inclusão, então o educador na sala de aula, ele busca através de biblioteca, através de livros, ver de que forma ele trabalha, porque poucos técnicos tinha [sic] [...] na rede pra te dar esse apoio, esse suporte. Na verdade, não recebi apoio pedagógico na escola, a formação que teve foi um curso muito teórico, muito falho, foi ministrado por pessoas de fora. Não me disseram nesse curso como trabalhar na prática essas crianças com deficiência. Nenhum técnico de referência veio me ajudar, mas o problema era que o grupo de educação especial era muito pequeno para a monstruosidade que é Belém.

<sup>40</sup> Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, selecionamos 3 escolas públicas municipais de educação infantil que, durante a gestão Governo do Povo, desenvolveram o processo de inclusão educacional de crianças com NEES, sendo que nestes espaços entrevistamos as professoras que experienciaram esta inclusão em suas práticas pedagógicas e que por isso desenvolveram uma modelagem do currículo a partir dessa experiência.

O que podemos notar é que o processo de inclusão de pessoas com NEES na rede foi desenvolvido de forma pouco efetiva para o trabalho em sala de aula, pois as professoras entrevistadas revelaram que a proposta cabana do “Governo do povo” teve muita abrangência teórica e pouco retorno na prática. Perguntadas sobre a influência que o princípio da inclusão social (presente no documento Escola Cabana) teve nas suas respectivas práticas pedagógicas, as professoras foram diretas em responder negativamente:

*Este princípio não orientou em nenhum momento a minha prática até porque não tive acesso direto com o projeto, ouvia muito falar, mas não cheguei a ler sobre a inclusão. (PROFESSORA B)*

*Eu li o projeto, e realmente tinha o princípio da inclusão social, mas posso te dizer que esse princípio não influenciou tanto a minha prática, porque as iniciativas da SEMEC de os professores participarem desses cursos, de aceitar a criança deficiente não foi uma iniciativa de ajudar efetivamente os professores e todo o restante da escola. na primeira gestão essa política da inclusão foi bastante enfatizada, já na segunda gestão essa política se deu de maneira mais esporádica. (PROFESSORA E)*

Ou seja, o processo de inclusão educacional de crianças com NEES na rede municipal de ensino de Belém foi efetivado de maneira paulatina, e com muitas dificuldades estruturais, o que isso, não demonstra nenhuma exclusividade para este sistema municipal, já que a inclusão educacional sendo, ainda, uma novidade para muitos sistemas educacionais, e uma mudança de mentalidade necessária, tais aspectos demandam processos de lentidão e muitas transformações a longo prazo. Para Carvalho (2004), o novo assusta e a mudança é um processo lento e sofrido. Implementar políticas públicas educacionais voltadas para o processo de inclusão de pessoas com NEES é uma iniciativa que envolve uma série de mudanças organizacionais em todos os setores ligados à escola. É um processo que não ocorre por decreto ou por modismo. Para esta autora a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo interminável, que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!) Inclusão contempla inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática.

Ou seja, para que os sistemas de ensino implementem, com responsabilidade, uma educação inclusiva com qualidade, é preciso que os sistemas educacionais repensem suas políticas de acesso ao conhecimento escolar. As linhas de ação precisam estar direcionadas tanto para a construção de estratégias de atendimento escolar com qualidade para todos os alunos, quanto para aspectos psicossociais da vida familiar do aluno.

### **PARA NÃO CONCLUIR...**

O paradigma da inclusão ainda tem muito a nos ensinar. Não é fácil para os sistemas educacionais muito menos para os professores enfrentar o desafio da inclusão com o fator de desculpa “a falta de preparo”. O processo da inclusão educacional consiste, necessariamente, no superar e no evoluir interpretativo do paradigma tradicional da integração. E a escola que, aceitando tal desafio, mais do que desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem inclusivos, estará dando passos muito maiores do que o da inclusão de alunos com deficiências, ou seja, proporcionará, simultaneamente, a tão propalada educação de qualidade para todos. Ou seja, a consequência de uma escola de qualidade é indubitavelmente a inclusão. (WERNECK, 2000, p.113). A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando para as políticas educacionais e curriculares brasileiras, principalmente, na área da educação especial.

**Palavras-Chave:** currículo - práticas pedagógicas - inclusão educacional.

## **EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E IDENTIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA EM BELÉM (PA): ANÁLISE A PARTIR DA LEI FEDERAL 10639/03.**

**Ana D' Arc Martins de Azevedo\***  
Universidade do Estado do Pará

### **FOCALIZANDO ALGUNS PONTOS FUNDAMENTAIS**

Esta pesquisa se propõe analisar do ponto de vista teórico-prático duas experiências educacionais afro-brasileiras realizadas em instituições educacionais em Belém (PA), a partir da Lei 10639/03 destacando como vem sendo enfocada a identidade cultural afro-brasileira a essas experiências, e tem como diretriz a Lei Federal 10639/03, considerada aqui prática de inclusão ocorrida no século XXI, aprovada pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, que,

[...] reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003 (SANTOS, 2005, p. 32).

Considerar a Lei Federal 10639/03 enquanto diretriz deste estudo é reconhecê-la como fruto da luta anti-racista do movimento negro, pois historicamente não se pode negar ou ignorar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais que ainda dividem o Brasil sobre a história do negro (SANTOS, 2005). Essa afirmação se remete a considerar que a Lei 10639/03 vem contribuir, sob a ótica da diversidade cultural, com o rompimento das “[...] diferenças étnico-raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial” (GOMES, 2003, p. 77).

### **POR QUE INVESTIGAR EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS AFRO-BRASILEIRAS, A PARTIR DA LEI 10639/03?**

A presente investigação que tem como objeto de estudo *experiências educacionais afro-brasileiras, a partir da Lei 10639/03*, considera que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, que se deslocam, e tornam-se mais provisórias, variáveis e problemáticas (HALL, 2005). O foco de atenção deste estudo está voltado fundamentalmente para a *identidade cultural afro-brasileira* que se forma, a partir do exterior, como produto de identificação histórica, aqui entendida, como

[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 171).

É o que se pode perceber neste trabalho, quando aborda sobre a identidade nacional brasileira evidenciada no século XIX, construída por meio de discursos ideológicos de determinação das diferenças raciais que legitimam a desigualdade/diferença entre os povos e culturas. Em contraposição a essa ideologia presente nos discursos raciais no século XIX, emergem no século XX, movimentos sociais que procuram focar as histórias de lutas sociais contra o racismo e discriminação (TORRES, 2001).

### **AS EXPERIÊNCIAS SELECIONADAS**

#### **a) CONSCIÊNCIA NEGRA PARA O FORTALECIMENTO DE NEGROS E DE NEGRAS NO ENSINO MÉDIO (SEDUC)**

Esse projeto vem sendo atualmente coordenado pelo Núcleo de Educação Inclusiva/Relações Raciais, da Secretaria Executiva de Educação do Pará/Secretaria

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Adjunta de Ensino – SEDUC. Para o desenvolvimento desse projeto, a SEDUC tem como parceiros o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – CEDENPA, e o Grupo de Estudos Afro-Amazônico do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Pará – UFPA. Trata-se de capacitar professores/as e técnicos/as de três escolas, selecionados criteriosamente, acompanhados por docentes tutores, bem como por 180 alunos/as, que dispõe de uma bolsa de apoio para subsidiar as necessidades básicas no seu desenvolvimento educacional.

#### **b) PROJETO A COR DA CULTURA (SEMEC)**

Essa experiência é um Projeto que tem a Fundação Roberto Marinho (Canal Futura) como mantenedora, e que por meio de um acordo feito com a Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC, a mesma vem executando junto às escolas municipais a discussão sobre a história dos afro-descendentes e a história da África e, assim, contribuir para os objetivos previstos na Lei 10639/03. Essa experiência que tem como temática geral a História e a Cultura da África e Afro-Brasileira está organizada por duas etapas, compreendendo o período de execução para o ano em curso (2006). A primeira etapa já aconteceu nos dias 11, 12 e 13 de abril, e a próxima etapa consistirá no acompanhamento e assessoramento dessas escolas ao processo de divulgação, apresentação e aplicação das propostas pedagógicas nas escolas.

#### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia escolhida caracteriza-se como estudo de campo, de cunho descritivo-analítico, norteada pelos pressupostos de abordagem qualitativa (FLICK, 2004), que servirá de eixo em todas as atividades da investigação realizada.

#### **DEMARCANDO O PROBLEMA E AS QUESTÕES NORTEADORAS**

Esta investigação que tem por objeto de estudo experiências educacionais afro-brasileiras, a partir da Lei 10639/03, define o seguinte problema: Como vem sendo enfocada a identidade cultural afro-brasileira em duas experiências educacionais realizadas em instituições educacionais (SEDUC e SEMEC) em Belém (PA), a partir da Lei 10639/03? Buscar-se-á nesta pesquisa ainda atentar para algumas questões norteadoras como: Que aspectos teórico-práticos têm norteado essas experiências? Como os professores/participantes discutem nesses espaços a identidade cultural afro-brasileira? Como as experiências vêm incorporando a identidade cultural afro-brasileira à luz dos processos sociais, históricos, culturais e raciais? Como os professores/participantes percebem a sua participação na discussão da identidade cultural afro-brasileira, tendo em vista o trabalho educativo que realizam? Como vem sendo associada, a identidade cultural afro-brasileira nos textos didáticos?

#### **OBJETIVO GERAL**

Analisar do ponto de vista teórico-prático duas experiências educacionais afro-brasileiras realizadas em instituições educacionais (SEDUC E SEMEC) em Belém (PA), a partir da Lei 10639/03 destacando como vem sendo enfocada a identidade cultural afro-brasileira a essas experiências.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Caracterizar o debate sobre a diferença étnica/diversidade cultural no Brasil focando a Lei 10639/03;
- Analisar as discussões que emergem nessas experiências sobre a identidade cultural afro-brasileira.

#### **PROCESSO DE COLETA DE INFORMAÇÕES EM CAMPO**

Alguns instrumentos serão adotados, os quais orientarão o processo de coleta de informações em campo: levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo; análise dos projetos das experiências do ponto de vista teórico-prático; observação direta das reuniões coletivas dessas experiências, priorizando as discussões inerentes nesses

espaços e suas interfaces com a identidade cultural afro-brasileira; entrevistas semi-estruturadas, com dois coordenadores/as, e com professores/participantes que integram as experiências destacando a participação nas discussões da identidade cultural afro-brasileira, tendo em vista o trabalho educativo que realizam; procedimentos de associação da identidade cultural afro-brasileira nos textos didáticos.

### **A SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A sistematização e análise dos dados serão efetivadas por meio da construção de categorias de análise (*identidade cultural afro-brasileira, diferença étnica e diversidade cultural*) organizadas por temáticas. O capítulo I deste estudo aborda o debate contemporâneo sobre a diferença étnica/diversidade cultural focando a Lei 10639/03, tendo em vista caracterizar quais os discursos ideológicos de determinação das diferenças raciais evidenciados no Brasil no século XIX; como essa ideologia da supremacia da raça branca influenciou/influencia a construção da identidade cultural afro-brasileira, a partir do século XIX. O capítulo II e III objetiva analisar duas experiências educacionais afro-brasileiras realizadas instituições educacionais (SEDUC e SEMEC) em Belém (PA), a partir da Lei 10639/03, destacando as discussões que emergem nessas experiências sobre a identidade cultural afro-brasileira. Por fim, o estudo se encerra com a apresentação das considerações finais e recomendações fundadas nos resultados da pesquisa, na tentativa de oferecer uma síntese das primeiras conclusões chegadas com a pesquisa, bem como com possíveis sugestões.

**Palavras-chave:** educação; identidade cultural afro-brasileira; Lei 10639/03.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LETRADOR: SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO VIVENCIADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Ioneli da Silva Bessa Ferreira<sup>41</sup>  
Universidade do Estado do Pará

### 1 - Situando o problema.

Este projeto de pesquisa tem por objetivo realizar um estudo acerca dos saberes que os professores atuantes na educação de jovens e adultos têm acerca do letramento. Para desenvolver esta pesquisa, primeiramente fui buscar na bibliografia especializada o conceito da palavra letramento, termo recém-chegado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, não constando ainda no Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, segundo KLEIMAN (2001), foi usado pela primeira vez em 1986 pela psicolinguísta Mary Kato<sup>42</sup> e sua inserção nos meios acadêmicos ficou restrita, portanto, aos professores pesquisadores. Todavia se faz premente trazer à superfície a discussão sobre o assunto no âmbito escolar, haja vista que o professor formador de qualquer área do conhecimento é o mediador da construção do saber que se estabelecem na sala de aula e o faz por meio da leitura e da escrita. A motivação para este estudo surgiu por três motivos: por ser professora atuante de língua materna e me preocupar com o letramento enquanto prática a ser vivenciada no contexto escolar; por me preocupar com o grande contingente de jovens e adultos que retornam aos bancos escolares e terceiro por querer saber como está se dando a formação do professor neste século que se inicia. A partir da minha trajetória como professora que atuou em seis cursos de formação de professores, tanto na capital como em vários municípios do Estado; por encontrar-me atualmente ministrando a disciplina Prática Docente, no Curso de Formação de Professores pelo Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, da Universidade do Estado do Pará – UEPA e também por ter ministrado as disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do Português, para os alunos do Curso de Pedagogia e de Metodologia do Ensino de Português e Prática de Ensino para os alunos do Curso de Letras, ambos na Universidade Federal do Pará é que percebi o quanto é importante a discussão acerca do letramento nos cursos de formação de professores. O contato com tão diversificado público me fez refletir acerca da fundamentação teórico-metodológica recebida pelo alunado nestes cursos com relação aos saberes e práticas de letramento, bem como do perfil do professor numa sociedade que cada vez mais exige diferentes práticas de letramento para o desenvolvimento das atividades no cotidiano. Como professora de Língua Materna, muitas vezes me vi diante de situações que me obrigavam a (re)formular (pré)conceitos tão arraigados na minha formação e que não combinavam mais com uma sociedade em constante mutação. As necessidades de conhecimento eram tantas, que busquei nas literaturas especializadas (Linguística, Literatura, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, entre outros.) suporte para minhas argumentações nas discussões com os alunos acerca da importância da linguagem para o conhecimento e no processo ensino/aprendizagem não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, pois todas elas se assentam nas diversas manifestações que a linguagem toma nas diferentes áreas do conhecimento. O contato com a Prática Docente, disciplina ministrada nos dois últimos semestres do Curso de Formação de Professores, me fez perceber a dificuldade que a grande maioria dos futuros professores tem em relação ao trabalho a ser desenvolvido com a linguagem, principalmente sobre

<sup>41</sup> Professora de Prática Docente no Curso de Formação de Professores da UEPA e aluna do Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores do PPGE/CCSE/UEPA.

<sup>42</sup> Professora-titular do Departamento de Linguística da PUC de São Paulo

os saberes acerca do letramento que deverão utilizar durante a prática escolar, quer seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. O desconhecimento por parte deles é tanto que tenho encontrado muita dificuldade em desenvolver atividades inerentes à disciplina, no que diz respeito ao trabalho com Língua Portuguesa, mas especificamente no que tange ao trabalho com as diversas formas de linguagem, principalmente dentro da perspectiva do letramento. O entrave começou pelo total desconhecimento do conceito do termo pelos alunos, que tinham sido “preparados” para alfabetizar e não letrar, pois isto não tinha sido objeto de discussão e de ensino durante o curso de graduação/formação. Outro fator que me despertou interesse é a não inserção de estudos na modalidade de educação de jovens e adultos no currículo dos cursos de formação da UEPA. Só há preocupação com a educação infantil e o ensino fundamental sem, todavia privilegiar jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental no tempo previsto pela lei, público bastante expressivo, que teve que deixar os bancos escolares para engrossar a força de trabalho numa sociedade capitalista e excludente. Diante deste quadro e devido a Universidade do Estado do Pará possuir oito cursos de formação de professores é que me propus a investigar os saberes que os professores da educação de jovens e adultos, que trabalham na Escola Municipal Maria Luíza, localizada no bairro da Sacramento, em Belém do Pará têm acerca do letramento. Os professores alvo da pesquisa são os que trabalham com as disciplinas Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e sala de leitura. Tal escolha é porque parto do pressuposto que não cabe apenas ao professor de língua materna possuir saberes acerca do letramento. Este campo de conhecimento deve ser compartilhado com todas as demais áreas que se fazem presente desde a educação infantil, perpassando pelo ensino fundamental e médio de maneira que as licenciaturas precisam debater e ensinar o que é letramento e como utilizá-lo para a melhoria do ensino. A temática sobre letramento não pode mais ser silenciado, precisa ser discutido e incorporado às práticas de sala de aula pelo professor, principalmente aqueles que desenvolvem atividades na educação de jovens e adultos, modalidade de ensino pouco priorizada pelas políticas educacionais e curriculares. É premente a materialização de diversas práticas de letramento nas atividades didático-pedagógicas de sala de aula desenvolvidas pelo professor, em qualquer disciplina e em qualquer nível e modalidade de ensino, por isso o debate deve ser estimulado, uma vez que o trabalho do docente é determinante para que os saberes do letramento possam figurar não apenas na escola, mas na vida dele e, principalmente de seu aluno, de forma democrática, visando permitir o diálogo, a interlocução, a produção de significados e de sentidos, de crítica e de criação, de inventividade, de ousadia, de ética e de estética, uma vez que não se pode dissociar letramento e educação, pois ambos compartilham a natureza formativa e emancipatória que tanto o professor almeja alcançar para a formação de cidadãos críticos que a sociedade quer. Levando-se em consideração estes fatores e a dificuldade conceitual que os futuros professores têm acerca do letramento é que venho investigando nesta pesquisa que saberes os professores têm acerca do letramento? Que práticas de letramento são desenvolvidas pelos professores na educação de jovens e adultos? Que sugestões podem ser indicadas para se instituir nos Cursos de Formação de professores um professor letrador? O intuito da pesquisa é produzir saberes que contribuam para o debate, não apenas no campo acadêmico, mas principalmente escolar, para que o professor faça uma reflexão de sua prática e venha a adotar uma nova postura no sentido de aprimorar seus conhecimentos acerca dos saberes e conhecimentos de letramento na EJA, visando a melhor qualidade de seu ensino. Optei por uma abordagem qualitativa, pois ela me possibilita investigar a trajetória do aprendizado da leitura dentro das práticas do letramento de um grupo de sete professores da escola municipal Maria Luíza. A metodologia inclui dois

instrumentos que se complementarão no decorrer da pesquisa: redações manuscritas e entrevistas coletivas. As redações manuscritas visam conhecer um pouco da história da trajetória da construção da leitura dos professores, desde o contexto familiar, perpassando pelo desenvolvimento profissional durante sua formação inicial e continuada. As entrevistas coletivas têm por finalidade identificar em que momento os referidos saberes são utilizados e o questionário para analisar os saberes utilizados por eles, objetivando apontar sugestões para a efetivação do “professor letrado” nos Cursos de Formação de professores da UEPA. Com relação às práticas de letramento exigidas no local de trabalho KLEIMAN (2001) diz que o processo de transformação do professor só poderá se consolidar diante de pesquisa crítica no contexto escolar, pois por meio das exigências de sala de aula, essas práticas serão analisadas, conseqüentemente espera-se contribuir para que haja uma redefinição nos cursos de formação de professores a partir dos resultados das pesquisas. A análise dos dados coletados, a partir das informações obtidas, tanto factuais<sup>43</sup> como opinativas<sup>44</sup>, servirá para a instauração do diálogo entre as vozes dos sujeitos da pesquisa, da pesquisadora e dos estudos e pesquisas que investem nestas abordagens, a saber o Letramento: Kleiman (1995), (2001) e Rojo (1998); Letramento de Jovens e Adultos: Pereira (2004) e Albuquerque e Leal (2004) Educação de Jovens e Adultos Soares (2002), (2003); Danyluk (2001), Piconez (2002) e outros pertinentes principalmente a Formação de Professores: Nóvoa (1992), Nunes (1995) e outros. Após a análise dos dados produzidos proceder-se-á a revisão dos resultados, visando contribuir, ao final, para o crescimento e ampliação do conhecimento acerca dos saberes e práticas de letramento vivenciados na educação de jovens e adultos. Por ser a escola uma das principais agências de letramento e o professor um de seus agentes, caberá a ele então, estar instrumentalizado, não apenas na sua área de conhecimento, mas possuir diferentes níveis de letramento que possam ser incorporados às suas práticas. PICONEZ (2002) alerta para a dificuldade do professor em trabalhar com as “variações dialetais” dos alunos. Para a autora o cotidiano de sala de aula propicia a efetivação de um rico desenvolvimento de aprendizagens e a reconstrução do conhecimento quando é dado espaço à integração entre as várias possibilidades de expressão que ocorrem por intermédio das diferentes linguagens. Tenho constatado empiricamente a dificuldade sentida pelo professor em trabalhar com a linguagem, dificuldade esta que por vezes pode acabar sendo um dos fatores de exclusão social. Aliado a esta exclusão, o Brasil em pleno século XXI acumula “uma dívida educacional da ordem de aproximadamente 300 milhões de anos de estudo devidos aos cerca de 72 milhões de pessoas de quinze anos a 64 anos, que, em 1996, não tinham atingido o nível do mínimo institucional”, conforme dados de FERRARO (2004, p. 206). Parto do pressuposto que parte desta dívida está relacionada ao processo de formação inicial ou continuada do professor, que muitas vezes se preocupa apenas em transmitir, dentro de um tempo exíguo, conteúdos previamente estabelecidos aos alunos, conteúdos estes totalmente desvinculados da realidade que transpõe os muros da escola, chegando a gerar uma dicotomia entre teoria e prática, além de se constituir em mais um fator de exclusão, pois o aluno não vê conexão entre o conteúdo que a escola pretende passar e o conteúdo da realidade vivida nas atividades do cotidiano experienciadas por meio da linguagem. Preocupado com o quadro alarmante de jovens

---

<sup>43</sup> Segundo LUNA (1997, p. 49), Informações factuais são: sexo, idade, estado civil, série que cursa, empresa que trabalha, renda, religião que pratica, etc.

<sup>44</sup> IDEM, informações opinativas são as que exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões, etc. Informações que exigem interpretação de ambas as partes: de quem emite(seja porque a natureza da informação implica subjetividade, seja porque o indivíduo pode não ter, de momento, uma formulação verbal como resposta e de quem precisa registrá-la e/ou decodificá-la, no momento da análise.

de 18 a 24 anos que não possuem vínculos formais de trabalho, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental, o governo federal, em 2002, resolveu voltar os olhos para esta triste realidade. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – Pnad, em 2003 (os dados não abrangem área rural da região Norte, exceto no Tocantins), havia no Brasil 23,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos (aproximadamente 13,5% da população total), destes, apenas 7,9 milhões (34%) estavam freqüentando a escola. Portanto, 15,4% milhões de jovens de 18 a 24 anos estavam fora da escola. Visando atender a esta clientela de jovens brasileiros, em 2004 foi feito um diagnóstico pelo grupo Interministerial da Juventude, envolvendo 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear ações governamentais dirigidas especificamente aos jovens e que contou também com a participação de técnicos do instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA) na produção de informações estatísticas pertinentes, incorporou também resultados de pesquisas e consultas realizadas pela Unesco e pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania, bem como do trabalho desenvolvido pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude. Ao finalizar seus trabalhos, o Grupo Interministerial da Juventude sugeriu a implantação de uma política nacional inovadora para a juventude – o PROJOVEM – programa de caráter emergencial (atenderá um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio) e experimental (no curso de formação – ao basear-se em novos paradigmas sua proposta curricular, que trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico).

Diante de medidas como esta, a Universidade não pode ficar a margem das discussões que envolvem tanto a formação de professores, como a educação de jovens e adultos e a temática do letramento. A UEPA enquanto instituição educacional e social deve preparar profissionais qualificados para atuarem no mundo de trabalho cada vez mais competitivo e que exige cada vez mais diversidades de conhecimentos e informações, aliadas aos avanços tecnológicos e sociais. Cabe a Universidade se preocupar não só com o contingente de profissionais que lança a cada ano no mercado de trabalho, mas principalmente com a qualidade destes professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores - Letramento - Educação de Jovens e Adultos.

## UM "NOVO" OLHAR SOBRE A CULTURA DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

**Joelma Cristina Parente Monteiro**  
Universidade do Estado do Pará<sup>45</sup>

Essa pesquisa considerou como objeto de estudo a cultura de movimento indígena. Foi estabelecido como objetivo principal investigar o corpo e a cultura de movimento a partir do processo de esportivização das práticas corporais indígenas manifestadas nos Jogos dos Povos Indígenas. Essa compreensão proporcionou, por conseguinte, a sistematização e a apresentação de algumas perspectivas educacionais que possam colaborar para o debate e as ações no âmbito da Educação Física e do esporte na Educação indígena. As questões que orientaram a tessitura dessa pesquisa foram as seguintes: a) Como os processos de colonização, pacificação e resistência podem ser compreendidos a partir do corpo, e até que ponto influenciaram na ressignificação da cultura de movimento indígena?; b) Como os aspectos que subjazem ao esporte podem ser compreendidos no contexto dos Jogos, na construção da cultura de movimento indígena?; c) Que perspectivas educativas são possíveis de serem construídas a partir da leitura da cultura de movimento nos Jogos dos Povos Indígenas e contribuem para as discussões na Educação/Educação Física “Diferenciada”? Os procedimentos metodológicos seguiram os fundamentos da pesquisa do tipo etnográfica com observação participante e entrevistas abertas, com registros imagéticos. Ao delimitarmos alguns aspectos dessa pesquisa para apresentação neste seminário abordaremos os resultados em torno da questão que nos levou a compreender as práticas corporais tradicionais manifestadas nos Jogos dos Povos Indígenas configuradas nesse evento enquanto práticas mediadoras interculturais, que nos mostram uma educação manifesta nos corpos que “jogam”, assim como, no processo de aquisição dos comportamentos diversificados que esses povos expressam para se diferenciar através das características do esporte. No processo de esportivização por nós identificado, vale ressaltar que além da oralidade, presente na perpetuação dos saberes tradicionais e não-tradicionais indígenas, intrínseco a ele encontra-se a gestualidade que ressalta como leitura na ressignificação de sua memória cultural. Ambas não se excluem, ao contrário, oralidade e gestualidade se entrelaçam, pois, necessitam uma da outra para afirmar-se enquanto linguagem corpórea. Todavia, são as narrativas gestuais da cultura de movimento indígena, que nesses Jogos, marcam um novo modo de expressão e transmissão dos saberes, sejam esses saberes oriundos de sua tradição ou não. Nesse viés, a linguagem do corpo, expressa toda a sua memória e a reinventa no próprio corpo, socializando as tradições, os rituais e as diferenças culturais, ao mesmo tempo em que delas se apropria. No contexto dos Jogos reconhecemos que a educação é um processo construído de modo distinto e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada estrutura indígena estabelecida pela linguagem corpórea. Mesmo participando de uma estrutura organizacional esportiva pré-estabelecida, ainda assim foi possível identificarmos que cada povo possui espaços e tempos educativos peculiares dos quais estão envolvidos a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Nesse sentido, a educação é assumida como responsabilidade coletiva. É em geral, uma educação processual da qual participam várias gerações, desde as crianças até os mais velhos da aldeia, o que caracteriza que para esses povos ao longo da vida uma pessoa está sempre em formação. Amparada pela tradição e pela memória de seu povo, a educação indígena é atualizada

---

<sup>45</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Coordenadora e pesquisadora da Linha de Pesquisa: Lazer, práticas corporais e cultura étnica, vinculada ao Núcleo de Estudo e Pesquisa Amazônicas em Esporte e Lazer-NEPAEL no qual é coordenadora Geral; E-mail: joelmaparente@oi.com.br.

pela palavra dos mais velhos e pelas atitudes de todos os adultos. Por exemplo, nos Jogos, a contribuição dos anciãos foi observada em vários momentos de divulgação ao público das histórias antigas e das tradições de seu povo. Devido ao contato quase permanente com os não-índios era freqüente o uso da língua-mãe entre os índios, principalmente, quando as crianças e os jovens se dirigiam aos adultos e velhos. Durante nossa trajetória de pesquisa em campo tivemos a oportunidade de observar a passagem de uma dessas etapas do processo de educação de um jovem Xerente. Num dos momentos de nossas entrevistas nos VI Jogos esse jovem encontrava-se o tempo todo amparado pelas orientações de um velho de sua aldeia que o ajudou a responder as nossas questões. Ele conhecia os saberes de sua tradição e nos colocou com muita segurança sobre a importância da participação de seu povo nos jogos. A concretização da passagem para a fase adulta e com ela a participação nas responsabilidades políticas e sociais da aldeia ocorreu nos Jogos seguintes, no qual o jovem Xerente, sem a presença do velho índio, assumiu sozinho a liderança do seu grupo, coordenando e decidindo sobre todas as situações que foram surgindo naquele evento. Considerando os contatos interculturais com a sociedade envolvente, não podemos afirmar que esse processo de educação indígena aconteça sem conflitos entre gerações. Algumas vezes observamos o desagrado dos velhos com a inexperiência dos jovens na realização de alguns rituais tradicionais. Nesse sentido, é comum os velhos culparem o contato com "as coisas do branco", sendo uma delas o acesso à escola, por fazer com que os jovens passem muito tempo longe do convívio na aldeia e conseqüentemente de sua educação tradicional. Apesar dessas críticas percebemos que os saberes dos velhos índios além de construírem novas maneiras de educar pelas diferenças culturais surgidas desse "contato", reafirmam a identidade cultural e étnica de seu povo. Como pudemos perceber nos Jogos, identidade e diferença caminham juntas não somente no discursos das lideranças e demais participantes, como na corporalidade expressa nas práticas tradicionais indígenas que se configuram e se efetivam através de suas técnicas do corpo, pelas quais "o prazer estético e emocional, o convívio, a sociabilidade e a aproximação afetiva revelam-se, então, como condições do aprendizado" (DA SILVA, 2002, p. 52). Para os mais jovens, "serem pintados, sentirem e verem seus corpos ostentando linhas ou círculos geometricamente dispostos significa aprender algo sobre si mesmos, sobre seu lugar no mundo, e sobre os demais" (Idem). Durante a preparação para a apresentação dos rituais, nos momentos de composição corporal através dos ornamentos e das pinturas, exprimi-se os laços grupais de cada povo que dão sentido à aprendizagem da técnica utilizada pelos jovens. Sob as orientações dos adultos nas escolhas de um traçado, da cor da tinta ou da parte do corpo a ser composta os iniciantes são envolvidos por todo um acervo simbólico e mitológico que fundamentam a ação do grupo. Nas performances rituais apresentadas nas corridas de toras, nas lutas corporais, nos arremessos, nos cantos e nas danças e nos jogos, as crianças, mesmo não atuando diretamente nas práticas corporais, ao observarem os adultos, são investidas por sua expressividade afetiva e por suas emoções, reafirmando que a corporalidade se constitui em um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças índias. No colo de suas mães ou em meio à preparação e apresentação em público as crianças apreendem nomes, usos e significados simbólicos da tradição de seu povo, da sociedade envolvente e do diálogo entre ambos. Como observamos é de uma maneira muito lúdica que as crianças aprendem a identificar os limites que regem sua sociedade, desafiando-os e experimentando-os em todos os momentos e em todos os sentidos, pública e privadamente, obtendo um conhecimento pleno da vida no espaço e com as pessoas com as quais estão em relação. Então, o que à primeira vista pode parecer uma

desordem ou falta de ordem, é uma ordem experimentada de outro modo, que está imersa num espírito lúdico, espontânea e "sem compromisso", mas que pode significar o cerne de todo o processo educacional indígena. Nesse sentido, ludicidade, espontaneidade e "descompromisso" não significam ausência de uma sistematização de saberes. Ao passo que vão explorando e descobrindo suas possibilidades as crianças articulam suas vivências aos momentos formalizados dos rituais coletivos. O que nos leva a pensar que muitas vezes, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e percepção dos saberes tradicionais, sendo desse modo que as crianças indígenas os incorporam e por eles vão sendo envolvidas. As crianças também estavam presentes em todos os momentos de apresentação e de competição interétnica. Nas apresentações, no colo de suas mães, sem demonstrarem qualquer desconforto sacolejavam conforme o ritmo dos movimentos realizados. Era comum algumas crianças que já andavam, se envolverem no meio de uma apresentação e começar a dançar ou brincar sem que nenhuma atitude desesperadora fosse expressada para privá-la desse momento. Nas competições, também acompanhadas das mães, as crianças ficavam observando tudo o que estava acontecendo. Se a equipe do seu povo perdia estavam presentes e se ganhava participavam dos cantos e das danças tradicionais que eram realizadas na comemoração. É nessa direção que nos foi possível compreender a relação entre a psicogênese e a sociogênese defendida por Elias (1992), em que cada etapa de vida indígena, em relação com o desenvolvimento das estruturas sociais, vai constituindo no indivíduo desde a infância uma regulamentação e um controle dos afetos e impulsos, que no sentido de uma disciplinarização são formadores da estrutura de sua personalidade e das mudanças em seu comportamento, sejam estas advindas de seu grupo originário e/ou da sociedade envolvente. Nesse entendimento, as manifestações culturais indígenas, expressas tanto numa produção artística conforme os preceitos ancestrais, na apropriação das tecnologias da sociedade envolvente ou na interação de ambas na construção de um outro momento criativo, representam o intercâmbio entre percepções de mundo diferenciadas que estruturam e impulsionam todo o seu processo educativo. Essa interpretação sustenta nossa concordância com Tassinari (2001) em também perceber a escola indígena enquanto "fronteira" que engloba tanto o reconhecimento das impossibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Haja vista que considera-se a escola produtora de valores e critérios de distinção entre culturas diferenciadas, onde deveriam ser criados e repensados, no sentido de um reconhecimento dos limites e das "zonas interditas", o redimensionamento da intervenção nos processos próprios da educação indígena. Desse modo, se de um lado no percurso histórico dos povos indígenas foram elaborados complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural, por outro lado, esses povos servem-se de tais pensamentos e conhecimentos para manipular e ressignificar os códigos da sociedade envolvente em prol de seu sistema social. Assim, a observação, a experimentação, o estabelecimento das relações de causalidade, a formulação de princípios e a definição de métodos adequados de sobrevivência podem ser considerados como alguns dos mecanismos que possibilitaram, e ainda possibilitam, a esses povos a produção de acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da condição humana. São esses olhares sobre as formas de produção da educação tradicional indígena que no nosso entendimento podem e devem contribuir na construção de políticas públicas e práticas educacionais adequadas aos anseios, interesses e necessidades desses povos, cujo projeto educacional atenda aos princípios da sua

organização histórico-social e política, dentre os quais destacamos: a) Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com as quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir, e assegurar, determinadas qualidades; b) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre grupos que as integram; c) Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades; e d) Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. Acreditamos que esses princípios supõem as orientações identitárias indígenas de uma educação do corpo, que se caracterizam por múltiplas significações e sentidos, cuja construção biocultural, dentro de processos relacionais e interativos de apreensão da realidade indígena, revela toda a sua intencionalidade. Por exemplo, apreender as coisas da natureza para os indígenas é compartilhar das subjetividades do corpo, pois as propriedades da natureza encontram-se na história do próprio corpo. Em nossas observações, constatamos que as manifestações das práticas corporais tradicionais indígenas não foram executadas e interpretadas pelos índios desconectadas desse sentido e de seu contexto originário. Cada gesto construído pelo corpo no criar e recriar simbólico de sua condição humana foi capaz de tecer em seu tempo vivido os sentidos da cultura, da cosmogonia, da história e da educação indígena. Uma educação que não se perde quando determinado povo passa a ter o acesso à escola. Parece-nos consensual entre os autores que tratam da educação indígena (Da Silva, 2002; Paes, 2003; Nascimento, 2004) e entre os próprios índios que a escola para os povos indígenas a partir dos instrumentos por ela fornecidos: a palavra escrita, a interpretação das leis não-indígenas, a tecnologia ocidentalizada etc, assume as funções de resistência e de negociação social tanto política quanto do respeito à diversidade cultural. Contudo, em particular, nos estudos de Nascimento (2004), percebe-se que, assim como a diversidade, a diferença é uma categoria que necessita de contextualização e que deve ser refletida com todos os seus determinantes anunciadores. Nessa compreensão, "(...) a diferença, embora possa ser uma categoria que rompa com os modelos cristalizados, terá que ser sempre construída, reelaborada. A diferença enquanto teoria da educação, será sempre dinâmica, dialética e superadora" (Idem, p, 178). Para nós isso implica numa educação escolar indígena que valorize a construção corporal de cada povo que não é fixa nem universal, mas, sustentada pela composição histórica, do ponto de vista da totalidade, e das relações espaço-temporais que cada grupo tem com seu entorno. Entorno esse que é redefinido a cada momento, por sua condição histórica, engendrada pela dinâmica estabelecida pelo Estado e os seus consensos e alianças configuracionais e que se move com a interdependência das pressões, dos confrontos e dos rearranjos que articula. Nesse contexto, o grau de diferença nas manifestações das práticas corporais indígenas, seja enquanto produção de significados e representações, seja enquanto produção de identidade, também é variável. Apesar das confusões conceituais existentes na produção acadêmica sobre as categorias que identificam a escola indígena, nas falas dos diversos índios por nós entrevistados nos Jogos foram destacadas as categorias que devem ser seguidas na construção de projetos de escola que atendam aos seus povos e que são norteadas por aquelas contidas no Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas-RCNEI, sejam estas: a) Comunitária: porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos

modos de administrá-la. Inclui liberdade autonomia nas decisões do calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada; b) Intercultural: porque deve manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política; c) Bilíngüe/multilíngue: porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos do futuro, enfim a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante; e d) Específica e diferenciada: porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. Essas categorias, como as orientações eliasianas denotam e pudemos constatar em nossas investigações, nascem de configurações sociais que na escola não podem ser vistas como abstrações, elas ocorrem com o corpo e são expressas pelo corpo em relação, construindo e reconstruindo a sua cultura de movimento. Cultura de movimento esta que conforme verificamos ocorre num processo de esportivização ao nível da expressão das suas emoções. Emoções que foram submetidas às mesmas formas de controles e pressões civilizatórias como as outras esferas da vida moderna, e que por isso foram, pensadas no contexto indígena no sentido de um “descontrole controlado” no âmbito do esporte. Assim, enquanto comunitária, intercultural, Bilíngüe/multilíngue, Específica e diferenciada, a educação indígena instaura novos olhares sobre a educação do corpo e sobre as práticas esportivas por ele vivenciadas. Isso nos remete ao pensamento sobre os problemas em se compreender coerentemente a inserção de práticas esportivas na educação indígena que geralmente fica obstruído pelo fato de que além desse “controle das emoções”, pouco ou raramente, não receber a devida atenção pelos estudos da Educação/Educação Física, geralmente, nas abordagens sobre o esporte, o significado de “controle” é confundido com “adestramento”, sendo entendido, restritamente, como um mecanismo a favor dos “dominantes” em direção aos “dominados”, sem considerar que outros aspectos estão envolvidos quando se quer conhecer o significado do esporte para a sociedade dos indivíduos. Não se considera, por exemplo, que de forma processual a maioria dos povos indígenas, em se tratando da ocultação ou da privação de suas práticas corporais tradicionais, acabou sofrendo de uma certa “fome emocional”, e que práticas como o esporte assim como ocorre em nossa sociedade, têm a capacidade de “saciar”. Considerar essas configurações sociais/corporais que se formam nos Jogos e nelas o diálogo entre as diferenças, pensar nessa diversidade de expressões corporais, ao nosso ver, contribui para um “novo olhar” sobre a cultura de movimento na educação indígena, particularmente, quando se pretende pensá-la na perspectiva de uma “Educação Diferenciada”. Note-se que não estamos defendendo aqui a legitimidade do esporte dentro de uma ótica funcionalista, direcionada para o conformismo, o respeito incondicional às regras, levando ao acomodamento e não ao questionamento, como foi criticada nos estudos de Bracht (1992, p. 63). De outro modo, acreditamos que o contexto mimético identificado nos Jogos dos Povos Indígenas é sintomático de um rompimento com alguns dos princípios

do esporte de alto nível, dentre os quais citamos os da “sobrepunção” e das “comparações objetivas”, interpretados por Kunz (1991) fundamentado em Trebels (1986). Visto que, o que oportuniza, ao nosso ver, a agradável excitação-emoção dos índios é o “brincar com as normas, como um brincar com o fogo”, e que consequentemente ocorre justamente porque eles conseguem até certo ponto identificá-las e criticá-las para transpô-las de modo diferencial e "controlado". Essa ocorrência se justifica ao passo que “é a perspectiva de cultura como um mecanismo de controle, ou sistemas organizados de símbolos significantes, que permite afirmar que o comportamento humano possui uma dimensão pública” (Daolio, 1995, p. 35). Dessa maneira, “a cultura torna-se necessária para a regulagem desse comportamento público do homem. É ela que dá o caráter de humanidade a essa espécie animal” (Idem). Pensamos que esse “novo” olhar sobre a cultura de movimento na educação indígena possa contribuir para as discussões na Educação que tem negligenciado esse tipo de abordagem, principalmente, quando se trata de questões que envolvem esporte e educação. Pouco se leva em conta as tensões, os sentimentos e as emoções despertadas pelas práticas esportivas, situando essas manifestações dentro do contexto histórico e social no qual são produzidas. A Educação, e em particular a Educação Física, quando muito, tem entendido o controle corporal como reprodução de uma ordem funcionalista e desenvolvimentista da sociedade capitalista que ao nosso ver acaba limitando as interpretações das relações sociais na esfera dominantes-dominados, reforçando a própria idéia de reprodução que praticamente desconsidera as ações transformadoras desses últimos. Nessa perspectiva, esse “novo” olhar sobre a cultura de movimento para uma Educação/Educação Física que se queira “Diferenciada”, solicita que as idéias de “manutenção” e de “resgate” sejam utilizadas na dinâmica da cultura, pelas quais, os saberes da tradição poderão ser revisitados e rememorados para que também sejam compreendidas as suas transformações ao longo dos processos histórico e sociocultural de cada povo indígena.

**Palavras-chave:** Cultura de Movimento, Processo de Esportivização, Educação Indígena

## A BRONCA E AS IMAGENS DO PROFESSOR

**Nilda de Oliveira Bentes**<sup>\*</sup>  
**Luana Patrícia Costa Freitas**<sup>\*\*</sup>  
**Vanessa Galvão dos Santos**<sup>\*\*\*</sup>  
Universidade do Estado do Pará

Neste trabalho abordamos a relação da bronca com as imagens do professor como uma questão que permite colocar em foco os sentidos e significado que o aluno dá as interações professor/aluno. No estudo de campo buscamos analisar os dizeres de alunos adolescentes, focalizando as significações que eles atribuem ao professor, bem como ao papel e os efeitos da atuação docente autoritária e compartilhada. Os dados principais foram construídos a partir da observação participante e de entrevistas com dez alunos, de classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, de uma escola pública de Belém, PA. Para delinear, e concretizarmos o estudo, tomamos como referências teóricas à abordagem dialógica de M. Bakhtin e a teoria histórico-cultural, nas proposições de L. Vygotsky. Complementarmente, exploramos outras contribuições teóricas para dar sustentação à pesquisa, entre as quais destacamos o conceito de “autoridade partilhada” de Santos (1995,2000). As análises feitas mostram que, segundo os sujeitos da pesquisa, em suas experiências na escola, os rituais desmobilizantes, as aulas repetitivas, lousa cheia de contas e as estratégias punitivas - como o silenciamento com um “cala boca menino”, gritos, olhar ameaçador e tons de voz ríspidos - caracterizam tendencialmente a ação docente. Por outro lado, os depoimentos sugerem uma flexibilidade na maneira tanto de significar a atuação docente, vista às vezes como justificável, quanto de configurar as imagens de professor, as quais abrangem também várias características desejáveis. Na discussão, indicamos que o professor ensina mais do que os conteúdos escolares e, conscientemente ou não, propicia outros tipos de lição, que têm impacto sobre a formação do aluno como pessoa. Parece, então, que os alunos vão significando suas experiências escolares e começam a perceber essa multiplicidade de aprendizagens e o caráter formativo mais amplo das vivências na escola e da atuação do professor. Com base nas idéias sobre dialogia e mediação social, salientamos a inadequação de se projetar uma sala de aula idealizada, com relações interpessoais apenas harmoniosas. e no processo de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, o professor participa da escola marcado por uma certa compreensão de seu papel, por crenças assimiladas a partir dos discursos circulantes em vários contextos e de suas vivências, tanto na instituição escolar, quanto noutras mais que interferem na sua história profissional. Conseqüentemente, sua atuação é influenciada pelas histórias de relações de vários espaços institucionais, pelo lugar social que ocupa na escola e, sobretudo, por aquilo que é predominante na sala de aula – o exercício da autoridade. Esta é legitimada nas concepções pedagógicas por uma “cultura docente de autoridade exacerbada”, que explica a conduta do professor que reprime o aluno. No curso da história, como lembra Freyre (1981), esse professor punidor tem recebido respaldo legal da própria cultura, delegado pelo sistema patriarcal, que o faz possuidor de uma autoridade mesclada por posturas rudes e de extrema repressão. Componentes de uma educação rígida, que

---

\* Professora de Psicologia Educacional do Curso Graduação em Pedagogia e docente do Mestrado em Educação do CCSE-UEPA. Coordenadora da pesquisa “A bronca e a aula nas relações docentes”. E-mail lnetto@amazon.com.br

\*\* Estudante de Pedagogia CCSE-UEPA e auxiliar de pesquisa “A bronca e a aula nas relações docentes”.

\*\*\* Estudante de Pedagogia CCSE-UEPA e auxiliar de pesquisa “A bronca e a aula nas relações docentes”.

avançou desde o período jesuíta aos colégios da época da república, autorizada pelos pais dos alunos, dando à escola “*o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e a palmatória*” (*Ibid p.70*). A essa tendência histórica também nos parece estar ligado um ideal de aluno abstrato. Em contraposição, há o entendimento, com o qual concordamos, de que é impossível afirmar um conceito uniformizante do educando. Na verdade, ele é um ser social cuja individualidade é produzida por uma dada cultura, além de ser ele próprio produtor de cultura, com especificidades ligadas ao grupo a que pertence, distinguindo-se por etnia, gênero, classe social, etapa de vida e outras características. Com esta circunscrição, um dos focos teóricos vincula-se à abordagem dialógica de M. Bakhtin, que toma os enunciados como unidades entrelaçadas a múltiplos planos que são histórica e socialmente estabelecidos entre os interlocutores em amplos contextos. Com base nesse aporte, a relação professor/aluno/conhecimento deve ser vista como um processo que vai se constituindo em meio ao encontro e à articulação de uma variedade de vozes, estabelecidas nas relações sociais, tecidas em movimentos concretos de negação, contradição e negociação. O segundo foco está na referência aos conceitos da teoria histórico-cultural, mais especificamente às proposições de L. S. Vygotsky sobre internalização e pensamento/palavra. E finalmente ao conceito de “autoridade partilhada” em Santos (1995, p.271). Optamos por estes conceitos, em função de concordarmos com o argumento de que a internalização é eminentemente dialógica e se efetiva a partir do plano intersubjetivo, no qual se dá o exercício social da construção dos significados, dos valores, dos sentidos. Nas relações entre pensamento e palavra, a tessitura de sentidos e significados propiciam uma dinâmica das funções psicológicas superiores, o desenvolvimento da própria consciência. Vygotsky afirma que “*uma palavra é um microcosmo da consciência humana*” (1987, p.132). Com base nessas referências ensaiamos um modo de entrar no debate. Ancoradas em Santos, em Bakhtin e Vygotsky, dimensionamos a palavra como o “*microcosmo*” da relação entre sujeitos em interação na sala de aula e focalizando-as nos diálogos atravessados por uma bronca. O problema que buscamos compreender está nos modos pelos quais o aluno fala sobre ações punitivas que podem ser flexibilizadas em relações de autoridade partilhada que se concretizam nas interações e diálogos da sala de aula. Tomamos esse caminho com o intuito de examinar como o aluno significa as ações punitivas, o que nos permite discutir os efeitos que elas têm sobre o sujeito e configurar o papel que assumem no funcionamento da instituição escolar. As relações humanas são trocas complexas que envolvem a vida, o contato com a realidade, mediada pelo outro. São constituídas por valores construídos num grupo, numa comunidade, na cultura da qual se participa. Em decorrência disso, as interações sociais são tensas, conflituosas e se estabelecem em meio a contradições. No cotidiano, as pessoas lidam com a diferença entre si, com a complexidade do mundo, com a mudança e, até mesmo, com o caos. Nesse cotidiano, a cada instante, somos confrontados por situações que implicam semelhanças e diferenças, mudanças e tradicionalismos, decisões e indecisões, avaliações positivas e negativas etc., que são os ingredientes constitutivos dos fios que tecem as relações, as trocas, as partilhas, os conflitos. Quando as coisas estão caminhando bem, satisfatoriamente, não nos damos conta da complexidade aí envolvida. Mas, a um deslize, ou na ocorrência de algo que nos perturba, aflora confusamente uma outra percepção. Passamos a lidar com os conflitos, com o choque de interesses, rivalidades, disputas, expectativas, incompreensões. Nas interações, cada pessoa tem uma história de conhecimentos acumulado, expectativas, crenças, valores, hábitos, mecanismos de defesa, que filtram a realidade à sua volta, de acordo com as internalizações feitas. Por essa razão, os sujeitos em interação podem não atribuir os mesmos sentidos ou perceber de uma mesma forma

os fatos, as coisas, as circunstâncias. Nos espaços da escola surgem as trocas, as partilhas, os conflitos, as tensões, os atritos. As interações englobam tudo que é intencional ou não, verbal ou não-verbal. Enfim, na sala de aula, há um mundo de sentidos que se movimentam e se inter cruzam. Nesse local (como em qualquer outro) a linguagem se relaciona com a história, com o social e com a vida. Por isso, precisamos não ser ingênuas a ponto de acreditarmos que o diálogo na sala de aula deve se basear numa relação harmoniosa, em interações usualmente agradáveis e consistentes, e que os conteúdos são entendidos linearmente naquilo que o professor ensina e o aluno aprende. Na sala de aula vive-se uma variedade de atmosferas deflagradas pelo fluxo das relações interpessoais, em que o professor articula o instrucional e o disciplinar num jogo dialógico em várias direções, ensina o conteúdo programático e oferece lições de vida. Ou seja, não ensina só os “conceitos escolares”, mas também autoritarismo, violência, democracia, mesquinhez, solidariedade, amizade, medo etc. O aluno, por sua vez, está na posição de quem deve aprender os conhecimentos esperados mas, ao mesmo tempo, elabora para si uma subjetividade fruto de tudo que é internalizado junto com as lições de aula. O resultado desse processo implica significações que, ao serem assimiladas, passam a constituir o sujeito, formando sua personalidade. O professor tem que enfrentar aquilo que, de seu ponto de vista, constitui problema de conduta, precisa restabelecer a ordem e superar as dificuldades. Emerge, assim, a bronca, aqui entendida como intervenções docentes que podem envolver palavras sutis e ríspidas, formas de castigos leves ou duras, além de verbalizações de frases que censuram e até humilham o outro. Diante dessas experiências perguntamos, que significações o aluno internaliza ao levar uma bronca? Que efeitos têm para ele as palavras que pretendem punir? Nossa idéia, neste estudo, é buscar compreender o que essas enunciações do professor marcam no aluno, segundo seu próprio dizer. Tentamos investigar essa questão sem perder de vista o contexto em que ela se configura, considerando a instituição escolar, a prática pedagógica e a formação docente, entre outras condições relevantes para analisar o punir e o que o aluno diz sobre o punir. Dentre as falas dos entrevistados que avaliam negativamente o professor autoritário e repressor, algumas mostram repúdio por certas intervenções punitivas, como a bronca. Considerando-a pura maldade e, por isso, incompatíveis com uma relação de sala de aula, que tem por função desenvolver no aluno uma consciência crítica. Nesses relatos, os sujeitos delineiam tipos de professor. Trata-se de imagens que atribuem ao professor e que desvelam significados marcados ideologicamente, porque, nas experiências de punição com uma bronca, aquele que ouve tem a sua réplica, compreende que está sendo desvalorizado no que está sendo dito a seu respeito, dá um sentido de valor negativo às várias coisas que não são ditas, mas que falam. Há um conjunto de *não-ditos* que são incorporados e podem ter uma consequência para o desempenho do aluno, como incertezas quanto ao que é capaz de fazer, e para a significação de si como pessoa. Por outro lado, os depoimentos justificam determinadas atuações com a presença de uma bronca, qualificando-as de adequadas e importantes para a aprendizagem. Além disso, ao abordarem a atuação do professor, eles indicam valorizar positivamente aquele que explica, que conversa, escuta, aconselha, é cordial e tem paciência para ensinar, enfatizando o processo como uma relação de autoridade partilhada. As falas dos entrevistados caracterizam professores cujos modos de punir podem envolver a presença da bronca como justificáveis ou injustificáveis e, ainda, a existência ou a falta de critérios para punir com uma bronca. Ao analisar essas falas, uma questão se sobressai - a de que há broncas em sala de aula que são sentidas e reconhecidas como adequadas. Esses relatos mostram que há uma diversidade de formas de significar a intervenção educativa por parte dos alunos. As

brincas justificáveis são aquelas que impõem limites ao aluno, tendo como meta à aprendizagem:

*punem porque querem que a gente aprenda” ou “[...] todo professor tem seu aluno, ele quer que ele se desenvolva.*

Essas afirmações mostram a dimensão positiva do estabelecimento de limites que acompanha o ato de punir, o que permite dar coerência ao comportamento, dar consciência de realidade. Outras falas dos sujeitos mostram a ambigüidade que eles captam no ato do professor ao punir o aluno. São brincas vistas por eles como injustificáveis. Referem-se a elas destacando características criticáveis no professor. É o caso do professor “*bonzinho*” que na realidade, segundo os entrevistados, apenas mascara o que é realmente. Como diz um aluno “[...] *porque têm uns que mostram uma cara de bom, mas no fundo não são nem um pouco*”. O professor, ao dar uma aparência contraditória de sua pessoa, propõe uma imagem que é reconhecida como equivocada, simulada. Além disso, os entrevistados reconhecem que as punições também são aplicadas por “*pura maldade*”. Nesse caso, a idéia de violência ganha mais visibilidade e implica outro tipo de punidor, que é interpretado como “[...] *pessoa má, amarga, que só quer ver o mal do aluno.*” Por fim, as brincas são justificadas pelo próprio ambiente de trabalho. Compreendem que a atividade docente realiza-se não só por meio de interações harmoniosas, mas também por tensões, próprias das relações humanas. Adicionalmente, os relatos abordam o não reconhecimento da sociedade frente à classe de trabalhadores docentes, fazendo com que esse profissional seja dissonante no seu saber-fazer. É o que coloca um dos sujeitos:

*[...] eu acho também que eles punem porque a vida deles não está boa, porque estão cansados de trabalhar, porque ganham mal e se aborrecem que a gente que faz bagunça na sala de aula. Isso é horrível porque sofre aluno e professor. Eles ficam revoltados se não derem castigo aos alunos.*

É interessante como isso tudo é paradoxal, o aluno compreende que “essa coisa indesejada” não está no seu professor porque ele não é isso, já que “*eles punem porque a vida deles não é boa*”, mas, ao mesmo tempo, eles se referem à maldade, visível ou dissimulada, que percebem na postura docente: “*eles punem porque eles querem, eles gostam, são maus mesmo*”. E o paradoxo também se mostra com afirmações mais complexas, como “*eles não sabem mais ensinar se não derem castigo aos alunos*”. Diante disso achamos importantíssimo ter em vista as conseqüências psicológicas decorrentes de uma bronca na sala de aula. Ela marca a consciência do sujeito com um “sabor amargo” que se materializa por ele não conseguir realizar a tarefa e não saber a lição. O sentido parece ser de impotência, de não saber como fazer para reverter à situação. O sujeito passa por momentos de vazio, de se sentir estático, sem movimento algum que torne possível vencer esse cruel obstáculo. Na verdade, esses momentos vazios são evocados muitas vezes, se multiplicam, vão e voltam, povoando o pensamento com uma “duração” feita de “momentos eternos”, compondo a estrutura de significações que forma a subjetividade. O cognitivo e o afetivo se entrelaçam explicitamente nas falas do sujeito:

*é “doído” e “difícil” aprender, “[...] conseguir estudar com esse tipo de professor porque eles metem medo, pavor.*

Tudo isso pode até ser considerado um exagero. Diante desses apontamentos, há o risco de se chegar a visões moralistas ingênuas ou a idéias maniqueístas, de que só o aluno é bom e o professor é mau. Mesmo buscando evitar esses equívocos, o fato é que os subprodutos de uma bronca são óbvios demais para se deixar de discutir a carga vivencial e ideológica que está na relação professor-aluno. De qualquer forma, resulta uma concepção mesclada, superposta, como sugere a fala de um dos entrevistados:

*[...] eu acho também que a bronca o funciona e, às vezes, não. Às vezes, é melhor o prestativo do que o que dá castigo. Eu não sei muito bem explicar, mas as coisas*

*acontecem às vezes desse jeito. Quando a bronca funciona, a gente aprende. Mas quando não funciona, não aprende. Aí eu lembro que com o prestativo sempre funciona.*

O paradoxo da bronca – às vezes, funciona e, outras vezes, não funciona na aprendizagem – é reconhecido e cria no sujeito uma ambivalência. Surgem opiniões aparentemente contraditórias que revelam os efeitos de sentido da palavra no sujeito. Como antecipado, os dados da entrevista revelam, também, a consideração da existência ou falta de critério para punir, quando os alunos se referem à maneira pela qual o professor busca “controlar” a disciplina na sala de aula e o desempenho da aprendizagem do aluno. Os relatos permitem inferir que os enunciados dos professores evocam no aluno a idéia de injustiça, pela ausência de critérios para punir com uma bronca. Esses jogos interpessoais, aqui analisados, representam, em certa medida, a ansiedade dos alunos em lidar com a punição como reguladora da dinâmica da aula. De novo, fica evidente que o aluno não apenas significa as palavras das mensagens materializadas na fala repressiva dos professores, mas reage a elas com uma postura de julgamento e as interpreta considerando tanto o que está subjacente, quanto o contexto do cotidiano da sala de aula. Mais do que isso, ele significa os dizeres, influenciado por outros discursos que aí ecoam. Nas falas dos entrevistados emergiu características das relações professor/aluno que delineiam outras imagens do professor. São depoimentos que mostram a valorização da atuação docente, no contraponto do professor punitivo, em referências ao bom professor, aquele que explica, conversa, dá conselho, realmente ensina. Vê-se, novamente, que a mediação pedagógica, naquilo que expressa e nos *nãoditos*, é analisada e avaliada pelo aluno em termos de relações que formam e ensinam, que estabelecem relações interpessoais favorecedoras do aprender. A atuação docente que se constitui pelo aconselhar, conversar e explicar, por construir uma relação eu-outro por meio de afetividade e emoção positivas funciona como ingredientes básicos para a construção do conhecimento. Nisso está também a forma de expressar do professor. Na perspectiva bakhtiniana, a entoação ajuda a completar o enunciado do discurso que visa a compreensão do assunto da aula, possibilitando assim o gosto e o interesse pela escola, pelo professor e pelo estudo como mostram os diálogos dos sujeitos da pesquisa “*são os professores que explicam bem a matéria, que falam explicando bem a matéria, com eles eu aprendo*”. É aquele que explica, tira dúvidas, ensina, ganha confiança, cria vínculos afetivos com a classe e, conseqüentemente, motiva a turma a estudar e a realizar as tarefas. É também aquele que é amigo, porque vêem nele alguém que os compreende, se interessa pela aprendizagem e tem com eles um contato mais pessoal. É o professor que usa uma autoridade partilhada. O professor aconselhador e o professor que conversa são também “imagens” de atuação docente que desvelam, na complexidade do trabalho pedagógico, conotações de valor positivo da intervenção do professor. É que essas práticas sociais concebidas na relação dialógica vão atribuindo sentido ao mundo escolar do aluno e, ao fazê-lo, criam no sujeito novas formas de lidar com as lições de aula que antes pareciam “chatas” e até “enjoadas”, mas que agora são aceitas e realizadas com satisfação e gosto. E o aconselhamento dá passagem à afetividade, ao chegar mais perto do outro

*[...]. senti que o tipo dela agir de outra maneira é pra que a gente se sinta pessoa, goste da gente, da professora, da escola, da mãe, da família..*

No geral, o adolescente, como é o caso dos sujeitos da pesquisa, é caracterizado pelos docentes como alguém que não estuda, gazeta aula, é desatento. Essas atitudes, segundo os professores, manifestam-se na sala de aula, no espaço do prédio por onde se movimentam, no pátio do recreio e nos eventos escolares. Na sala, tumultuam a aula com conversas paralelas, não ficam sentados, levantam-se para falar com outro colega; enfim, não estudam, não respeitam as regras estabelecidas e alguns estão prontos para

confrontar. Esse agir do aluno quando encarado com atuações associadas a um conselho, a uma conversa, pode mudar significativamente: “[...] *tem um tipo amigo para contar as nossas dores, aquilo que nos deixa triste.*” É possível reiterar o argumento de que nas falas dos entrevistados ressoam dizeres de outros; o mesmo se dá com o professor, em suas falas que concretizam a ação punitiva por meio da bronca. Por essa razão, a mediação social, na sala de aula e em qualquer espaço do cotidiano, deve ser concebida como muito mais que a presença física do outro, acompanhada de sua palavra. Ao tematizar a bronca e as imagens do professor chegamos a conclusão que estudá-la é muito significativo para entendermos a complexidade das relações de sala de aula. O aluno diz sobre suas vivências, reporta-se ao cognitivo e ao afetivo, sugere as imagens que forma dos professores, demonstra expectativas em relação a estes entre outras coisas. Sem querermos dar conta da complexa contextualização aí implicada, julgo que é necessário, pelo menos, conceber a sala de aula como um espaço de construção de significados e de manifestações tensas de formas de poder, o que nos permite derivar, dos dizeres individuais, ponderações que importam para se repensar a escola e o professor. Essa é a perspectiva que tentamos apontar nas análises. A sala de aula é sempre esse lugar que reflete o fluxo interpessoal de acordo com as oscilações, as flexibilidades, a autoridade, a autoridade partilhada ou não, e o bom senso do gestor. Pois como sabemos a escola não ensina somente a ler, escrever e a contar. Ao lado da aprendizagem do conhecimento sistematizado, aprende-se também todos os mecanismos de controle e padrões sociais de determinada cultura. Há todo um disciplinamento claramente exposto a clientela, ou subjacente aos conteúdos e assuntos do programa, como também colado às atitudes do professor. Há uma verdadeira alfabetização de princípios, regras, normas, padrões éticos, que ao lado de uma visão de mundo irá colocar o sujeito no lugar sócio-cultural considerado como o mais certo. Ao cumprir essa função da escola o professor estabelece relações e é percebido pelo outro de várias maneiras como as várias imagens colocadas pelos sujeitos desta pesquisa.

**Palavras-Chave:** Imagens do professor - Autoridade partilhada – Bronca.

## **ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS COMUNIDADES RURAIS-RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM: A DIMENSÃO PSICOLÓGICA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DA PALAVRA.**

**Roseane Corrêa Gomes**<sup>46</sup>  
Universidade do Estado do Pará

Nesta pesquisa reflete-se sobre as dimensões subjetivas presentes nas práticas alfabetizadoras de jovens e adultos das comunidades rurais-ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim, evidenciando os aspectos psicológicos subjetivos como a identidade e a afetividade e os aspectos intersubjetivos a alteridade e o diálogo enquanto categorias de suma importância para se entender o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Popular na Amazônia Rural – GETEPAR do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire –NEP da Universidade do Estado do Pará, acerca da alfabetização de jovens e adultos das comunidades rurais-ribeirinhas, bem como, o processo de aquisição da leitura e da escrita da palavra por esses sujeitos. Este estudo possibilitou verificar, também, sobre o saber-fazer pedagógico freireano desenvolvido por este Grupo do NEP.

### **JUSTIFICATIVA**

A problemática do analfabetismo no Brasil está historicamente vinculada a um processo político e econômico de desigualdades sociais, o qual é reforçado ainda mais pela globalização da economia mundial e pelo desenvolvimento do sistema neoliberal, que vem trazendo novas relações entre capital e trabalho e um grande número de desemprego, que cresce em conjunto com o aumento da marginalização social. O censo 2000 do IBGE, aponta para uma taxa de analfabetismo no país de 12,8%, equivalente a um contingente demográfico populacional de 17,6 milhões de brasileiros(as), uma das maiores da América Latina. A situação da educação de jovens e adultos é o melhor espelho para se visualizar a extensão da desigualdade, da exclusão, da discriminação e da injustiça no Brasil. Assumir a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores (as) das comunidades rurais-ribeirinhas, é um desafio no qual se propôs o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Popular na Amazônia Rural - GETEPAR do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará - NEP-UEPA, que vem desdobrando o seu trabalho na luta contra o analfabetismo e por uma educação popular do e no campo na Amazônia. Esse Grupo embasa seu trabalho nos pressupostos teórico-metodológicos da filosofia freireana de educação, contando também com a contribuição de outros pensadores da concepção sócio-histórica, sócio-interacionista, ciência lingüística e do multiculturalismo crítico. O GETEPAR/NEP utiliza diretrizes freireana, como a *oralidade*, o *diálogo*, a *pergunta*, a *críticidade* e *práxis*, que são importantes no processo da alfabetização. Para isso, é necessária a análise contextual e estrutural de temas e palavras geradoras para em seguida se chegar à leitura e a escrita propriamente dita. Desde 2001 que venho realizando ações educativas de assessoramento e de formação contínua de educadores-alfabetizadores das comunidades rurais-ribeirinhas de São Domingos do Capim e nesta atividade de acompanhamento das práticas dos educadores locais identifiquei problemas que envolvem a alfabetização freireana,

---

<sup>46</sup> Discente do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, especialista em Psicologia Educacional, Graduada Plena em Pedagogia-habilitação em Educação Especial e Administração Escolar e integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e do Programa EDUCAmazônia. rosecgbr@yahoo.com.br.

principalmente em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita da palavra através de temas e palavras geradoras o que me instigou a levantar o seguinte problema de investigação: *como as dimensões subjetivas e intersubjetivas presentes na prática alfabetizadora de jovens, adultos e idosos interferem no seu processo de aquisição da leitura e escrita da palavra?* O objetivo fundamental desta pesquisa etnográfica e de abordagem qualitativa foi verificar como as dimensões subjetivas e intersubjetivas presentes na prática alfabetizadora de jovens e adultos interferem no seu processo de aquisição da leitura e da escrita da palavra. E como objetivos específicos: verificar como se efetiva *a construção da identidade dos alfabetizandos (as)* das comunidades rurais-ribeirinhas de SDC no processo de aquisição da leitura e da escrita da palavra de jovens, adultos e idosos através do trabalho com temas e palavras geradoras; identificar como se processa as bases do conhecimento humano para aprendizagem da leitura e escrita da palavra dos jovens, adultos e idosos das comunidades rurais-ribeirinhas de SDC através dos *níveis de afetividade e auto-estima*; verificar como os (as) alfabetizandos (as) atendidos pelo GETEPAR constroem sua leitura e escrita da palavra através da *construção da alteridade e do diálogo*.

### **POR QUÊ TRABALHAR COM AS COMUNIDADES RURAIS-RIBEIRINHAS DE SÃO DOMINGOS DO CAMPIM**

Ao longo de nossa trajetória, estudantil, acadêmica e profissional, nos deparamos com prazeres e desprazeres deste percurso de construção discente e docente. Enfatizo aqui um dos maiores prazeres que me levaram a mergulhar nesta práxis e em estudos com os quais nos envolvemos em busca de um convívio mais humano, com idéias de lutas por uma nova humanidade, de responsabilidades com a vida, de transformação da realidade que nos apresenta desumanizadora, que é o prazer de estar contribuindo e construindo uma alfabetização cultural de jovens e adultos juntamente com as populações rurais-ribeirinhas amazônicas. A Região Amazônica deve ser entendida atualmente inserida em um contexto sócio-econômico, político e cultural à medida que a mesma não se caracteriza apenas por ser provavelmente a maior frente de biodiversidade do mundo, mas também pela sua sociodiversidade, formas econômicas e culturais existentes nas populações de comunidades rurais-ribeirinhas camponesas, povos indígenas, quilombolas, seringueiros, agricultores (as) familiares, trabalhadores (as) assalariados, enfim todos os povos que vivem no campo, rios e florestas brasileira. Apesar de sua biodiversidade e sociodiversidade, a mesma é marcada por uma grande contradição. Se por um lado nos deparamos com grandes extensões de terras, rios e florestas, diversidades culturais e étnicas considerados aspectos marcantes da região, por outro temos modos brutais de apropriação dos recursos da biodiversidade e da sociodiversidade da Amazônia, nos defrontando com problemáticas sociais e ambientais que se apresentam hoje bem mais intensas do que em épocas passadas enfatizando assim a deteriorização das condições de vida da população rural da região, o que inclui a carência de vida de oportunidades de trabalhos e renda, falta de um espaço para construir moradias e implementar a pequena produção (agricultura), ou seja, uma precariedade de condições socioeconômica de parte significativa de sua população. A educação, também, está entre essas problemáticas, principalmente, no espaço rural-ribeirinho amazônico, apresentando baixos índices de escolaridade, analfabetismo, repetência, defasagem escolar, a realidade do ensino multiseriado, o que evidencia a falta de políticas públicas e educacionais para este espaço. Essa situação se torna ainda mais complexa se relacionarmos com a problemática do analfabetismo no Brasil, que está historicamente vinculada a um processo político e econômico de desigualdades sociais, o qual é reforçado ainda mais pela globalização da economia mundial e pelo desenvolvimento do sistema neoliberal, que vem trazendo novas relações entre capital e

trabalho e um grande número de desemprego, que cresce em conjunto com o aumento da marginalização social, da exclusão, da violência, da miséria e nos espaços rurais com os conflitos de terra e o trabalho escravo. Esse contexto reflete diretamente no sistema educacional, no qual a produção tecnológica passa a exigir uma qualificação profissional da classe trabalhadora sem que haja políticas públicas e educacionais de valorização da própria escola como meio de obtenção desse status. Neste contexto, nos deparamos com o Município de São Domingos do Capim. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-Senso 2000) o município apresenta um índice demográfico de 27.405 habitantes, sendo que 5.877 encontram-se no espaço urbano e 21.528 no espaço rural, já o percentual de analfabetos é da ordem de 31,1%, conforme a população residente de 10 anos ou mais de idade, o que vem a justificar a condição de exclusão dessas populações, agravando ainda mais a questão no campo educacional, pois os problemas são ainda mais significativos se levarmos em consideração o número de habitantes do espaço rural. Nessas comunidades existem baixos graus de escolaridade, condições precárias de trabalho em que além dos jovens, adultos e idosos, as crianças também precisam trabalhar intensamente junto com seus pais desde cedo na produção de farinha e na plantação de mandioca (roça) para manterem seu sustento. Isto implica no afastamento, tanto dos jovens, adultos e idosos como das crianças de poderem ter acesso e freqüentar a escola. O desrespeito com que é tratada a educação de jovens, adultos e idosos, dando ênfase principalmente, na realidade das comunidades rurais-ribeirinhas, elucida, cada vez mais, o propósito do Estado de se desresponsabilizar da educação pública para essa grande parcela da população brasileira com mais de 15 anos, que, embora participe da produção de bens e serviços, é alijada de seus produtos e benefícios.

#### **A PRÁTICA ALFABETIZADORA DO NEP/GETEPAR EM SÃO DOMINGOS DO CAPIM**

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da Universidade do Estado do Pará vem desenvolvendo atividades educativas com jovens, adultos e idosos em comunidades ribeirinhas no Município de São Domingos do Capim, desde 2001, inicialmente por meio do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – PROALTO com o Subprograma de Educação de Jovens e Adultos em Comunidades Ribeirinhas e, desde 2002, pelo NEP- UEPA. No segundo semestre de 2002 foi criado o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação de jovens e adultos em comunidades rurais-ribeirinhas-GETEJAR, e, em 2003, reestruturado para Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Popular na Amazônia Rural – GETEPAR. Esse trabalho educativo, no período de 2001 a 2002, constituiu-se por atividades de formação continuada e de assessoramento técnico-pedagógico aos educadores locais, visando à formação de turmas de alfabetização, efetivadas a partir de 2003, nas seguintes comunidades ribeirinhas: São José do “S”, São Bento, São Benedito, Santa Rita de Pirateua, Perpétuo Socorro do Araninga e nossa Senhora de Nazaré. Entretanto, restringimos nossa análise à prática educativa desenvolvida pelo NEP, apenas à comunidade São José do S, tendo como referência às falas dos entrevistados e a observação realizada nesta comunidade. O trabalho de alfabetização na Comunidade do “S” acontece na escola Fé em Deus de segunda a quinta-feira das 17:00h as 19:00h, levando-se em conta os problemas estruturais dos alfabetizandos (as) como a dinâmica de vida e de trabalhos desses sujeitos. Segundo o relato das alfabetizadoras, os alfabetizandos (as) que freqüentam a turma de alfabetização da comunidade do “S” são ao todo 16 pessoas, sendo que somente 10 estão participando das aulas. No início da pesquisa socio-antropológica, em fevereiro de 2003, o número chegava a 26 alfabetizandos. No entanto, questões como problemas de vista, o trabalho na roça e as longas distâncias são fatores preponderantes

para o afastamento dos (as) alunos (as) da turma de alfabetização. A prática dessas alfabetizadoras na turma de alfabetização na comunidade de São José do “S” foram iniciadas no ano de 2003, porque o NEP não tinha financiamento para manter as turmas com material didático, combustível para o funcionamento dos geradores, uma vez que a iluminação só era possível desta forma e até mesmo para viabilizar ajuda de custo aos alfabetizadores(as).

### **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO:**

A concepção que norteia a prática pedagógica do GETEPAR é a concepção freireana de educação. Concepção na qual, a formação do ser humano se dá não por retenção de saberes expostos pelos(as) alfabetizadores (as), mas pela apropriação e construção permanente de um processo próprio de conhecer; educação em que o sujeito vai acumulando suas próprias experiências de conhecimento e amadurecendo suas estruturas cognitivas para novas e constantes situações de aprendizagem. O produto final não é um conhecimento pronto, mas um ser humano novo, consciente de sua vocação ontológica, conhecedor de sua condição de sujeito do conhecimento e dos processos do conhecer. Partindo da concepção freireana, as alfabetizadoras em suas falas apontam para uma metodologia em que o diálogo, o ouvir, o trabalho em grupo, o respeito aos saberes e culturas são pontos norteadores que possibilitam o desvelar e o transformar a realidade pelos(as) alfabetizados(as), para que possam cultivar, identificar, afirmar e reafirmar suas identidades e seus espaços de relações sociais e de poder subjetiva e intersubjetivamente.

### **DIMENSÕES SUBJETIVAS E INTERSUBJETIVAS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

À medida que fomos desenvolvendo a pesquisa percebemos como as dimensões subjetivas e intersubjetivas presentes na prática alfabetizadora de jovens e adultos interferiam no seu processo de aquisição da leitura e escrita da palavra e que essas dimensões possibilitaram-nos compreender os sujeitos que moram campo, enquanto sujeitos sociais que constroem sua cultura e que fazem o seu momento histórico-social. Os sentimentos identificados e manifestados nas atitudes dos (as) alfabetizados (as) no momento da prática alfabetizadora foram sentimentos afetivos de inferioridade expresso pelo medo e vergonha de não saber, de errar, fruto de uma concepção de educação tradicional coercitiva e meritocrática. Os alfabetizados (as) sentem vergonha por não saberem ler e escrever ou desenvolver atividades diante dos outros colegas que já sabem. Identificamos, também, sentimentos de motivação em aprender e atitudes de colaborar na fala da alfabetizadora Lena: “Com certeza, a dona Emília diz, “olha se vocês rirem de mim eu não venho mais estudar”. Então, a gente percebe que ela tem um sentimento, tipo assim, de vergonha deles, tem que existir alguém que ajude (...) Tem na maioria também um sentimento de querer aprender.” O sentimento de revolta em relação à não saberem ler e escrever, por já terem uma certa idade, por não enxergarem em função de problemas de vista, por terem que trabalhar na roça nas horas das aulas são expressos pelos alfabetizados em suas falas e atitudes de vergonha, logo, não querem ajuda dos colegas, não querem fazer atividades em grupo e até mesmo de continuar estudando é percebido pela alfabetizadora Luisa: “Sim, atitude de revolta devido às dificuldades que eles encontram em estarem aqui. Esta dificuldade que foi imposta. Hoje eles estão tendo oportunidade de estudar, mas tem vergonha”. Estas atitudes de revolta são reflexas da condição histórica de exclusão em que estes trabalhadores (as) se encontram. Percebemos uma identidade pressuposta socialmente construída nas relações, de discriminação desses sujeitos ao serem excluídos por não saberem ler e escrever, os quais identificam-se enquanto incapazes. No entanto à medida que lhes foram dada oportunidade de dizer (leitura de mundo) e escrever a

palavra, através do trabalho do GETEPAR, percebemos que essas pessoas passaram a perceber-se como parte pertencente da sociedade e esperançosos da construção de um mundo verdadeiramente humano, é o que Ciampa (2001 apud Lane e Codo 2001, pág.66) denomina de identidade metaformose, construída nesse processo social e histórico.

### **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E O TRABALHO COM TEMAS E PALAVRAS GERADORAS.**

Quando falamos em identidade a primeira percepção que temos é de identificação de uma pessoa. Quem é você? Quem sou eu? São perguntas que achamos nos levar a conhecer a nos mesmos e aos outros, identificá-las e nas quais parece fácil respondê-las. Nossas respostas nos levam a ver a identidade como sendo o conjunto de caracteres que fazem com que se reconheça um indivíduo, incluindo nossos dados pessoais como cor, sexo, idade e nome, sendo que este último não é identidade, mas sim representação dela, pois podemos representar a identidade de outras formas, como por exemplo, usar outros termos representacionais: este recém-nascido, o filho de fulano, etc. Mas será que é tão fácil dizer quem somos? Devemos nos satisfazer com está concepção? Será que não devemos falar em identidades? Na verdade esta concepção de identidade é vaga na medida em que capta apenas o aspecto representacional da noção de identidade, ou seja, esta identidade é representada pelo desenho de uma pessoa. É como afirma Ciampa “É como se uma vez identificada à pessoa, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto” (2001, pág 66). Ciampa afirma que “A identidade pessoal de um ser humano se constrói quando ele (a) encarna relações sociais durante sua história de vida, perseguindo um projeto de vida individual e coletivo, repensando-o à luz de uma realidade configurada”.(1996, pág 127). Sendo assim, é necessário que venha a tona a objetivação da subjetividade, que ocorre na relação estabelecida com o outro, em diferentes espaços, de trabalho, de socialização, de elaboração do saber, entre outros, onde se possa refletir e auto-refletir sobre os desejos, sonhos, modos de agir, de ser, de se descobrir, reinvidicar, as dificuldades e acertos vivenciados, precedentes das experiências de vida que compartilhamos na construção de nossa história de nosso existir. A identidade, então, significaria manifestações que revelam o pensar, o agir, o sentir do ser humano construído e reconstruído em um processo permanente de relações que precisa ser compartilhado para gerar sentidos e significados, no encontro das culturas vivenciadas e que passam a nos singularizar e pluralizar. Devemos falar em identidade(s), pois não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do estudo da sociedade. É partindo do contexto histórico, social e cultural, que homens e mulheres vivem e que segundo Ciampa “decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidades” (2001, pág 66). Citamos como exemplo, a luta dos povos do campo pela construção de uma identidade comum do campo, mas conjugada com lutas e resistências históricas dos grupos sociais específicos (indígenas, comunidades rurais-ribeirinhas, quilombolas, camponeses,extrativistas,etc) pela legitimidade de suas formas de sociabilidade e identidades diferentes, bem como, a construção de um novo olhar de representação social já arraigada na sociedade à cerca da realidade dos povos do campo. É partindo do trabalho com temas e palavras geradoras que os alfabetizadores(as) do GETEPAR/NEP buscam construir a identidade dos sujeitos do campo. A construção da identidade dos alfabetizandos (as) no processo de leitura e escrita da palavra dos jovens e adultos das comunidades rurais-ribeirinhas de São Domingos do Capim vem sendo efetivada à medida que para os (as) alfabetizadores(as) na produção de sua escrita e na leitura da palavra trabalham com a sua realidade sócio-cultural, trabalham a raiz cultural do povo, além do saber historicamente produzido

que, também, é adquirido no processo ensino-aprendizagem. No processo da alfabetização, quando os (as) alfabetizadores (as) priorizam o diálogo e o processo da conscientização juntamente com os (as) alfabetizados (as) percebe-se a construção da “identidade de pertencimento”, na medida em que os sujeitos passam a questionar os papéis quanto as suas funções histórico-sociais e ao mesmo tempo as relações de dominação que reproduzem uns sobre os outros, quando se luta por políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo o direito a uma educação do e no campo.

### **AS BASES DO CONHECIMENTO HUMANO E OS NÍVEIS DE AFETIVIDADE E AUTO-ESTIMA**

As bases do conhecimento humano na aprendizagem da leitura e da escrita da palavra dos sujeitos das comunidades rurais-ribeirinhas através dos níveis de afetividade e auto-estima são construídas nas relações entre os alfabetizadores e alfabetizados na medida em que o ensinar e o aprender são envolvidos por sentimentos de *amizade*; *motivação* e *colaboração*, no qual os(as) alfabetizados(as) constroem sua auto-estima à medida que os mesmos se autovalorizam e refletem sobre sua realidade percebendo que o outro se importa com sua fala, com seus projetos de mudança, com suas vivências e experiências de vida.

### **ALTERIDADE E DIALOGO NA CONSTRUÇÃO DE LEITURA E DA ESCRITA**

As relações intersubjetivas e a alteridade são trabalhadas junto com os alfabetizados partindo do tema gerador. O diálogo é tido como uma das atividades educativas das relações entre as alfabetizadoras e os alfabetizados nos momentos da aula, em que se percebe que esses sujeitos começam a dizer e escrever suas palavras sentido-se parte de sua comunidade e de uma sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre alguns resultados observamos que a concepção que norteia a prática pedagógica do GETEPAR-NEP é a concepção freireana de educação e, que apesar de algumas dificuldades, as alfabetizadoras em suas falas apontam para uma metodologia em que o diálogo, o ouvir o outro, o trabalho em grupo, o respeito aos saberes e às culturas são pontos norteadores que possibilitam o desvelar e o transformar a realidade pelos (as) alfabetizados (as), para que possam cultivar, identificar, afirmar e reafirmar suas identidades e seus espaços de relações sociais e de poder subjetiva e intersubjetivamente. As relações intersubjetivas são trabalhadas nas aulas no momento em que os alfabetizados relatam suas experiências de vida, seus conhecimentos, que se dá através do trabalho com os temas geradores levantados na pesquisa sócio-antropológica, nos momentos de formação continuada com os alfabetizadores (as), em sala de aula e nos momentos de encontro com os sujeitos da comunidade. Percebe-se a construção de identidades de pertencimento desses sujeitos à medida que os mesmos, por meio da construção e da apropriação da leitura e da escrita, começaram a ter possibilidades de se reverem enquanto sujeitos de transformação de suas realidades, lutando pela superação de suas condições de vida demarcadas por uma identidade de exclusão histórica quando lhe são negados direitos a políticas públicas. O trabalho desenvolvido pelo GETEPAR/NEP vem possibilitando aos educadores(as) e educandos(as) do município de São Domingos do Capim construir sua história e conhecimento à base de reflexões e do diálogo, que se faz na e com a diversidade, por ser uma ação educativa realizada com os atores sociais locais, valorizando os diferentes saberes dos sujeitos do campo, trabalhando com o tema e palavras geradoras enquanto instrumento metodológico para a construção das identidades desses sujeitos, evidenciando, também, a formação continuada como um processo construtor de práxis alfabetizadora fincada nos princípios de autonomia, diálogo e respeito, bem como

problematizando suas realidades existenciais concretas e globais. Portanto, a construção subjetiva e a identidade dos sujeitos do campo de São Domingos do Capim vêm sendo ao longo do trabalho do GETEPAR/NEP definida por esses sujeitos sociais, vinculados a uma cultura que se produz e se constrói em nossas relações humanas, em nossa história.

**Palavras-Chave:** Comunidades rurais-ribeirinhas - Educação Popular - Educação do Campo - Identidade e Subjetividade.

**PRÁTICA EDUCACIONAL MULTICULTURAL: NO RÍTMO DOS SABERES E REPRESENTAÇÕES NO/DO GRUPO DE EXPRESSÕES INDÍGENAS MAROW'AGA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DISNEYLÂNDIA – BELÉM – PARÁ.**

**Marcelo Valente de Souza**<sup>47</sup>  
Universidade Federal do Pará

O trabalho procura relatar a prática educacional interligada a cultura Amazônica, desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, junto aos jovens integrantes do Grupo de Expressões Indígenas Marow'Agá. Tal procedimento pode ser realizado a partir do momento em que desperta no aluno sua Identidade Amazônica, configurando uma prática curricular solidificada no reencontrar e envolver dos jovens com a cultura e saberes amazônicos, incentivando a radicação de seus traços culturais. Nesse sentido, destaca-se a interdisciplinaridade facilitando a educação multicultural na escola, alavancando assim a (re) construção da cultura amazônica. Enfaticamente, destaca-se o entendimento de que a prática educacional deve atravessar as fronteiras do conhecimento, quebrando toda e qualquer barreira. Compreende-se que a ousadia e o caráter dinâmico apresentam-se na necessidade de contribuir e reencantar nossos alunos em suas atividades curriculares. Buscamos com este trabalho a reflexão e interpretação que é possível desenvolvermos práticas educativas e interdisciplinares em nossas escolas, re-construindo saberes e renovando conceitos acerca da cultura e suas vertentes no campo do saber escolar, pois acreditamos que a educação traduz em sua organização o interesse e o saber da cultura, fazendo a cada instante os docentes e discentes desenvolverem atividades na escola que possibilite o crescimento e envolvimento com a cultura. O pensar e desenvolver cultura no campo escolar agrega discussões e análises que permitem o re-significar e o re-estruturar do currículo, verificando em campos abertos do intelecto e cognitivo do aluno novas possibilidades de desenvolvimento humano e envolvimento com o mundo multiculturalista, tecendo uma teia de valores e conceitos perenes em seu dia-a-dia. Penetrando no pensamento de Brandão (2002), mergulhar na pluralidade cultural amazônica nos faz pensar e re-pensar em um elo com a dimensão cabocla, indígena e ribeirinha, ou seja, com a grandiosidade à qual somos submissos – a multiculturalidade dos povos amazônicos. A flora e a fauna são testemunhas dessa grande celebração, onde o homem analisa, pensa, escreve e questiona seus mistérios, encantos e suntuosos enlacs culturais. Na verdade, laços fortes, alegres, resistentes e incomparáveis, são as manifestações populares dessa gente amazônica, que tem a garra dos intrépidos espíritos guerreiros dos índios Tupinambás, Mundurukus, Sateré-Mawé e Sapupés, pois revivem no dia-a-dia seus rituais e cânticos da floresta. O soar dos tambores e flautas sagradas dá o ritmo aos passos dos "filhos da mata". Gente alegre, bonita, serena, popular, sábia. Simplesmente amazônica. No entremeado de galhos, folhas, igarapés, margens e palhoças essa gente cresce, desenvolve-se e morre em uma trajetória de um saber popular, onde o homem revitaliza sua identidade; indiferente à raça, sexo, credo ou linguagem. Como afirma Hall (1999, p. 11) "O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem". Queremos enfatizar que a cultura se faz de um saber

---

<sup>47</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail : marcelo\_boto@yahoo.com.br

popular para que o popular também faça a cultura (ARANTES, 1990). Escrevemos um lugar de uma identidade inigualável e inquestionável – a realidade da cultura popular amazônica. Típicos da região amazônica, os povos que sobrevivem e vivem "para" e "pelo" rio, deságuam saberes, tradições e histórias para muitos ainda desconhecidos. O movimento da natureza em um balé harmônico, com as combinações perfeitas ao misturar o vô das garças, o murmúrio dos rios, o canto do Uirapuru, as cores e matizes da flora e fauna, o ritmo da chuva e o calor da selva, gera a fusão de um engrandecido movimento artístico-cultural com a realidade local, fazendo florescer em cada um de nós o significado da identidade amazônica. Com este trabalho, buscaremos um encontro com a produção artística cultural da Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, junto com seu Grupo de Expressões Indígenas Marow' Aga que traduz em seu currículo o revelar de uma cultura amazônica, incorporando-a em seus estudos, projetos interdisciplinares e na produção das coreografias, fantasias e temas do grupo de danças folclóricas da escola. O Grupo mostra um cenário da cultura indígena, cabocla e ribeirinha amazônica, fazendo a cada ano em seus projetos educacionais um passeio no imaginário popular, reafirmando a identidade do "povo das águas" e dos "filhos do sol". Como nos faz refletir Torres (2001, p. 199), "a questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Identidade e cidadania, entretanto, não podem ser dissociadas da discussão do estado". A preocupação se dá na construção de identidades e saberes dos jovens, já que, muitos não possuem um envolvimento intelectual-cultural com as representações artísticas e folclóricas de sua região e se fazem apenas seres urbanos, com um olhar estreito e fechado diante da multiculturalidade, que hoje a escola e a sociedade possuem, vislumbrando não somente a constituição do sujeito e sim seu envolvimento com o social, cultural e político. Analisar a cultura popular perpassa por uma educação voltada ao cunho cultural e seus saberes e revela uma educação desenvolvida a partir do encontro, envolvimento e responsabilidade para a construção do cidadão multicultural. O artigo tem como objetivo descrever a educação multicultural (que se faz) na Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, junto aos jovens/alunos do Grupo de Expressões Indígenas Marow' Aga, com vistas a potencializar a própria ação pela reflexão no currículo escolar e em suas práticas educativas. Partirmos da cultura popular amazônica, que nos faz refletir acerca do pensamento de Arantes (1990), o qual ressalta, que o saber é constituído através de significados característicos da sociedade; saberes esses repassados de geração em geração de forma comum, sem regras e dogmas, simplesmente pelo ato da transmissão oral. Assim, desenvolvemos uma proposta curricular na Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, fundada em 23 de Fevereiro de 1983, localizada no Conjunto Jardim Maguari, alameda 24 números 24 e 26, no Bairro de Icoaraci – Belém - PA. A tarefa pedagógica da escola é uma ação educativa dinâmica, interativa, construtiva e motivacional em constante renovação, incentivando a (in) formação e a pesquisa, que garantam a preservação dos traços culturais de seus alunos e da comunidade externa, integrando em suas representações, saberes e identidade. A prática em foco neste trabalho é desenvolvida com os jovens/alunos integrantes do Grupo de Expressões Indígenas Marow' Aga. O Grupo teve sua primeira apresentação no dia 06 de Junho de 2000, com a coreografia "A Dança do Fogo", a partir desta apresentação o Grupo coreografou "A Lenda da Noite" (2001), "A Dança das Mascaras" (2002), "Ritual Karuaté Sagrado" (2003) e o "Ritual da Tucandeira Sateré-Mawé" (2004), em 2005 o estilo mudou para homenagear a cidade de Belém, tendo como pano de fundo a Tribo dos Índios Tupinambás (primeiros habitantes de nossa região) e este ano (2006) o Grupo apresenta a coreografia "O Ritual Maracá". O Grupo é misto (entre moças e rapazes), composto por alunos da 8ª série do

ensino fundamental e alunos do ensino médio, com faixa etária entre 14 e 17 anos de idade. A seleção dos participantes do Grupo se dá em 3 (três) etapas: 1- Rendimento escolar; 2- Desempenho harmônico na coreografia e 3- Assiduidade nos ensaios. Lembrando que as coreografias, figurino, adereços e coordenação do Grupo ficam por nossa responsabilidade. A pesquisa realizada a cada ano para a montagem da coreografia do Grupo e o esquema do projeto artístico possui um caráter de construção coletiva junto aos participantes. A pesquisa inicialmente surge a partir de um estudo etnográfico, buscando em documentos e livros as representações tribais de índios da Amazônia brasileira, seus mitos, cosmologia, significados, arte, culinária, ancestralidade, cultos religiosos e significados ritualísticos. A partir de então, discutimos a coreografia e a trilha sonora (muita das vezes são composições inéditas, pois muitos cantos tribais não possuem registros), com o desenho coreográfico pré-determinado inicia a criação dos trajes/fantasia, as cores, a harmonia, a leveza, os traços, os materiais regionais, adereços e a pintura corporal, tudo para tentarmos traduzir o mundo tribal amazônico e sua importância histórica e artística. De acordo com o ritual a ser apresentado, recorremos a ensaios dramáticos como uma “ópera amazônica”, entre cantos, danças e performances teatrais que conduz o olhar do espectador ao fascinante mundo mítico tribal da floresta. Destacamos para esta prática educacional o pensamento de Torres (2001, p. 195), que diz, "concentrando-me sobre as questões da diferença cultural, aponto algumas das condições presentes nas teorias do multiculturalismo em educação. Ocupo-me tanto com o multiculturalismo como movimento social quanto com a educação multicultural". Atividades como estas desenvolvidas na Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, não atravessam os saberes escolares em muitas escolas, de acordo com o MEC (1997), apesar de estarmos inseridos em uma realidade única e singular – a Amazônia. Mas ousamos atravessá-las junto aos jovens do Grupo de Expressões Indígenas Marow' Aga, buscando nas disciplinas do currículo escolar suportes de pesquisa como a Arte, História, Geografia, Estudos Amazônicos, Ciências e Sociologia, viabilizando outras práticas pedagógicas na escola de caráter interdisciplinar, sem o interesse à pontuação de notas e sim a busca do conhecimento e dos saberes de nossa identidade cultural. Preocupamo-nos também com os significados e inter-relações culturais e que importância estão tendo no ambiente escolar, sabendo-se que se faz uma educação multicultural na Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, mas: onde está a valorização? O conhecimento? E até mesmo o envolvimento com as manifestações e identidades culturais? Acreditamos que valorizar nossas raízes culturais passa por investir e divulgar, mas, ainda devemos fazer mais diante da dimensão que a cultura possui. Seu elo de envolvimento social é a construção cultural, as marés de criações artísticas, o navegar pelas palavras na literatura e formas de educar a partir de saberes populares. O recriar e o reencantar pela cultura amazônica nos faz envolver em uma "floresta de desejos", já que o homem sempre busca o bem comum em sua realização pessoal, apesar de que no âmbito cultural ganha um valor coletivo, partindo de um pensar individual, pois cada um dos alunos procura envolver-se e envolver os demais no processo de criação artístico-cultural. Buscando esse elo entre cultura e educação, a prática por nós desenvolvida reforça a ideia de que vale a pena percebermos o outro e suas angústias intelectuais, a sede do educando em procurar saber mais e mais, um trabalho pedagógico que passe por saberes escolares e saberes cotidianos e reais, facilitando o envolvimento e a troca de ideias entre corpo docente e discente. Viabilizar práticas educativas com instrumentos lúdicos com caráter de aprendizagem e construção intelectual ganha o valor e a confiabilidade da sociedade, que interage na perspectiva de novos trabalhos e cobra seus resultados, fazendo o jovem buscar em si e no coletivo a

responsabilidade, colaboração, afetividade, entusiasmo e o reconhecimento de seu trabalho e a sua importância no âmbito artístico-cultural. Ao escrever um sentimento de cultura, Brandão (2002), nos faz perceber que o encanto da cultura amazônica, suas lendas, mitos, rituais, danças e pajelanças são conceitos engrandecedores do saber popular. O navegar pelas entranhas do imaginário popular amazônico, a magia do som que vem da selva, atravessar os saberes regionais, caminhar pelas trilhas dos contos escritos de nossos artistas, nos torna seres emergentes de uma cultura única e envolvente. Acreditamos, que o sentido da identidade amazônica e os elos encadeados para percebermos a vida na floresta, nos remontam para os rituais indígenas, as festas populares nos interiores, as práticas pesqueiras, a vida no campo, os ritos religiosos e os personagens do imaginário caboclo (o ribeirinho, o seringueiro, o castanheiro, o pescador, o artesão, o vaqueiro e as benzedeadas). Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, onde iniciamos nossa trajetória profissional no mês de março de 1993, sempre desenvolvemos atividades, projetos educacionais e pesquisas envolvendo a cultura e os saberes populares da hiléia amazônica, buscando sempre o desenvolvimento sócio-cultural-artístico dos discentes. Como arte-educador, desenvolvemos na escola trabalhos com coreografias, performances, excursões e demais atividades extracurriculares, que proporcionem ao jovem o conhecer-saber de nossas raízes culturais. Com a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso na graduação de Licenciatura em Pedagogia, na Ilha de Parintins – AM, sobre a pluralidade cultural no Festival Folclórico – A Festa do Boi-Bumbá (que a cada ano os Grupos Folclóricos Boi-bumbá Garantido e Boi-bumbá Caprichoso transformam em alegorias, fantasias, coreografias e em toadas os contos do imaginário popular amazônico) - ampliamos os conceitos, saberes e a inter-relação entre cultura e educação, transportando esse conceito para a sala de aula e os projetos pedagógicos. Hoje, junto ao corpo docente, desenvolvemos trabalhos grandiosos com os jovens educandos, buscando de várias formas integrar o nosso aluno ao mundo multiculturalista e globalizado. Entre os projetos pedagógicos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, podemos destacar o Projeto Interdisciplinar (que a cada ano possui um tema regional), Festival Junino, Feira Artístico-cultural, City-tour educativo, Halloween Amazônico (com temas envolvendo rituais indígenas, pajelanças, as benzedeadas, rituais, mitos, lendas e superstições), Mini – Círio de Nossa Senhora de Nazaré e a Gincana EducAÇÃO, além do Grupo de Expressões Indígenas Marow'Aga. São aspectos relevantes de nossa escola para tratarmos de cultura e educação, sempre atrelados aos nossos saberes amazônicos, levamos a refletir sobre o pensamento de Brandão (2002, p. 25), “mas ao falar das relações entre a cultura e a educação, uma das lembranças porventura mais importantes aqui deve ser a de que mais do que seres “morais” ou “racionais”, nós somos seres aprendentes. Somos , de todo o arco-íris de alternativas da Vida". Somos a aquarela do saber nas vidas de nossos jovens e no âmbito educacional; juntos pintamos as formas de ensinar de tal maneira ajudando-os em sua formação como homens, cidadãos e seres racionais, não deixando de lado a emoção de ser amazônica. Pensamos então, que o trabalho torna-se valorativo no âmbito educacional, quando atrelamos o estudo à prática educacional e educação popular, revitalizando, reestruturando e re-encantando-a pelo que há de mais envolvente em nosso meio: a cultura amazônica. O pensamento Freireano também passa por valorizar o aluno e suas culturas, dando-lhes o espaço e a abertura suficiente em re-estabelecer a relação ensinar x professor x aluno x aprendizagem para o aluno ser entendido como o sujeito da prática educativa e o professor o orientador de sua aprendizagem e crescimento intelectual, que não façamos ou desenvolvemos a educação bancária, tão analisada e discutida entre nós profissionais da educação, devemos sim,

sentir a educação como uma “fonte da juventude”, que a cada gota possamos nos sentir mais jovens, dispostos ao novo, em enfrentar dificuldades e dilemas éticos de nossa profissão em superar desafios e planejar com mais entusiasmo o futuro e fazer com que o presente seja de uma plena alegria e realização. O trabalho nos leva a um movimento de ação e reflexão sobre a ação, dentro do contexto educacional da Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, destacando a maneira como está sendo construída a educação a partir da cultura e a educação multicultural em nossos projetos educacionais, com ênfase no Grupo de Expressões Indígenas Marow’Aga, pois devemos pensar em cultura como um sistema de significados inter-relacionados, de acordo com Williams (1992). Ao desenvolvermos um trabalho com vistas multiculturais entre os jovens de nossa escola e no Grupo de Expressões Indígenas Marow’Aga, percebemos o carinho, o respeito e a confiança que a comunidade educativa e os próprios jovens nos envolvem, fazendo ficar mais forte o elo entre os profissionais e alunos e a escola ganha um caráter de construção cidadã, deixa de ser um instrumento de repasse de conteúdos e conceitos sociais e passa a ser o grande templo da troca e da experiência vivida. Os aspectos de ética, raça, credo, gênero, política, social e cultural são tratados de forma harmônica, com vistas nas particularidades, poder sociabilizador e transformador que os jovens possuem, provocando a dinâmica em nossa prática educativa, acompanhando um pensamento Cazuziano que diz: “O tempo não pára !” Acreditamos que, a prática educativa da Escola de Ensino Fundamental e Médio Disneylândia, possui um caráter valorativo, já que ao pensar e elaborar os projetos pedagógicos, busca-se uma aprendizagem dialogada e o construir da linguagem (seja escrita ou falada) perpassa por um pensamento crítico de acordo com Bakhtin (2004), pois, a literatura é um forte campo da singularidade social, relatando e identificando o indivíduo em seu meio. Analisando o pensamento de Williams (1992), levantamos novamente a questão da cultura como sistema de significados inter-relacionados, e o saber ser popular constituiu-se de um conjunto de elementos para a valorização desse homem como sujeito de sua dinâmica social e cultural, tendo em vista as transformações humanas e sua participação no processo de engrandecimento das rupturas dos sentidos mais remotos e vagos no caminhar para o multiculturalismo da sociedade globalizada que hoje estamos inseridos. E como seres amazônicos, pensamos em trabalhos junto ao Grupo que além de traduzir os imaginários indígenas com danças e rituais, transmitem toda uma mensagem em volta da degradação, devastação, poluição, a relação homem x fauna x flora e a preservação do meio, bem como, a reconfiguração do pensamento humano, preocupamo-nos não somente ensinar ao jovem o novo, mas que ele saiba buscar e apropriar-se dos temas em estudos para uma análise e construção de identidades, hoje vista por muitos sem tanta significação. Silva (2004) nos leva a pensar, que a pedagogia como ciência da educação está articulada ao conhecimento cultural da sociedade e vislumbra o fazer dinâmico desse indivíduo, a partir da construção de novos conceitos, descobrindo e desenvolvendo valores e desencadeando novos saberes. Devemos procurar e propor situações e travessias de valores mais acessíveis, para reforçar e repensar o fazer pedagógico dentro de uma sociedade sucumbida por valores ainda obscuros, já que o real valor está no "fazer" e no "saber", afinal, o homem desenvolve aquilo que aprende, fazendo florescer os pensamentos de uma sociedade trans, pluri e multiculturalista. Enfrentando os novos conceitos do ato de educar, traduzindo em práticas e vontades ainda emergentes no âmbito educacional, para se fazer valorativa nossa prática, ampliando espaços e re-colocando a educação como um elo da cultura, proporcionando o crescimento de novas possibilidades educativas e encorajando nossos descendentes escolares e cada vez mais crescer em escola, educação e cultura. A proposta não se esgota aqui, salientamos que a prática educacional deve atravessar as

fronteiras do conhecimento, quebrar as barreiras do preconceito, do medo e da falta de compromisso. Devemos sim, ser ousados e dinâmicos ao contribuir e reencantar nossos jovens em suas atividades educativas. Para que de tal forma possamos vislumbrar o desenvolvimento humano em suas mais ricas potencialidades, com um olhar no multicultural da sociedade de hoje, em suas práticas cívicas, sociais, religiosas, culturais e políticas. Assim, o jovem estudante cada vez mais procura esmerar suas idéias e firmar seus ideais, não sendo um reprodutor de fazeres e sim um ser envolvido com o novo e dinamizador, re-avaliando seus atos e procurando re-significar seu valor quanto ser e homem pertencente ao mundo, já que somos seres da natureza também devemos nos perceber como seres da cultura, transformados e participantes do movimento de integração entre o homem e o meio em que vive. Nós quanto profissionais da educação devemos assumir o papel de disseminadores desses saberes, plantando e colhendo os frutos da grande safra do saber escolar os quais somos responsáveis diretos pela sua valiosa contribuição na alimentação do intelecto do ser cidadão.

**Palavras-Chave:** Cultura - Jovens e Prática Educacional – Saberes e representações.

## O PROCESSO DE AMOSTRAGEM NA PESQUISA CIENTÍFICA

Lúcia Mello\*

Universidade do Estado do Pará

Quando uma determinada pesquisa precisa ser feita em um universo de elementos muito grande, se torna impossível considerá-lo em toda sua amplitude, por isso é recomendável metodologicamente trabalhar-se com uma amostra. **Amostra** (“a”) constitui uma parte dos elementos que compõem um universo ou população que constitui o todo de um conjunto. Para se extrair uma amostra de um determinado conjunto, que pode ser um conjunto de professores de uma Escola; ou um conjunto de alunos; ou um conjunto de pessoas que residem em um bairro, deve-se observar os procedimentos metodológicos da Teoria da Amostragem para que a referida amostra seja representativa desse universo ou população que se pretende estudar. Esta representatividade é determinada por dois fatores, ou seja, as características dos elementos e a quantidade suficiente do conjunto que compõe o referido universo. Há dois tipos básicos de amostragem: a) amostragem não-probabilística e amostragem probabilística. As técnicas de amostragem se orientam por duas Escolas Estatísticas de Pensamento. Pela **Escola Objetiva ou Clássica**, para a qual a delimitação e seleção da amostra obedecem às regras do cálculo das probabilidades, dando origem ao Processo de Amostragem Probabilística. E pela **Escola Subjetiva ou Personalista**, para qual a amostra deve ser selecionada a partir de critérios estabelecidos pelo pesquisador, dando origem ao processo de amostragem não-probabilística. Em ambas Escolas encontram-se vantagens e restrições, contudo podemos afirmar que o ponto de vista da primeira é mais aplicável em pesquisas de modelo clássico ou quando se precisa apresentar determinado nível de quantificação sobre os fatos investigados (taxas, índices e coeficientes). O ponto de vista da Escola Subjetiva é mais adequado às pesquisas qualitativas, nas quais se visa uma análise essencialmente crítica das informações. A amostragem Não-Probabilística: é o processo em que não se considera uma rigorosidade estatística para a determinação da amostra, obedecendo-se mais a certos critérios de seleção, que se admite possam favorecer a representatividade qualitativa do universo. Este tipo de amostragem é mais indicado em pesquisas qualitativas ou exploratórias, nas quais a representatividade quantitativa não interfere nos resultados, considerando que o mais importante, são as opiniões, as razões, as motivações e o posicionamento político-ideológico das pessoas pesquisadas e, não a sua expressão numérica. No processo de amostragem não-probabilística, é bastante usual se arbitrar 30% do universo considerado, atentando-se, entretanto, para as características qualitativas do referido universo. Torna-se oportuno enfatizar que, esta operação é imprópria aos universos reduzidos, ou seja aqueles que são iguais ou menores a 20 elementos, já que nestes casos é, metodologicamente mais adequado, se trabalhar com o universo integral, considerando que 30% de vinte, ou seja, uma amostra de 6 elementos, seria quantitativamente insuficiente para representar o universo ou população considerada. Assim por exemplo, se pretendemos estudar as opiniões dos estudantes de nível superior sobre o estágio supervisionado na universidade, além de se estabelecer 30% da população universitária, deve-se levar em consideração também como critério da amostra que deverá ser pesquisada, os alunos dos dois últimos semestres, que são realmente, aqueles matriculados no Estágio Supervisionado. Da mesma forma, quando

---

\* Mestre em Sociologia. Especialista em Metodologia da Pesquisa pelo IPEA e FGV. Atualmente é docente lotada no Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA. E-mail: luc-m@uol.com.br.

se pretende avaliar a Universidade enquanto uma Instituição Educacional pela ótica dos professores deve-se levar em consideração o tempo de serviço dos docentes, pois os mais antigos são aqueles que na realidade detém um posicionamento mais definido sobre a Universidade; enquanto os mais recentes, ainda não possuem uma opinião formada. Há três (3) tipos de amostragem não-probabilística: a) **amostragem não-probabilística por acessibilidade**: após arbitrar 30% do universo considerado, o pesquisador coleta informações apenas dos sujeitos aos quais tem acesso. Esse tipo de amostra tem a vantagem de ser mais célere e menos dispendioso em relação aos outros tipos, entretanto é o menos destituído de rigorosidade científica; b) **amostragem não-probabilística por tipicidade**: após arbitrar 30% do universo considerado, o pesquisador seleciona os subgrupos da população, considerando os mais representativos em relação à problemática investigada, de acordo com os critérios de seleção previamente estabelecidos. A principal vantagem desse tipo de Amostragem está na riqueza qualitativa e profundidade das informações obtidas; enquanto a desvantagem ou dificuldade, é a necessidade que tem o pesquisador de conhecer suficientemente o universo dos sujeitos da informação, para que possa selecionar satisfatoriamente os subgrupos mais típicos que deverão ser pesquisados; c) **amostragem não-probabilística por coticidade**: após arbitrar 30% do universo considerado, o pesquisador estabelece **cotas** aos subgrupos selecionados, de acordo com o grau de importância que os sujeitos da informação possuem sobre a problemática estudada. Assim, por exemplo em uma pesquisa sobre avaliação institucional, do total dos 30% da comunidade universitária, se pode estabelecer uma cota de 50% para categoria dos professores; 30% para os funcionários e, 20% para os alunos. A principal vantagem desse tipo de amostra é o fato de se conferir uma certa estratificação, de acordo com o peso que cada categoria possui sobre as informações da problemática investigada, entretanto pode possibilitar a introdução de vieses de tendenciosidade face a classificação que o pesquisador faz das categorias consideradas. Esse tipo de amostragem é bastante usada em prévias eleitorais e em pesquisas de mercado. A **Amostragem Probabilística** é um processo rigorosamente científico porque se fundamenta em Leis estatísticas, ou seja na **Lei dos grandes números**; na **Lei da regularidade estatística**; na **Lei da inércia dos grandes números** e; na **Lei de Permanência dos pequenos números**. É um processo geralmente utilizado quando se precisa fornecer à amostra determinada, a sua representatividade em relação ao universo considerado. Esta exigência se torna necessária quando em determinado estudo, se precisa submeter os dados coletados a um tratamento estatístico, visando expressá-los através de magnitudes e grandezas, como nos casos de taxas, índices e coeficientes. Assim, para que determinada amostra preserve a sua representatividade, ou seja as características do Universo considerado, deverá ser composta por uma quantidade suficiente em relação ao total de elementos do referido universo. Esta representatividade numérica depende da amplitude do Universo, do nível de confiança estabelecido, do percentual com que se verifica o fenômeno e do número de erros considerado aceitável. Existem três (3) situações distintas de universo ou população considerada, de acordo com o número de elementos que possuem. Assim, quando a população ou Universo da pesquisa for composta por mais de 100.000 (cem mil) elementos, ele é considerado um **Universo Infinito**. Quando entretanto for menor que 100.000 e maior que 20 elementos ( $U < 100.000$  e  $> 20$ ) é denominado de **Universo Finito**. E quando for igual ou menor que 20 elementos ( $U \# 20$ ) é considerado **Universo Reduzido**.

**Universos Infinitos:  $U > 100.000$ :** Quando determinada população do Universo estatisticamente considerado, exceder a 100.000 elementos, para delimitar a sua amostra, aplica-se a seguinte fórmula estatística:

$$a = \frac{d^2 \times p \times q}{e^2}$$

Onde: a = amostra;

$d^2$  = nível de confiança expresso em desvio-padrão em relação à média;

p = percentual de ocorrência do fenômeno estudado;

q = percentual complementar (100% - p);

$e^2$  = número de erro considerado aceitável (em pesquisas sociais o número de erro máximo permitido varia de 3 a 5%).

Exemplo: Numa determinada pesquisa que objetiva estudar as conseqüências sócio-ambientais do tabagismo de uma cidade de 200.000 habitantes. Se estimarmos que o número de tabagistas é de 20.000, o percentual estabelecido é de 10%, conseqüentemente o  $q = 100 - p$  é igual a 90%. Se utilizarmos um nível de confiança de 95%, estabeleceremos então, **dois desvios**. Considerando aceitável o percentual de erros máximo permitido em pesquisas sociais, ou seja 5%. Teremos assim, o seguinte cálculo matemático que resulta em uma amostra de 144 pessoas a serem pesquisadas.

$$a = \frac{d^2 \times p \times q}{e^2}$$

$$a = \frac{2^2 \times 10 \times 90}{5^2}$$

$$a = \frac{4 \times 900}{25}$$

$$a = \frac{3.600}{25}$$

$$a = 144$$

#### Universos Finitos: $U < 100.000$ e $> 20$ :

Quando determinado universo for menor que 100.000, porém maior do que 20 elementos, para se delimitar sua amostra nesta situação, aplica-se a seguinte fórmula:

$$a = \frac{d^2 \times p \times q \times U}{e^2(U-1) + d^2 \times p \times q}$$

Exemplo: Se numa determinada pesquisa estivermos estudando a problemática da evasão escolar de uma Escola Pública com 1.000 (mil) alunos matriculados e, precisamos delimitar a amostra que deverá ser pesquisada. Deveremos inicialmente, através de uma pesquisa de arquivo na secretaria da Escola, verificarmos o percentual de evadidos. Se isso não for possível deveremos estabelecer o percentual de “p” em 50%. Neste caso, o percentual complementar, ou seja, “ $q = 100 - p$ ” será também igual a 50%. Se utilizarmos um nível de confiança de 95%, estaremos então estabelecendo dois desvios. Finalmente, se aplicarmos uma margem de 5% de erros, obteremos, substituindo esses indicadores na fórmula, o seguinte resultado do tamanho da amostra que deverá ser pesquisada: Assim temos:

$$a = \frac{d^2 \times p \times q \times U}{e^2(U-1) + d^2 \times p \times q}$$

Onde:

a = amostra;

$d^2$  = nível de confiança expresso em desvio-padrão. No nosso exemplo consideramos 95% de nível de confiança, então estamos estabelecendo 2 desvios;

p = percentual de ocorrência com que o fenômeno se verifica. Como no nosso exemplo não foi possível estimá-lo, teremos então que utilizar o percentual de 50%. Logo “p” será igual a 50%;

q = percentual complementar. No nosso exemplo, se  $p = 50\%$ , então “q” será também igual a 50%, uma vez que todo  $q = 100 - p$ ;

U = Universo considerado. Número de elementos do conjunto pesquisado. No nosso exemplo, o universo constitui o número total de alunos matriculados na Escola, ou seja 1.000 estudantes;

$e^2$  = número de erros máximo permitido. No nosso exemplo consideramos 5% de erros.

Assim, como já temos todos os indicadores definidos, podemos substituí-los na fórmula para obter a seguinte amostra:

$$a = \frac{2^2 \times 50 \times 50 \times 1.000}{5^2(1.000-1) + 2^2 \times 50 \times 50}$$

$$a = \frac{4 \times 2.500 \times 1.000}{25 \times 999 + 4 \times 2.500} \qquad a = \frac{1.000.000}{34.975}$$

$$a = \frac{10.000 \times 1.000}{24.975 + 10.000} \qquad a = 285,9 \rightarrow a = 286$$

### Universos Reduzidos: U= ou < 20:

Toda vez que nosso universo ou população estatística for composta por um conjunto menor ou igual a 20 elementos, para efeito de delimitação da amostra, deveremos pesquisar todos os elementos do conjunto. Segundo o princípio estatístico de permanência dos pequenos números, quando se estiver diante de um universo relativamente reduzido, ou seja composto por 20 elementos ou menos, para se preservar a representatividade da amostra considerada, dever-se-á pesquisar o universo integral.

Neste caso, temos: U = ou < 20    U = a

Exemplo: Se estivermos fazendo uma pesquisa entre os professores de uma determinada Escola onde atuam 12 docentes, então estaremos diante de um universo reduzido, ou seja U < 20. Desse modo, a nossa **Amostra** deverá considerar todos os doze professores.

Assim temos: U < 20    Se, U = 12    U = a    Logo, a = 12

**Tipos de Amostragem Probabilística.** Há vários tipos de amostragem probabilística, entretanto os mais empregados são: a) Amostragem Aleatória Simples; b) Amostragem Aleatória Estratificada; c) Amostragem Aleatória por Conglomerados. **Amostragem Aleatória Simples:** Após os procedimentos metodológicos de delimitação do tamanho de uma determinada amostra, se precisa saber quais serão os elementos do universo considerado, que devem ser pesquisados. Para isto, em um universo de 800 alunos matriculados em uma Escola por exemplo, cuja amostra calculada foi de 150 alunos a serem pesquisados. Para se determinar desses 800 alunos, quais serão os 150 alunos que devem ser pesquisados, dever-se-á inicialmente, construir uma tábua de números randômicos, ou seja, aleatórios, dispostos em colunas, combinando-se os três últimos algarismos da centena, de acordo com o exemplo abaixo:

00 <u>100</u>	07 <u>918</u>	17 <u>940</u>	19 <u>121</u>
00 <u>820</u>	04 <u>840</u>	03 <u>065</u>	12 <u>710</u>
00 <u>730</u>	13 <u>320</u>	92 <u>833</u>	43 <u>054</u>
01 <u>930</u>	06 <u>070</u>	40 <u>120</u>	67 <u>288</u>
50 <u>140</u>	02 <u>245</u>	00 <u>010</u>	98 <u>091</u>

A seguir, atribui-se aleatoriamente um número para cada aluno da relação dos 800 alunos matriculados. Depois disso, determina-se que somente serão selecionados os alunos, cujo número correspondente apresentar a centena final igual ou menor a 150. Nesse caso, no nosso exemplo, já teríamos como escolhidos, os seguintes alunos associados aos números acima: 100, 140, 070, 065, 120, 010, 121, 054, 091... E assim continuamos até completar a amostra de 150 alunos. Outra forma de se selecionar os 150 alunos da amostra, é sortear dos 800 alunos que compõem o universo, os 150 que deverão ser pesquisados. De posse da relação dos 800 alunos matriculados, escreve-se em um papel o nome de cada aluno até completar o universo total. A seguir, pede-se para alguém sortear os 150 nomes que deverão ser pesquisados. O procedimento de **Amostragem Aleatória Simples** em relação aos demais é aquele que mais atende aos princípios da teoria da probabilidade; entretanto, não é de fácil aplicação, porque

determinados elementos selecionados podem se recusar a prestar informações. E se isso acontecer, os que se recusarem devem ser substituídos por outros elementos do conjunto. Além disso, esse tipo de amostragem não leva em consideração o conhecimento do pesquisador sobre o universo considerado na pesquisa. **Amostragem Aleatória Estratificada:** este tipo de amostragem probabilística é aquele que seleciona estratos ou subgrupos do universo tendo em vista garantir as características representativas do referido universo ou conjunto. Assim, após os procedimentos metodológicos de delimitação do tamanho de uma determinada amostra, onde se obteve por exemplo o resultado de 150 alunos de um universo de 800 alunos matriculados em uma Escola. Para se determinar quais serão os 150 alunos pesquisados pelo processo de amostragem estratificada, dever-se-á inicialmente estabelecer os critérios mais importantes para a devida estratificação. Se estivermos estudando por exemplo, a problemática da evasão escolar e, precisamos saber qual a taxa de evasão por série, deveremos verificar a distribuição do universo dos alunos matriculados nesta Escola por série. Suponhamos que a Escola nos forneça a seguinte distribuição abaixo:

**Nº DE ALUNOS MATRICULADOS NAS SÉRIES INICIAIS NA ESCOLA “X”**

SÉRIE	MANHÃ		TARDE		TOTAL	
	Nº Absl.	%	Nº Absl.	%	Nº Absl.	%
1ª	210	26%	110	14%	320	40%
2ª	130	16%	80	10%	210	26%
3ª	110	14%	50	6%	160	20%
4ª	90	11%	20	3%	110	14%
<b>TOTAL</b>	<b>540</b>	<b>67%</b>	<b>260</b>	<b>33%</b>	<b>800</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa Documental/Arquivo da Secretaria da Escola “X” – 2º Sem/2002.

Nesse caso, se estabelecemos que a **série** do aluno é uma propriedade importante que repercute para uma **evasão maior** ou **menor**, devemos proceder da seguinte forma:

**QUADRO DE CONTROLE DA AMOSTRA DOS ALUNOS DO TURNO DA MANHÃ**

SÉRIE	MANHÃ	CÁLCULO DA PROPORCIONALIDADE		AMOSTRA
		Nº de alunos X amostra ) U		
1ª	210	$\frac{210 \times 150}{800} = 39$		39
2ª	130	$\frac{130 \times 150}{800} = 24$		24
3ª	110	$\frac{110 \times 150}{800} = 21$		21
4ª	90	$\frac{90 \times 150}{800} = 17$		17
<b>TOTAL</b>	<b>540</b>	<b><math>\frac{540 \times 150}{800} = 101</math></b>		<b>101</b>

**Fonte:** Cálculos realizados pela Metodóloga Lúcia Mello – 2º Sem/2002.

**QUADRO DE CONTROLE DA AMOSTRA DOS ALUNOS DO TURNO DA TARDE**

SÉRIE	Nº ALUNOS TARDE	CÁLCULO DA PROPORCIONALIDADE POR SÉRIE:		AMOSTRA
		Nº de alunos X amostra )U		
1ª	110	$\frac{110 \times 150}{800} = 21$		21
2ª	80	$\frac{80 \times 150}{800} = 15$		15
3ª	50	$\frac{50 \times 150}{800} = 9$		9

4 <sup>a</sup>	20	$\frac{20 \times 150}{800} = 4$	4
<b>TOTAL</b>	<b>260</b>	$\frac{260 \times 150}{800} = 49$	<b>49</b>

**Fonte:** Cálculos realizados pela Metodóloga Lúcia Mello – 2º Sem/2002.

Como se pode constatar, deverão ser pesquisados 101 alunos do turno da manhã da Escola “X”, sendo 39 da 1ª série, 24 da 2ª série, 21 da 3ª série e 17 da 4ª série. Pelo turno da tarde deverão ser pesquisados 49 alunos, sendo 21 da 1ª série, 15 da 2ª série, 9 da 3ª série e 4 da 4ª série.

O critério para se obter os **estratos** ou subgrupos pode ser a **classe social**, a **idade**, o **sexo**, a **série**, o **trabalho infantil** ou então, várias categorias combinadas entre si, considerando obviamente, a importância que essas propriedades possuem sobre a problemática investigada. No nosso exemplo, utilizamos o processo de Amostragem Probabilística **estratificada proporcional**, pois a amostra de 150 alunos foi estratificada por série e turno diretamente proporcional ao número de alunos por série em cada turno de funcionamento da Escola. Convém ressaltar que em determinadas situações, a proporcionalidade quantitativa não é a mais adequada, e quando isso ocorrer, deveremos proceder através de uma **amostragem estratificada não-proporcional**, ou até inversamente proporcional. É o caso por exemplo, quando realizamos uma pesquisa sobre a **Avaliação Institucional Universitária**, e precisamos no segmento dos alunos, estratificá-los por série ou número de semestres que estão cursando. Sabemos entretanto, que as duas primeiras ou os dois primeiros semestres possuem muitas turmas de alunos, na maioria das vezes até com mais de 40 alunos por turma, entretanto são estudantes recém-ingressantes e, que por isso não tiveram tempo ainda de vivenciar por um tempo maior a realidade da Universidade. Ora, se formos estabelecer nesse caso o cálculo da proporcionalidade para estratificar a amostra, estaríamos atribuindo mais importância às informações dos alunos dessas séries em detrimento daqueles que já estão nas últimas séries e até concluindo, interlocutores privilegiados, pois estes são os que realmente possuem uma concepção já formada sobre a Universidade, estando em melhores condições de avaliá-la. Nesse caso, as turmas concluintes deverão ter maior importância. **Amostra Aleatória por Conglomerados:** este tipo de Amostragem Probabilística é aquele que seleciona subconjuntos ou aglomerados de pessoas de difícil identificação. É o caso, por exemplo, de pesquisas onde se deseja saber o perfil sócio-econômico de pessoas residentes em um populoso bairro, ou cidade. Nesse tipo de exemplo, após a delimitação do tamanho da amostra, de acordo com o total de elementos que compõem o universo, (se universo infinito ou finito), deve-se proceder a seleção das pessoas que serão pesquisadas, a partir dos quarteirões existentes no bairro. Munindo-se de um mapa, ou croquis do bairro, torna-se mais fácil contar as casas e, a partir daí, pesquisar de dez em dez casas por quarteirão. Nesse caso, seleciona-se todas as famílias que residem na décima, na vigésima, na trigésima casa por quarteirão e, assim por diante, até se cobrir a amostra toda. Outro modo de procedimento, é a de selecionar-se a amostra a partir de um ponto de partida aleatório entre 1 e o número resultante da divisão do universo pelo tamanho da amostra. A seguir, selecionam-se os aglomerados correspondentes a esses intervalos de amplitude. Suponhamos por exemplo, que em um bairro existam 600 prédios, dos quais desejamos pesquisar trinta prédios. Neste caso, dividimos o universo por 30 ( $600/30 = 20$ ) e, a seguir, tomamos a partir do primeiro prédio o intervalo de 20 em 20 prédios. Desse modo, seriam pesquisados o 1º, o 20º, o 40º etc. até cobrirmos a amostra dos 30 prédios. Esse tipo de procedimento é muito usado pelo IBGE nas pesquisas do Censo Demográfico. Além de **quarteirões**, **casas**, **famílias** e **prédios**, há outros exemplos

típicos de **conglomerados**, tais como **edifícios, quadras, organizações, distritos, fazendas, vicinais, travessões, conjuntos residenciais e vilas**. A vantagem desse tipo de amostragem é a possibilidade de se pesquisar em **áreas populosas**, nas quais não se têm condições de identificar antecipadamente os elementos que compõem determinada amostra, além do fato de se tornar a pesquisa menos dispendiosa, temporal e financeiramente, caso tivéssemos que elaborar uma relação de toda população do bairro. Na maioria das vezes, por inviabilidade financeira ou disponibilidade de tempo, limitamos nossa pesquisa a determinada **parte do universo** estudado, que denominamos de **amostra**. Todavia, para que nosso estudo possa ser considerado válido do ponto de vista científico, devemos para delimitá-la e selecioná-la, recorrer aos **princípios da teoria da amostragem**, que atualmente encontra-se consideravelmente desenvolvida, se tornando difícil justificar a sua desconsideração. Conforme já foi enfatizado, para que uma amostra seja considerada representativa de determinado universo, deve atender a dois requisitos fundamentais. Primeiramente, deve possibilitar que todos os elementos do conjunto tenham as mesmas oportunidades de serem selecionados na amostra. E em segundo lugar, que o tamanho da amostra seja suficiente para refletir adequadamente as características do universo considerado. Convém ressaltar que, quando realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa, devemos utilizar uma amostragem probabilística nos segmentos que precisamos expressar magnitudes e, uma amostragem não-probabilística nos sujeitos da informação, sobre os quais, pretendemos uma análise qualitativa. Torna-se necessário ressaltar que, mesmo nas amostras extraídas dentro do mais alto rigor técnico, existe uma margem de erro quando se generaliza seus resultados, portanto é preciso senso crítico para se extrapolar as conclusões obtidas para todo universo. No processo de amostragem não-probabilística, que só deverá ser aplicado quando se mostrar mais adequado à determinada situação de pesquisa, ou seja nas chamadas Pesquisas qualitativas, a amostra é, via de regra, selecionada por critérios estabelecidos pelo próprio pesquisador, seja por acessibilidade, tipicidade ou coticidade, razão pela qual apresenta uma fonte de **tendenciosidade aberta**. Assim por exemplo, quando se estabelece o critério de se pesquisar somente os típicos, se exclui automaticamente aqueles que não tem características definidas. É o caso que acontece quando se precisa pesquisar apenas brancos e negros, deixando de fora os mestiços e demais etnias que não se enquadram no critério. Outro exemplo desse tipo de tendenciosidade, pode ocorrer quando realizamos uma pesquisa com os professores da universidade e, procuramos muito provavelmente, somente os efetivos, excluindo os substitutos que representam uma categoria atualmente expressiva, simplesmente porque não se terá dúvidas de que os efetivos como são aqueles que possuem vínculo empregatício institucional com a universidade, então são os que realmente atendem ao critério estabelecido. Com relação ao processo de **amostragem probabilística**, ainda que não exista uma tendenciosidade a priori, é preciso estar atento às outras fontes de **tendenciosidade**. Assim por exemplo, se você precisa fazer uma pesquisa no Curso de Pedagogia da UEPA e, somente levanta informações junto aos alunos do noturno, a amostra é tendenciosa por não consultar as turmas vespertinas. Há que se acrescentar ainda que, não se deve esquecer que muitas pessoas tendem a responder aquilo que os outros esperam delas, sejam movidas pelo desejo de agradar, receio de se comprometer com o governo, seus superiores ou com a receita fiscal; sejam motivadas por outros condicionantes ou interesses, tais como, etnocentrismo, preconceito social, discriminação de classes, esnobismo, compensação material ou simbólica. Finalmente, resta dizer que, o **processo de amostragem** faz parte do estudo da estatística e, como tal, não fala por si mesmo. É metodologicamente recomendável qualquer que seja o tipo de aplicação, que o processo utilizado seja criteriosamente analisado e discutido

criticamente, pois as informações obtidas através de amostras são uma **amostra** das respostas possíveis, razão pela qual exigem por parte do pesquisador, o conhecimento de seus alcances e limites.

**Palavras-chave:** amostragem; amostra probabilística; amostra não-probabilística.

## SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES: O OLHAR DOS FORMADORES DE PROFESSORES DA UFPA E UEPA.

Edina Fialho Machado<sup>48</sup>

Evaldo Rodrigues<sup>49</sup>

Leandro Passarinho Reis Jr<sup>50</sup>

Shyrley Patrícia Fiel dos Santos<sup>51</sup>

Universidade do Estado do Pará

Estudar a questão dos saberes e competências docentes é também refletir as políticas de formação de professores, suas finalidades, financiamentos, visão de homem, de mundo e de sociedade, pois, essas políticas perpassam por outras questões mais amplas influenciadas por transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e axiológicas, que interferem em todos os campos de vida no planeta. Tais transformações exigem que as instituições de ensino e os formadores de professores adotem posturas mais abertas para aprender a aprender, a conviver com o novo, o inusitado e diferente. Portanto, os saberes e competências docentes não podem ser dissociados das dimensões políticas e sociais de nosso tempo, as quais impõem um modelo de formação de professores cada vez mais coerente com as ambições capitalistas, pautado pela globalização mundial da Economia. Sob esta ótica, cada vez mais se torna interessante formar o professor “sábio” e “competente”, que corresponda às necessidades do mercado de trabalho. Porém, nem sempre as competências exigidas correspondem às competências necessárias ao trabalho do professor da escola pública, e nem também aos saberes adquiridos, produzidos e socializados por eles em suas atividades docentes e pedagógicas. Este professor idealizado pelo sistema capitalista, tem que dar conta de tantas responsabilidades, inclusive àquelas para as quais não está preparado. Além do que, ele vê sua profissão desvalorizada no contexto atual, o que desmotiva seu próprio desempenho. Tal problemática nos remete a reflexão sobre as mudanças que acontecem atualmente na forma de viver e conviver na sociedade atual. Tais mudanças obrigam que as instituições formadoras de professores produzam conhecimentos coerentes às necessidades humanas e sociais. Trata-se de estabelecer um paradigma que supere a visão tecnicista do ensino e compreenda o ser humano em sua plenitude, isto é, que busque desvelar a subjetividade e complexidade da formação humana, o que Santos (2004) denominou de *conhecimento prudente para uma vida decente*. Atualmente, não basta ter apenas a competência técnica para ensinar, sobretudo é necessário ter sensibilidade para conviver com a pluralidade e encarar o desafio de formar pessoas críticas, capazes de compreender e interagir no mundo em que vivem. Para isso, precisa-se (re)pensar a formação de professores no âmbito crítico, criativo e reflexivo. E isso sugere cada vez mais que se investigue o sujeito responsável pela formação do futuro professor: o formador de professores. Urge compreender a sua visão e compreensão de si mesmo. Concordamos com Pimenta (2004) que se torna imprescindível investigar e compreender a formação do professor, pois *na complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho docente, os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências*. (p. 12). Há 20 anos a reflexão sobre a subjetividade e complexidade da formação de professores vem ocupando lugar no cenário das Ciências da Educação. Autores como Nóvoa (1986), Freire (1987), Schulman (1998), Tardif

<sup>48</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da UEPA, Docente da UEPA.

<sup>49</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da UEPA, Docente da UEPA.

<sup>50</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação Strictu-Sensu em Educação da UEPA, Docente da UFPA.

<sup>51</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da UEPA.

(1999), Gauthier (1996), Perrenoud (2000), Morin (2000), Rios (2001), Libâneo (2001), dentre outros que, em seus estudos, concebem os professores não como meros executores, mas como profissionais reflexivos, capazes de compreender seus saberes e fazeres na profissão. Mas, para os autores acima citados há de se ampliar a concepção de saberes e competências no âmbito educacional, pois *a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser realizada. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência* Tardif ( 2002: p. 49-50). Para o autor citado os professores possuem saberes diversos que são adquiridos em sua formação (pessoal e profissional) e profissionalização. Este saber por sua vez é construído socialmente no contato com seus pares, o que Tardif denomina de saber social, o que *quer dizer a relação entre o Ego e Alter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação, em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo.* (ibid, p. 15). Nesse sentido, a formação do formador de professores é marcada pela complexidade de seu trabalho com o outro, o que torna seu saber relacional e humano. Segundo Matos (2004) por mais que o professor estabeleça uma relação muito íntima consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro que ele constrói a sua identidade. Libâneo (2000) reforça esta tese considerando a multiplicidade de saberes produzidos pelo professor em seu(s) espaço(s) de formação. Para ele os saberes docentes classificam-se em: saberes específicos, saberes da ação pedagógica e saberes da experiência. Para Libâneo (2002, p.35) a formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é saber fazer com consciência. O autor afirma que os professores, principalmente os formadores de professores desconhecem os seus saberes pedagógicos, o que os leva muitas vezes a apenas transmitir mecanicamente os conteúdos disciplinares. Para Gauthier, et al (1998) o desafio da profissionalização docente é evitar dois grandes erros: ofícios sem saberes e saberes sem ofícios. Ele também comunga das idéias de Tardif sobre saberes docentes, os quais para ambos são: disciplinares, curriculares, da educação, da experiência e da tradição pedagógica. Gauthier defende que os saberes referentes ao conteúdo, a experiência e à cultura são essenciais no exercício docente, mas tomá-los como exclusivos é mais uma vez manter o ensino na ignorância. Schulman (1986) discute o conhecimento docente sobre os conteúdos e o modo como os professores transformam esses conteúdos em ensino. Os saberes para ele também são os de conteúdos, curriculares e pedagógicos. Ele se dedica a investigar a mobilização dos saberes possíveis sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, vistos como sujeitos dessas ações, com suas histórias de vida pessoal e profissional. Os autores consultados podem até divergir em alguns pontos, entretanto todos concordam que os saberes docentes, provêm de fontes diversas e que os mesmos transformam-se de acordo com as correntes pedagógicas vigentes, bem como pelas necessidades por eles vivenciadas, o que implica ter competências para enfrentar os desafios que a profissão lhe exige e por competência docente entende-se um conjunto de saberes e habilidades indispensáveis à prática docente que segundo Perrenoud (2000) consiste na capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinadas situações cotidianas. Rios (1996), afirma que a competência consiste em fazer bem, e saber fazer bem como sinônimo de competência que tem duas dimensões: técnica e política. Para isso é fundamental ter ética em ambas dimensões, pois a ética não se desvincula das dimensões educativas. Assim, a autora pensa em competência

como uma ação ligada aos valores dos professores, os quais são mobilizados conjuntamente com seus saberes, na ação pedagógica. Nessa perspectiva de competência como postura ética, Freire (2005) nos revela que o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor, pois, *nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência de alguns arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que não diminuindo seu saber, os faria gente melhor, gente mais gente* (p. 95). Na tentativa de identificar os saberes docentes na visão dos formadores de professores; de conhecer o pensamento do professor a respeito da competência docente; e identificar se o magistério é profissão. Realizamos uma pesquisa sobre a visão do professor formador a respeito de saberes e competências docentes. O estudo integrou e requisito avaliativo da Disciplina “Saberes, Competências e Identidade Docente”<sup>52</sup> do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará/UEPA, na linha Formação de Professores. O lócus de pesquisa foram a Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais, e Educação, e a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal. Os sujeitos foram 26 (vinte e seis) docentes dos cursos das Licenciaturas oferecidas pelas duas instituições pesquisadas. A pesquisa teve duas etapas subseqüentes. Primeiramente realizamos a pesquisa bibliográfica, na qual foi realizado um levantamento teórico nas obras dos autores mencionados neste trabalho, sobre a discussão ora apresentada. Em seguida utilizamos a pesquisa de campo, na qual foram aplicados formulários com questões abertas e fechadas sobre a temática em estudo. Os resultados foram analisados de acordo com o que dizem os autores estudados e apresentados de maneira descritiva. Através dos formulários obtivemos os seguintes resultados: 43% dos docentes, está na faixa etária de 30 a 40 anos de idade; 42% atua de 01 à 10 anos no magistério; 65% é do sexo feminino; A formação acadêmica, é bastante diversificada: Psicologia, Pedagogia, História, Direito, Matemática, Música, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Educação Física; 58% são Especialistas; 45% é docente no Curso de Pedagogia; Questionados sobre saberes docentes, 53% compactua com as idéias de Tardif; em relação á competência docente, 61% concorda com Rios no que já citamos; quando perguntamos o que consideravam como saberes docentes, os formadores responderam; *“saberes múltiplos e heterogêneos advindos da vida cotidiana, cultural e social; conteúdos disciplinares; experiências e sinergias e etc.”*; *“é saber ensinar (repassar os conteúdos científicos) e saber utilizar a ação pedagógica como mediadora da verificação da aprendizagem”*. Quando questionados sobre competência docente, os formadores responderam: *“articular os conteúdos com base em interações no espaço da sala de aula, desenvolvendo ao máximo uma postura plural junto as diversas formações pessoais”*. Com relação à situação do magistério, 100% dos entrevistados acreditam que o Magistério é uma profissão. Destacamos as seguintes falas significativas: *“é profissão, pois exige formação e competência”*. ; *“apesar das críticas e dos problemas que enfrenta, é uma profissão”*; *“é profissão. Eu não **estou** professora, eu **sou** professora”*. Através desse estudo foi possível compreender que a discussão sobre saberes e competências docentes ainda é pouco explorada no meio acadêmico e que se trata de um campo emergente nas Ciências da Educação. Percebemos também que ainda há uma confusão entre Saberes e Competências na educação. E isso ficou explícito nas falas significativas dos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que tal fato justifica-se tanto pela carência de pesquisadores engajados na temática como pela imaturidade do tema no meio acadêmico. Identificamos também que as competências docentes não se

<sup>52</sup> Ministrada pelos Professores Doutores Emmanuel Ribeiro da Cunha, Pedro Franco de Sá e Tânia dos Santos Lobato / UEPA

referem apenas ao domínio dos conteúdos e dos procedimentos técnico-metodológicos, mas principalmente no fato do professor assumir uma postura ética e política de seu saber, que necessariamente deve ser também o saber fazer e o saber ser. Afinal como afirma Jennifer Dias (1986) “o professor é a pessoa”. Pessoa que trabalha com outras pessoas numa relação dialética e dialógica, formando e transformando conhecimentos. Certificamos-nos que a feminizarização do magistério também está presente no magistério superior. No caso das licenciaturas há predominância de formadoras, de mulheres na profissão do magistério. Na realidade pesquisada observamos que os formadores, em sua maioria apresentam a faixa etária de 30 à 40 anos de idade, com tempo de dedicação de 01 à 10 anos de exercício no magistério. A formação é variada, apresentando em alguns casos duas graduações (licenciatura e bacharelado). Tal fato demonstra a mudança de perfil de formadores de professores que tende a entrar cada vez mais jovem na profissão. Outro dado importante está relacionado à titulação dos formadores. A maioria dos formadores de professores das instituições de ensino superior pesquisadas apresenta apenas a Especialização, o que demonstra o descompasso da pós-graduação da região norte em relação a outras realidades brasileiras. Finalmente, a grande descoberta de nossa pesquisa foi o consenso em relação a profissionalização do magistério. Todos os entrevistados consideram-se como profissionais que precisam lutar pela sua identidade e profissionalização. Isso demonstra que por mais que as discussões relacionadas á profissionalização docente ainda estejam tímidas, os professores acreditam no seu valor e na sua importância para a sociedade, o que a nosso entender, já é um grande passo para novas e significativas conquistas para os profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Saberes e Competências Docentes – Formação de Professores - Universidade

## AS CONTRIBUIÇÕES DE MARX À EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO

M<sup>a</sup> Josevett Almeida Miranda\*  
Vanja da Cunha Bezerra  
Universidade do Estado do Pará

Marx foi um dos pensadores que exerceu uma imensa influência sobre a epistemologia das Ciências Sociais e ao processo de reflexão crítica da educação na Sociedade Capitalista. Não se pode entretanto, compreender seu pensamento, sem antes contextualizarmos historicamente a sua vida e a sua obra. Marx (1818-1883) nasceu em Trier, uma pequena cidade da antiga Prússia na região da Renânia que fazia fronteira com a França. Descendente de uma família de classe média, permanecendo lá até 17 anos de idade, quando foi para Bonn cursar Direito. Em 1836 vai para Berlim cursar Filosofia e lá adere ao pensamento dos hegelianos de Esquerda, filósofos que faziam a crítica das dimensões conservadoras e idealistas da Filosofia de Hegel. Em 1841 apresenta a sua tese de doutoramento na Universidade de Jena com a aspiração de seguir a carreira universitária, como não conseguiu se torna jornalista, sendo Redator-Chefe em 1842 em Colônia (Gazeta Renana). Seus artigos econômicos contra os madeireiros levaram o jovem a fechar o jornal, obrigando-o a emigrar para a França. Em 1843 se casa com Jenny Von Westphalen, filha de um Barão da alta sociedade de Trier, parte para Paris e estabelece contatos com os emigrantes de esquerda. Filiando-se ao Partido Comunista, na época na clandestinidade, Marx (1983) participa ativamente das organizações dos trabalhadores lutando junto com eles pela causa proletária. O contexto histórico em que Marx (1988) viveu foi marcado por um grande desenvolvimento do capitalismo a nível mundial. O séc. XIX em sua 1<sup>a</sup> metade (1800-1850) caracterizou-se pela passagem do Capitalismo manufatureiro ao industrializado nos centros mais desenvolvidos repercutindo nos países não-desenvolvidos que iniciaram o seu processo de acumulação punitiva e culminando a partir de 1830, na primeira grande crise do sistema capitalista nos países desenvolvidos. Como consequência do processo capitalista em bases industriais ocorreu a acumulação da riqueza nos países imperialistas, além de um grande avanço tecnológico e científico. Todavia, ao mesmo tempo, em que a burguesia ascendia como classe detentora dos meios de produção, ocorria o empobrecimento crescente das massas proletárias, contribuindo para ampliação da consciência política dos trabalhadores. Durante este período em decorrência de perseguições políticas Marx (1983) teve que emigrar da Alemanha para a França e a seguir para Bélgica. Em 1848 retorna a Paris e, depois para Alemanha onde refunda o jornal em Colônia (Nova Gazeta Renana). Com a onda revolucionária, o jornal é novamente fechado e, Marx busca asilo político na Inglaterra em 1849 onde permanecerá até o ano de sua morte em 1883. Assim, Marx durante a 2<sup>a</sup>. Metade do séc. XIX (1850-1900) viverá em Londres a segunda fase da expansão industrial com a internacionalização do Capitalismo e o avanço do Estado Liberal-Burguês, trazendo como consequências a unificação do Império Prussiano por Bismarck, a unificação da Itália, a Revolução da Comuna de Paris (1871) e, o avanço da organização do Proletariado Revolucionário a nível internacional. É neste quadro histórico de profundas transformações econômicas, políticas e sociais que Marx constrói seu trabalho científico, como resultado da influência que sofreu da realidade de sua época em orgânica relação com sua militância prática nos Movimentos Sociais e Políticos de seu tempo. Dentre a sua vasta produção científica, destacam-se entre outras as seguintes

---

\* Mestradas do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do CCSE/UEPA. E-mail: josevett@ig.com.br

obras: “*Sobre a Diferença entre as Filosofias da Natureza em Demócrito e Epicuro*” (1841); “*Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*” (1843); “*A Questão Judaica*” (1843); “*Manuscritos Econômico-Filosófico*” (1844); - “*A Sagrada Família*” (1845 – em parceria com Engels); - “*Teses Sobre Feuerbach*” (1845); - “*A Ideologia Alemã*” (1846 – em parceria com Engels); - “*Miséria da Filosofia*” (1847); - “*Manifesto do Partido Comunista*” (1848, em parceria com Engels); - “*As Lutas de Classe na França de 1848-1850*” (1850); “*O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*” (1852); “*Grundrisse*” (1857/58); “*Contribuição à Crítica da Economia Política*” (1859); “*Salário, Preço e Lucro*” (1865); - “*O Capital*” (1867 – Livro I); “*A Guerra Civil em França*” (1871); “*Crítica do Programa de Gotha*” (1875). Não há em Marx nenhuma obra e nem mesmo um capítulo específico em que ele tenha apresentado uma teoria completa sobre o Método, contudo os estudiosos de sua obra entre os quais Lukács (1979,1990,1994), Yamamoto e Paulo Netto (1990/94) costumam enfatizar que ao longo de sua produção científica ele fez diversas considerações sobre o assunto, especialmente na “*Introdução Crítica da Economia Política*” (1857); no Prefácio da *Contribuição à Economia Política*” (1859); no Prefácio e no Pós-fácio de “*O Capital*”, bem como na “*Ideologia Alemã*”, nas “*Teses sobre Feuerbach*” e, em a “*Miséria da Filosofia*”. Ao criticar o Materialismo Mecanicista Vulgar, Marx (1986) formula as bases da abordagem do Materialismo Histórico, paradigma central e norteador de sua análise crítica sobre a Sociedade Capitalista. A concepção Materialista Histórica segundo os seus próprios formuladores Marx/Engels, constitui uma forma de pensar a realidade sócio-histórica a partir das condições materiais de existência dos homens em suas relações sociais concretas, ou seja, da maneira como os homens se organizam para produzir a sua existência material e espiritual, isto é a forma social que constroem para viver e se reproduzir, tanto no que diz respeito à suas relações econômicas, como políticas, culturais e ideológicas. O Materialismo Histórico, enquanto abordagem científica não apresenta uma concepção linear da humanidade como a de Comte, pois funda-se em uma lógica Dialética, ou seja parte das contradições sociais internas do objeto investigado, resultantes das relações sociais desiguais que se estabelecem na sociedade de classes. Enquanto o Materialismo Histórico sustenta tese da determinação da consciência pela base material de existência, ou seja pela infraestrutura econômica da sociedade; a dialética evidencia que essa determinação não é mecânica, mas constitui um movimento de retroalimentação, ou seja a base econômica determina a superestrutura social, mas é sobre determinada por esta, o que equivale a dizer-se que, as dimensões sociais da vida, ou seja a própria consciência quando se torna politicamente hegemônica pode transformar-se em força material. Neste sentido, o fato de que a superestrutura social afeta dialeticamente ou atua retroativamente sobre a infraestrutura econômica, é um dos postulados básicos da concepção metodológica Marxiana. Portanto, as forças produtivas incluem não apenas os meios de produção (ferramentas, máquinas, fábricas e capital) mas também a força de trabalho: as habilidades, o conhecimento, a experiência, a ciência, os métodos e, outras faculdades humanas usadas no processo de trabalho. As principais características metodológicas do Materialismo Histórico são:

- a) A negação da total independência das idéias em relação à base material;
- b) O compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta em oposição à especulação filosófica abstrata;
- c) A centralidade da práxis humana na produção e reprodução da vida social e;
- d) A ênfase da ação do homem na transformação da sociedade.

Baseando-se nas críticas que lhes foram dirigidas depois da publicação da sua obra máxima, o fundador do marxismo discutindo o seu método, enfatizou a necessidade de

se distinguir: *o método de exposição do método de investigação, afirmando que o momento da investigação tem que captar com detalhes a matéria, analisar suas transformação, assim como rastrear suas conexões mais íntimas. Somente nesse momento, é que se pode expor, adequadamente o movimento real (MARX, 1983:P.19)* A distinção pois, de Marx em relação aos filósofos idealistas é que as suas construções teóricas não se constituem em produção independente, mas como concreto pensado, ou seja, reprodução teórica do real. Na opinião de Lukács (1979), o que Marx fez, foi enfatizar a prioridade do ontológico como fundamento de uma metodologia rigorosamente científica. Como se pode constatar, a tese nuclear do Materialismo histórico é que os diferentes modos de organização da produção que caracterizam a história humana, surgem ou desaparecem, dependendo da capacidade que possuem de favorecer ou impedir a expansão das forças produtivas de cada sociedade. O crescimento das forças produtivas explica então, o curso geral da história humana. Mas as forças produtivas incluem não apenas os meios de produção (máquinas, fábricas, robôs, ferramentas e, etc...), incluem também a força de trabalho, suas habilidades, suas experiências, seus conhecimentos e, demais possibilidades humanas que cada sociedade pode dispor para produzir suas necessidades materiais. O Materialismo Histórico não concebe a superestrutura social como um epifenômeno independente da base econômica e, nem omite o papel das instituições políticas, jurídicas e ideológicas no processo de construção da sociedade, por isso a infraestrutura econômica e superestrutura social, se relacionam dialeticamente, razão pela qual um dos pressupostos básicos do Materialismo Histórico é que a superestrutura social afeta, ou seja, age retroativamente sobre a base. Criticando pois, o velho Materialismo mecanicista em favor de uma concepção dialética materialista histórica, Plekânov (1980) depois da morte de Marx, usa pela primeira vez o termo Materialismo Dialético, baseando-se em Engels que em sua famosa obra a Dialética da Natureza (1979) enfatiza que na natureza as mesmas leis dialéticas impõem-se como leis que governam a história das sociedades humanas. Combinando o Materialismo histórico com a lógica dialética, o novo Materialismo Histórico-Dialético não reduz as idéias à matéria, mas afirma a sua contradição básica, ou seja, ao mesmo tempo que se opõem, se identificam, dando origem a uma síntese nova, isto é, ao “concreto-pensado”. A realidade concreta não é aqui compreendida como uma substância estática e abstrata, mas uma unidade complexa de múltiplas determinações históricas que inclui no seu cerne uma intensa luta dos contrários que faz avançar a realidade num processo histórico de transformações contínuas, tanto conjunturais, como estruturais. Como a essência da realidade social é contraditória, então no plano metodológico se exige uma nova lógica que supere a lógica formal da não-contradição. E esta será pois, a lógica dialética, cujas leis fundamentais são segundo Engels (1979):

- a) **Lei da Transformação da Quantidade à Qualidade e Vice-Versa:** segundo a qual as mudanças quantitativas contínuas e descontínuas, por acréscimo ou subtração de matéria ou movimentos podem dar origem a transformações estruturais e revolucionárias;
- b) **Lei da Interpenetração dos Contrários:** segundo a qual os opostos são distintos, mas na medida em que se diferenciam, se identificam formando uma unidade **estrutural**, pois seus pares opostos, são dois momentos de um mesmo processo;
- c) **Lei da Negação da Negação:** segundo o qual, a luta entre a tese e a antítese dá origem a uma síntese, ou seja, a uma nova tese, qualitativamente superior à tese e a antítese que lhes deram origem, já que a síntese constitui uma elevação, ou seja, a superação de seus momentos anteriores.

Em última análise, podemos dizer que a concepção metodológica de Marx se caracteriza por uma perspectiva tridimensional, ou seja é materialista, porque parte da base material do objeto investigado. É Histórica porque parte sempre de uma realidade historicamente contextualizada. E é Dialética porque analisa o objeto em estudo a partir de suas contradições internas, em cuja luta essas contradições vão engendrando sínteses novas. Finalmente resta dizer que, em Marx o método não surge primeiro do que a Ciência, tal como ocorre entre os funcionalistas, segundo os quais os métodos possuem a função de descobrir a Ciência. Para ele, as categorias analíticas metodológicas surgem no bojo do processo investigativo e, não aprioristicamente. Neste sentido, o cientista vai fazendo uso delas, a medida em que essas categorias vão se impondo no seio da sociedade concreta durante o processo de conhecimento. Em Marx (1999) a Ciência é uma atividade humana, ou seja uma construção social que reflete sempre dialeticamente as condições materiais de existência dos homens em uma sociedade historicamente contextualizada. Neste sentido, ela difere de sociedade para sociedade em seus diferentes contextos e momentos históricos. Uma tese fundamental de sua concepção de Ciência, é que a posição de classe determina a consciência e a própria Ciência como visão de mundo de uma classe determinada. Neste sentido, a Ciência é, portanto, um ponto de vista de classe. A classe que tiver a capacidade para introduzir a Ciência ao desenvolvimento das forças produtivas tem assegurada a sua hegemonia. Assim, Marx (1999) pensava que a vitória do Proletariado Revolucionário contribuiria para a socialização da Ciência extirpando a fetichização científica como domínio exclusivo da burguesia, e elevaria as massas de uma consciência ingênua em direção à uma conscientização mais científica e politizada. Convém ressaltar que, para Marx (1999) no processo de conhecimento, sujeito e objeto não permanecem separados como nas concepções positivistas e funcionalistas, mas ainda que distintos, são dialeticamente relacionados, já que a Ciência é uma construção humana e, como tal a “práxis” humana mediando a consciência do pesquisador em relação ao seu objeto, unifica o conhecimento científico como uma síntese nova e qualitativamente superior. Neste processo, o cientista embora parta das aparências (evidências empíricas) não faz delas o seu ponto de chegada, mas penetra-o as suas várias dimensões até alcançar as suas camadas mais profundas, ou seja a verdadeira essência do real. LUKÁCS, apoiando-se em Marx afirma: “se a Ciência fosse as aparências do real, não haveria necessidade de cientistas”, o que equivale a dizer-se que, a sua concepção de Ciência não é empiricista e factual, independente da base sócio-histórica da sociedade, mas uma relação social historicamente contextualizada. Assim, os homens ao estabelecerem suas relações sociais de acordo com suas necessidades materiais de existência produzem também suas idéias, diferentes formas de conhecimento, inclusive a Ciência, cujo objetivo não é apenas conhecer o mundo, mas transformá-lo. Convém ressaltar que, Marx (1999) embora tenha concebido a Ciência como um momento superestrutural, a sua concepção não é estática, pois segundo ele, a medida em que a visão científica do mundo vai se socializando, com um processo que se amplia às classes populares, ela passa ao momento infraestrutural se transformando em uma força material, capaz de acelerar as mudanças estruturais da sociedade. Neste sentido, ainda que como parte integrante da superestrutura social, a Ciência burguesa constitua um instrumento de reprodução da ordem social estabelecida, Marx (1999) entretanto, apontou as possibilidades revolucionárias da Ciência Socialista no processo de humanização do mundo e sua contribuição à construção da utopia social da emancipação dos povos rumo à uma sociedade “sem classes”.

Não há em Marx uma obra e nem mesmo um capítulo no qual ele tenha se preocupado com a formulação de uma teoria completa sobre educação, entretanto os estudiosos de

sua obra entre os quais destacam-se Gianotti, Mello, Saviani e outros, enfatizam que o conjunto de suas idéias sobre o assunto se fazem constar principalmente no “Manifesto do Partido Comunista”; em “O Capital” e, na “Crítica ao Programa de Gotha”. Nestas obras, Marx (em parceria com Engels), apresenta uma análise crítica da educação capitalista e uma educação de base socialista. Os principais pontos da concepção Marxiana de Educação incluem:

- a) **A necessidade de um ensino público, gratuito e de qualidade** a todas as crianças: nesse aspecto Marx (1985) almeja e defende a educação laica, pública e gratuita, não um ensino qualquer, mas um ensino politécnico de elevada qualidade propiciada pelas instituições públicas, pois segundo ele, “as Escolas particulares não passam de empresas capitalistas”, tais como “fábricas de salsichas”, “cujo único intuito é gerar lucros para seus donos”. Uma de suas principais críticas sobre a sociedade capitalista dirige-se ao embrutecimento e à deformação na indústria, onde a divisão do trabalho reprime a imaginação criadora do trabalhador, mutilando a sua capacidade produtiva que o transforma em um “ser” alienado, ou seja, em uma “simples” peça de prolongamento Capitalista, Marx da máquina a serviço do capital. Analisando criticamente o papel da Ciência (1978) enfatiza que a indústria moderna transformou-a em uma força produtiva independente da inteligência, recrutando crianças e mulheres como mão-de-obra barata para servir ao capital. Neste sentido, Marx (1985) defende a abolição do trabalho infantil nas fábricas em sua forma de exploração capitalista, embora vincule teoria à prática como forma de integrar o ensino à produção material como princípio pedagógico de não dicotomizar o trabalho intelectual do trabalho manual;
- b) **Integração do Sistema de Ensino ao Processo Produtivo:** Marx (op. cit) enfatiza que há necessidade de se integrar o ensino intelectual, a educação física e os avanços tecnológicos, evitando-se que os jovens e adolescentes recebam uma orientação profissional restrita, mas politécnica, pois a superespecialização em uma só função, além de empobrecer o intelecto, ainda dificultaria a sua inserção futura no mercado de trabalho, face a inadequação do trabalhador em outros tipos de trabalho, por ocasião de mudanças nos processos produtivos;
- c) **Implantação de uma Educação Integral** para sujeitos plenamente desenvolvidos: Neste aspecto Marx (ibid) defende incisivamente o desenvolvimento de uma educação que propicie a formação integral da personalidade humana, desenvolvendo todas as suas potencialidades, não apenas cognitivas, mas ao mesmo tempo artísticas, ecológicas, culturais, recreativas, políticas e sociais possibilitando aos indivíduos a sua plena autorealização humana;
- d) **Desenvolvimento de uma Gestão Comunitária:** À Comunidade é atribuído o papel educativo que deveria transformar o modelo de educação tradicional centrado na educação formal e na competição em uma educação nova baseada na cooperação e na reciprocidade implicando em uma relação mais aberta e integrada entre a Escola e a Comunidade e, conseqüentemente mais humana, realista e enriquecedora.

Assim, para Marx (1999), a educação do futuro deverá ser estatal, laica, gratuita e obrigatória, conjugando a formação geral com educação física, esta educação seria gerida pela comunidade e poderia libertar-se da violência ideológica simbólica veiculada pela educação do Estado Burguês representada pelo Estado Burguês e pela religião alienante, tornando-se uma educação humanizante acessível a todos. Além disso, todo o material escolar deveria ser distribuído gratuitamente sob a administração dos professores a todos os alunos. Finalmente enfatiza Marx (1992), tais mudanças exigem transformações de base profunda, mas se a própria educação “sozinha” não pode mudar o mundo, uma educação nova deve então acompanhar o processo

revolucionário, conscientizando os homens a destruir a velha ordem social capitalista em direção à uma sociedade “sem classes”. Como se pode observar, Marx (1992) ao analisar a educação na sociedade capitalista lhe confere um caráter político que até então lhe era negado pelos filósofos conservadores que a reduziam em uma atividade moral, técnica e neutra, desvinculada da dimensão política da sociedade. As contribuições de Marx à epistemologia científica e à educação foram imensas. Seu pensamento não foi um sistema sectário onde os fins justificam os meios como o “marxismo stalinizado” desejou que fosse. A própria dimensão dialética e histórica de sua abordagem possibilitou-lhe construir-se como um pensamento científico, realista, flexível e crítico, fundado não em abstrações ou dogmas deduzidos a priori, mas em observações reais sobre as condições sociais e materiais de existência dos homens nas sociedades historicamente contextualizadas. Assim, segundo a Concepção Marxiana de Sociedade, as relações do homem com a natureza objetivando produzir a sua própria existência explicam as várias formas de pensar, como a ética, a moral, a filosofia, o método, a Ciência, a educação e, todas as dimensões sociais da vida. Por isso seria ilusório pensar que podemos mudar as estruturas sociais por meio de uma vontade individual, ou até mesmo por meio de reformas setoriais no campo da educação. A nova sociedade só será possível após a eclosão de uma revolução de base social em favor de uma sociedade socialista autenticamente democrática. E neste processo revolucionário uma educação revolucionária, baseada em uma Ciência também revolucionária, deverão fornecer os meios adequados à conscientização e à formação de homens novos que deverão construir a sociedade que queremos.

**Palavras-Chave:** Epistemologia – Ciência - Educação.

## **INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR** <sup>(53)</sup>

**Tânia Regina Lobato dos Santos** (Coord.)<sup>54</sup>

**Ana Maria de Carvalho** (Bolsista)

**Rosângela R. Ventura da Silva** (Bolsista)

**Aline R. Ferreira; Rosivan R. Ferreira; Danielly da Silva Lopez; Melina da Silva Aragão; Nadia C. M. Barros; Gracione O. Rodrigues; Pamella N. e Silva** (Voluntários)

Universidade do Estado do Pará

Este trabalho apresenta uma das ações do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará - UEPA, que promove estudos e práticas na área da educação popular infantil e de jovens e adultos, viabilizando articulação entre Universidade e instituições públicas, comunitária e filantrópica por meio de atividades voltadas para formação discente e docente, constituindo-se como laboratório de novas metodologias de ensino, de avaliação, de produção de materiais didáticos, de realização de cursos e oficinas e de assessorias a projetos e práticas pedagógicas de gestão. As ações de educação infantil, que relataremos, foram desenvolvidas em ambientes educativos que atendem crianças em tratamento de saúde especializado em hospitais. Uma em sistema de albergue (2005) para pessoas oriundas do interior do Estado. A outra, uma associação (2004/2005) de voluntariado para pacientes em tratamento oncológico, e com as crianças funcionava no espaço da brinquedoteca da instituição. Já em 2006 dando continuidade a ação, desenvolvemos atividades em um hospital público estadual em uma Unidade Ambulatorial que atende crianças e adolescentes em tratamento psiquiátrico. Vale ressaltar que os espaços apresentam características diferenciadas, tendo em comum uma clientela pauperizada da região desprovidas do atendimento das necessidades básicas de vida e usuárias de serviços na perspectiva da assistência social. Entendemos que as atividades do Núcleo nestes espaços vêm contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das comunidades envolvidas e para o ambiente em que está inserido, principalmente porque possibilitam as crianças em tratamento de saúde, apropriação e produção de conhecimento, visando o processo de leitura e escrita, a qual associam à leitura do mundo em que vivem. A intenção é gerar uma compreensão maior do cotidiano da vida no sentido crítico, atenuar o processo e tratamento de saúde fadigoso e prolongado que estão realizando, longe do seu espaço comunitário e familiar. As instituições em que desenvolvemos nossas ações recebem os excluídos da escola, os que apresentam deficiência, déficits de aprendizagem, os pobres, os que por estarem em tratamento médico especializado precisam se ausentar longo período da escola. A identidade de ser criança é nesses espaços esquecida numa situação de internação ou de tratamento prolongado, momento em que se deparam com uma realidade completamente adversa e longe de sua convivência comunitária e familiar. O ser criança acaba se escondendo nas rotinas e práticas de cuidados com a saúde que as visualizam como pacientes, que merecem cuidados específicos, no caso médicos, e o

---

<sup>53</sup> Ação de Extensão Universitária do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire com financiamento da UEPA, desde 2004.

<sup>54</sup> Doutorado em Educação pela PUC/SP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e coordenadora do Projeto de Extensão Educação Básica: processo de inclusão social e escolar do NEP-CCSE-UEPA. E-mail: [tania.lobato@superig.com.br](mailto:tania.lobato@superig.com.br). Alunos do Curso de Pedagogia, Formação de Professores e Ciências da Religião vinculados ao NEP participam como bolsistas e voluntários do projeto.

brincar fica em segundo plano. Este afastamento temporário da sua rotina familiar e comunitária gera nas crianças uma baixa auto-estima, uma apatia, que em algumas situações, necessitam ser resgatada, sendo assim, as atividades realizadas chegam a funcionar como *válvulas de escapes* à desesperança a situação momentânea que estão passando. Essas parcerias com as instituições têm como base a teoria de Freire (1992,1996) que fomenta leituras de mundo e construção crítica da valorização humana a partir de uma prática educativa alfabetizadora e libertadora. Parte-se do princípio da educação como prática de liberdade para a compreensão de uma dada realidade, sendo fundamental identificar como os sujeitos sociais identificam, explicam e elaboram o conhecimento a partir da realidade em que vivem. Neste sentido, reconhecemos como inegável a importância da educação constituir-se em prioridade para assegurar a cidadania das crianças e adolescentes mediante o acesso e a permanência com sucesso em espaços educativos, traduzidos por Freire (1992) como pedagogia da esperança. Freire (1992) nos retira do pessimismo educacional e da educação vista como instrumento de controle social ou como condição determinante na sociedade, ao considerar a educação como ato político, reflexivo. A esperança o diálogo, respeito á autonomia e solidariedade apresentada por Freire é antes de tudo uma atitude perante a vida perante a educação e perante o conhecimento. É nesta perspectiva, que pensamos o processo educativo desenvolvido nos espaços em que realizamos nossas ações, como um importante instrumento de garantia da cidadania e autonomia. Daí então, nossa base teórica se fundamentar nas diretrizes freireanas, por utilizar o diálogo que valoriza a realidade e a pergunta como fonte de conhecimento. Utiliza-se ainda como princípio a criticidade e a criatividade que buscam explicitar a razão de ser dos fatos e estimula a curiosidade através do imaginário, ao mesmo tempo em que trabalhamos a afetividade a amorosidade e principalmente a socialização das crianças. Essa ação nos possibilita a construção de práticas efetivas de ação-reflexão-ação, e o processo de formação das pessoas envolvidas não só para formar, mas para formar-se, mediante a escuta solidária e fraterna que humaniza. Sendo assim não se pode negar que o processo de formação e reflexão da prática das pessoas envolvidas na ação deve ser diferenciado, pois irá efetivar sua prática pedagógica com crianças nesse ambiente que é diferente da sala de aula. As atividades são desenvolvidas associando o pedagógico ao lúdico, a partir do espaço e dos materiais que estão disponibilizados seja na brinquedoteca de uma das instituições ou de outros espaços disponibilizados para o trabalho. Na realidade não se pode denominar esse espaço como classe hospitalar, pois as crianças com que trabalhamos não estão internadas, estão em tratamento de saúde e os espaços são ambientes educativos de associações, albergues e ambulatorial em hospital, apesar de alguns apresentarem necessidades de atendimento especial. Esta tem sido uma questão ainda não claramente definida: como denominar esses ambientes educativos que atendem crianças em tratamento hospitalar? Existe um vínculo entre associações comunitárias, albergue e os hospitais. Entretanto, somente as atividades desenvolvidas no ambulatório são realizadas no ambiente hospitalar, sob a responsabilidade do NEP e da unidade hospitalar psiquiátrica. Esses ambientes educativos com o projeto do NEP foram ressignificados no sentido da permanência das crianças e adolescentes, que antes era considerado espaço de brincadeira, de espera ou de tratamento/acompanhamento ambulatorial, para um trabalho pedagógico-lúdico, rompendo as resistências, estabelecendo possíveis laços de convivência mais fraterna, solidária, reflexiva, de amorosidade e de esperança entre os sujeitos atendidos, tendendo, ainda, a romper com as barreiras do preconceito, surgindo em seu lugar um clima de maior confiança e aceitação do ambiente hospitalar como espaço educativo. No decorrer do trabalho percebemos como Ceccim (1997), Freire (1996) que o diálogo e a escuta pedagógica

são de fundamental importância, pois o fato de existir a preocupação com o outro torna essa escuta afetiva, pedagógica e dialógica. Freire (1996, p.127, 128) nos auxilia nessa reflexão ao enfatizar. “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”. Os sujeitos das atividades educativas em 2004/2005 foram crianças, na faixa etária de 02 a 13 anos, que freqüentam o espaço da brinquedoteca, e cerca de 50 crianças e adolescentes, na faixa etária de 3 a 13 anos em processo de alfabetização, que estão em tratamento especializado de saúde em Belém e albergadas em ambiente hospitalar. Atualmente, em 2006, cerca de 20 crianças e adolescentes, na faixa etária de 06 a 17 anos no ambulatório de psiquiatria infanto-juvenil. As atividades são desenvolvidas tendo como referência o levantamento sócio-antropológico que subsidia a elaboração da rede temática de onde emergem os temas de maior significação para as crianças. As atividades acontecem de forma sistemática, a partir de planejamento semanal e do registro das atividades e das falas significativas, que subsidiam novas atividades e temáticas geradoras. As crianças que vivenciam este espaço encontram-se em situações diferenciadas: algumas permanecem por pouco tempo; outras devido a grave situação de saúde permanecem mais tempo. Todas estão doentes, algumas com riscos de vida. Algumas passaram por várias internações hospitalares, conhecem a dor e a morte da permanência nestes espaços. Cada uma delas a sua maneira deixou para trás a escola, a casa, a família. Com pesar destacamos, que as crianças com as quais convivemos passam por situações que geram tristezas e dor. Muitas vezes as brincadeiras, as atividades lúdico-pedagógicas, lhes dá alento, alegria. Conforme ressalta Gohn (1999) a presença da educação popular, e particularmente a sua contribuição à construção democrática e ao processo educativo, certamente é um espaço significativo de atuação por constitui-se em projeto político de resistência à discriminação e a opressão, na busca em legitimar os direitos das classes populares. Neste sentido, a experiência de trabalho vem demonstrando a necessidade de uma pedagogia voltada para atender as crianças com necessidades específicas, como as que se encontram em tratamento de saúde especializado. É um espaço que tanto no âmbito da formação dos direitos, como na construção de pedagogias específicas vem apresentado resultado significativo e contribuindo para a ação pedagógica com crianças em ambientes hospitalares. As possibilidades de construção coletiva de saberes e alianças reforçam a força transformadora e libertadora dos espaços de educação popular em espaços hospitalares. A educação como caminho para a construção da cidadania e o processo educativo com vistas à autonomia, que transforma tanto o profissional envolvido como os (as) discentes em profissionais, sujeitos políticos, cidadãos, no sentido humanístico, voltado para o coletivo sem perder a especificidade do particular superando o cuidar autoritário, pelo cuidar da autonomia. Educar para a cidadania. A ação contribui para a melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes, em prolongado tratamento de saúde, a apropriação e produção de conhecimento. No nosso caso não realizamos estudos que comprovem que a ação lúdico-pedagógica desenvolvida tenha contribuído efetivamente para a melhoria da saúde das crianças e adolescentes com as quais desenvolvemos nossa ação pedagógica. Entretanto, podemos considerar como um espaço valioso, recurso para o diálogo, a alegria, o prazer e o convívio afetivo com os pais.

**Palavras-Chave:** Educação Popular - Inclusão Social - Inclusão Escolar - Ambientes Hospitalares.

## **ENTRE O RIO E AS ARTES: UMA CARTOGRAFIA DE SABERES ARTÍSTICO-CULTURAIS EMERGENTES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ILHA DE CARATATEUA.**

**Maria Roseli Sousa Santos**<sup>55</sup>  
Universidade do Estado do Pará

As imagens anunciadas são de uma pesquisa ainda em andamento que se propõe ao conhecimento dos saberes culturais artístico-estético da ilha de Caratateua em Belém. O uso mergulha com o objetivo de conhecer os saberes culturais artístico-estéticos e seus produtores; compreender os significados que esses saberes têm para os alunos-moradores e produtores culturais; levantar a existência ou não de práticas educativas que permitam o repasse dos saberes produzidos na ilha resguardando suas tradições e inovações garantindo, assim, a construção da cartografia de saberes da ilha. A problemática desta pesquisa tem fundamentação na teoria crítica de currículo que se contrapõe a práticas que permanecem fundamentalmente centradas na escolarização, numa visão tradicional de educação. A investigação pressupõe o que Moreira (1995, p.67) evidencia quando nos remete ao sentido cultural da produção de conhecimento, que é estabelecido a partir da interferência que ocorre entre sujeito e realidade e, ainda, faz a crítica ao currículo quando este tem ficado indiferente às formas educativas que estão pautadas na vida dos sujeitos da/ na educação. Essas reflexões nos fazem compreender se a “leitura de mundo” necessária para uma educação crítica e libertadora tem assumido o seu “lugar” na educação e se ela traz em si suas singularidades, é como nos fala Morais (1989, p. 36), quando anuncia o debate sobre a invasão cultural a que estamos submetidos e sobre a autonomia cultural resultado de nosso sentido de resistência e de pertencimento. As questões que norteiam a investigação consistem em saber: que significados têm esses saberes para os alunos-moradores? Quem são os produtores culturais locais e o que produzem? Existem ou não práticas que permitam o repasse dos saberes culturais produzidos na ilha resguardando suas tradições e quais os novos saberes são incorporados a elas? O estudo é realizado na Ilha de Caratateua em Belém do Pará, tendo como sujeitos três alunos-moradores e seis produtores culturais que iniciaram ou retomaram seus estudos já adultos. A metodologia é de natureza qualitativa com aplicação do método da história oral que é assumido na compreensão de superar os modelos reducionistas de análises, pois aquele que rememora expressa, também, em seu discurso, as suas fantasias e suas idealizações ultrapassando o campo do racional, da lógica e da razão. Freitas (2002, p.82). As análises perpassam por dois níveis: um compreendido pela voz, como componente importante, que implica em corpo, discurso, e conteúdo e tem na subjetividade o universo simbólico e ideológico do indivíduo e, conseqüentemente, do grupo ao qual pertence e que compartilha de suas memórias. Revivem conflitos, contradições e frustrações; e um segundo nível que passa pela reminiscência como reconstituição da memória histórica; melhor compreensão dos temas e pessoas pesquisados; identidade do indivíduo na coletividade, frente às transformações e globalização do mundo. Paul Zumthor (1997, p.07) diz acerca das reminiscências e das relações existentes entre tradição e esquecimento, que há entre memória e linguagem um vínculo que se articula no sentido do desempenho de um dizer oral ou escrito. Há relações diretas entre a tradição/transmissão e tempo/espaço, para a história dos grupos sociais. Os procedimentos já iniciados remetem ao conhecimento

---

<sup>55</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado/UEPA. E-mail: [mroselisousa@yahoo.com.br](mailto:mroselisousa@yahoo.com.br)

do lugar; na escuta das vozes dos alunos-moradores e produtores culturais..Para tanto, recorro a alguns autores como Zumthor (1997) em sua densa contribuição sobre tradição e esquecimento, Bosi (1994), Le Goff (1992) e Pollack(1992) na passagens sobre memória e sociedade, Fares (2003) elucidando as cartografias e Castoriadis (1982) desvendando linguagem e imaginário; Freire (1988), Morais (2002),Moreira (1995) sobre as questões da educação, currículo e cultura; Lang(1996) e Freitas (2002) subsidiando conduzir o método da história oral e Pareyson (1989), a compreensão da arte, todos no percurso dos acontecimentos e dos dizeres, portanto, não serão discutidos em momento a parte, mas sim na dinâmica da pesquisa e interpretação das vozes e práticas.A compreensão sobre produção de saberes que será elucidada está intrinsecamente relacionada à memória, lembrança e esquecimento que são elementos fundamentais nesta dissertação para que se faça a inserção na história coletiva dos narradores e se compreenda a relação com a história do lugar. O ritmo que empreendo permite que seja delineada uma cartografia de saberes da ilha expressada pelas vozes dos moradores alunos e produtores culturais; dando conhecimento de suas tradições e suas novas culturas no percurso rio-estrada pelo sentido simbólico de ‘atravessar a ponte’ sobre o rio maguari. Partir das histórias de vida ao desvendamento dos saberes produzidos na ilha implica a compreensão de respeito ao sujeito narrador também em sua corporeidade e sua relação com espaço-tempo. É da percepção que ele tem da realidade presente que vai evocar as imagens do passado e ao mesmo tempo lançar-se em direção ao futuro. Desse estado de relações pode-se dizer que as imagens são evocadas. É como se dizer que “cada imagem formada em mim está mediada pela imagem, sempre presente, do meu corpo”. Esse olhar a si,se remete segundo Bosi (1994, p.44-46), ao universo da psicologia bergsoniana onde se percebe um sentimento contínuo físico e social, circundante ao sujeito manifestado por ações e reações do corpo sobre o ambiente, num nexos entre imagem do corpo e ação. Os saberes culturais então, são marcados por esse sentido de corporeidade que traz em si um acúmulo de conhecimento produzido por várias gerações; conhecimentos que expressam a formas de viver e compreender o mundo, as representações e valores sociais. E o recorte para o campo de conhecimento que trata da natureza artística, é absorvido em sua dimensão simbólica a traduzir o que o ribeirinho ‘toma’ para si da realidade reescrevendo-a, redizendo-a num convite ao espectador a um novo olhar e um novo dizer. A concepção de saberes artísticos a que recorro responde a compreensão de que há uma articulação do sentido contemplativo/ expressivo; do seu caráter produtivo estabelecido numa sustentação sócio-histórica e em sua dimensão cognoscitiva que elucida o caráter estético e crítico da produção em arte. Pareyson,(1989, p.31). O ir e vir por entre as águas dos rios se dá mais especificamente pela comunidade de pescadores e, traduz uma pequena parte da ilha que se desnuda em expressão de um modo de vida singular,pois a movimentação da maioria da população de Caratateua para o centro urbano da cidade de Belém acontece pela rodovia. Os espaços educativos que vão emergindo têm seu sentido articulado ao cotidiano do aluno –morador e morador-produtor, e o papel da escola é compreendida como uma instituição da sociedade cuja fonte também se banha no imaginário social. A escola como instituição social é constituída por pessoas que além de receberem toda uma carga simbólica também produzem uma cultura singular, emergidas da convivência e relações muito das vezes conflitivas, é o que Castoriadis denomina de espaço como “modelo identificatório final” que implica a percepção da relação significativa polarizada entre a instituição do indivíduo pela sociedade de um lado e, de outro, pela história do indivíduo em sua imaginação criadora.(1982, p.359). O contato inicial com três moradores alunos se deu em vários momentos até que finalmente estava ouvindo suas histórias que, na maioria, versava sobre a localidade de

onde vieram, o que os levou a vir morar na ilha e retomar aos estudos. Ouvindo os relatos orais das histórias de vida a percepção de como o imaginário sócio-cultural enraíza-se na dinâmica existencial com forte interferência nas produções de seus saberes e no pensar sobre a criação simbólica da realidade foi se mostrando de forma clara pela compreensão da realidade e de como o papel da escola se mostrava como relevante. As primeiras construções cartográficas surgem da re-apropriação do lugar, porém se delineia compreendida como expressando o sentido de representação da terra e o que ela pode nos apresentar de seus moradores em suas possibilidades de representação do espaço vivenciado. A afirmação de que a cartografia precede a escritura e configura um desejo universal de representar permite a percepção da realidade na ilha de carateua em sua dimensão iconográfica. Assim o espaço da ilha se percebe como nos remete Fares (2005,p.183-4) iconizado numa imagem construída que não é igual ao que representa. As imagens que emergem dos relatos orais recompõem a paisagem da ilha, sem mesmo abandonar a dimensão do tempo presente evocam-se as lembranças do passado e com elas podem-se criar relações temporais. Ao “ouvir” as múltiplas “vozes”, a valorização sobre todas as escutas foi imediata. O contato com alguns alunos-moradores da ilha, a maioria com idade entre 58 e 61 anos, que estudam na Escola Bosque evidenciou que eles trazem em suas história de vida o sentimento de estarem retomando a escola para “dar conta” de algo que eles não aproveitaram quando “novos”. Dona Auristela Trindade, aluna de 61 anos diz que não tinha mais vontade de estudar não, porque achava que na velhice não tinha mais possibilidades. Entre os assuntos que mais gosta é sobre as questões da ilha, cultura, história, vida. A maioria dos alunos-moradores vem dos bairros de Água-Boa, Água Cristalina (espaço de novas ocupações na ilha) e de Itaiteua, também chamado de São João de Outeiro, o mais antigo bairro. Le Goff (1992) que evidencia ainda que a memória social é, sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita. Da mesma forma que compreende a memória como elemento constitutivo da história, a lembranças e esquecimento mostram –se como objeto do desejo de poder dos que dominam a sociedade. Memória, então traz em si, como elementos constitutivos os acontecimentos, personagens e lugares; é um fenômeno com sentimento de continuidade e de coerência, seja ele processado individualmente ou em grupo em reconstrução em si, torna-se o fator preponderante para o entendimento de sentimento de identidade. O cotidiano desses moradores se dá numa dimensão social e econômica traçada em função das praias existentes no lugar; do que o balneário lhes permite. Muitos deles, além de trabalharem como vendedores ambulantes nos balneários e praias, são caseiros ou vigias. Outra parte desses moradores vive da pesca artesanal e do cultivo de hortas e frutíferas. Há um sentimento muito forte de respeito pela ilha. Ao ouvir as histórias de vida, os sonhos e as expectativas desses alunos, percebe-se que os saberes culturais do lugar mais imersos em seus relatos são os que resguardam a religiosidade, e revelam que a imersão cultural se estabelece entre trabalho e religiosidade. O relato de Seu Oziel Silva morador-aluno, de 58 anos, caseiro que mora a doze anos na ilha, na Água Cristalina há seis anos, mostra que nesses anos somente agora ele começou a estudar. Para ele todas as suas aprendizagens trouxeram muita satisfação e prazer. Desde a infância o seu desejo pela aprendizagem era constante, mas não conseguiu prosseguir, parou aos quatorze anos. Seu Oziel e a filha estudam na Escola Bosque. A relação com a ilha no início se concentrava entre trabalho e lazer, pois após um dia de trabalho, aproveitava a noite da ilha na Orla. A sua participação na tradicional festa se dá na procissão da Nossa Senhora da Conceição, como Guarda da Santa com envolvimento em diversas fases do evento e a partir de então criou um sentimento de permanência. As referências acerca dos acontecimentos, pessoas e lugares vão se desvelando na dinâmica

da ilha de Caratateua, pois os caminhos investigativos que realizo transitam entre o sentido de lugar; as pessoas e suas identidades sociais traduzidas em suas experiências de vida. Além das vozes dos alunos-moradores, inicio a escuta dos produtores culturais da ilha. A produção artística é pouco conhecida, até mesmo pelos próprios habitantes e, dentre as vozes colhidas, aparecem as dos moradores-produtores culturais, que muitas das vezes não são conhecidas pelos alunos-moradores. Eles se desvelam nas programações culturais existentes na própria ilha. E ainda, esses produtores precisam se deslocar para o centro de Belém para divulgarem suas produções. Há produções que resguardam e atualizam as tradições. Este é o caso das brincadeiras juninas, da produção da literatura de cordel, do carnaval, e do o Cordão de Pássaro Colibri e Tem-Tem<sup>56</sup> que transitam entre Caratateua, Icoaraci e Centro de Belém para dar conhecimento de sua existência. Há que se destacar que os Cordões de Pássaros são especificamente peculiares ao período junino e muitas vezes se apresentam nos espaços das escolas. O re-conhecimento do lugar, da identificação dos contatos/informante para localização dos narradores, do primeiro contato com a Escola, ao iniciar as escutas com os moradores-alunos e produtores culturais da ilha materializa-se o primeiro anúncio, apenas impressões iniciais de uma pesquisa que ainda terá um caminho denso a cartografar. Mas que já está povoada de sussurros, ladainhas, cordões, poéticas. Um sinal de travessia que se faz *entre o rio e as artes*, sem pretensões de seu uma cartografia fixa, mas de uma memória que se faz movente, entre um passado tão presente na ilha e entre um presente que ainda está a se construir e que serão construídos nos próximos capítulos com as análises das histórias de vida, a identificação das dinâmicas culturais presentes no interior das narrativas e as referências estético-culturais que efetivamente delineiam a cartografias.

**Palavras-chave:** Cartografia de Saberes. Cultura e Educação. História Oral.

---

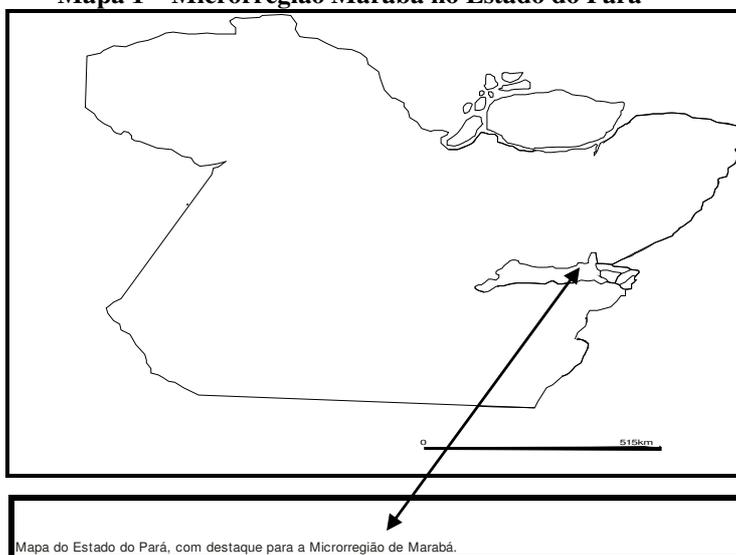
<sup>56</sup> Manifestação cultural do ciclo junino.

## GROTA, REGETU, URUVAI<sup>57</sup>

Fábio Rogério Rodrigues Gomes<sup>58</sup>  
Universidade do Estado do Pará

O trabalho, em questão, apresenta alguns dados preliminares, resultantes da aplicação, *in loco*, dos instrumentos, em caráter experimental, definidos para a pesquisa intitulada *Cartografia Lingüística na Perspectiva da Educação na Amazônia: um estudo semântico-lexical da fala dos moradores na/da microrregião Marabá/Pará*<sup>59</sup>, e assim preencher um pouco a lacuna deste tipo de estudo, que a literatura atesta, já a algum tempo, a inexistência de dados, pela ausência de descrições que revelem, de maneira mais ampla e geral, características do português falado no Brasil. O fluxo migratório; o contato com diferentes culturas; o grau de escolaridade, a faixa etária e a classe social; entre outros fatores, fazem as línguas mudarem.

Mapa 1 – Microrregião Marabá no Estado do Pará



Essas mudanças, denominadas diatópicas, diastráticas e diafásicas<sup>60</sup>, porém, não ocorrem de forma homogênea em um dado espaço. Razões, portanto, de ordem histórica, de ordem social e de ordem lingüística, *stricto sensu*, às relativas ao entendimento da diversidade de usos do português e às de políticas de ensino de língua “materna”, relacionadas às práticas educativas que se processam na região amazônica, de forma resumida, justificam o investimento nesta pesquisa. Portanto, esta investigação se justifica por cartografar um léxico nunca antes descrito, o da Microrregião pesquisada. Dessa perspectiva, partimos da hipótese que o acervo semântico-lexical falado por moradores da Microrregião Marabá/PA, formada por sujeitos oriundos de diversas regiões do país, é diferente comparado ao proposto pelo Questionário

<sup>57</sup>As expressões significam: **Grota**: “Um rio pequeno de uns dois metros de largura.”. **Regutu**: “A parte posterior do pé (apontar).” e **Uruvai**: “De manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chama aquilo que molha a planta?”.

<sup>58</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará. (PPGED/CCSE/UEPA). Especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Licenciado Pleno em Letras com habilitação: Português/Inglês pela Universidade da Amazônia – UNAMA. E-mail: [firgomes12@yahoo.com.br](mailto:firgomes12@yahoo.com.br).

<sup>59</sup>Pesquisa em andamento relativa à Dissertação de Mestrado do PPGED/CCSE/UEPA.

<sup>60</sup>As mudanças diatópicas (diferenças de espaço geográfico), as diastráticas (diferenças entre os distintos estratos socioculturais de uma mesma comunidade lingüística) e as diafásicas (diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, de gêneros distintos, segundo s espaços discursivos em que se realizam as interlocuções entre os sujeitos.).

Semântico-Lexical, do Comitê encarregado de elaborar o Atlas Lingüístico do Brasil (QSL: ALiB, 2001). Para comprovação dessa hipótese, estabelecemos, como objetivo geral, analisar as ocorrências semântico-lexicais, de natureza diatópica e diastrática, encontradas na fala de moradores desta Microrregião, situada no Sudeste Paraense, em comparação às referidas anteriormente. Para a consecução desse objetivo, se fez necessário, inicialmente, após leituras prévias, reconhecer um dos pontos lingüísticos a ser pesquisado, neste caso, o município de Marabá e lá realizar um piloto, para avaliar a produtividade ou não dos instrumentos selecionados; identificar as lexias encontradas na fala de moradores, coletadas por meio do QSL, composto de 196 (cento e noventa e seis), distribuídas em 14 (quatorze) campos semânticos, com base nas variáveis sociais sexo, faixa etária e classe social, em 4 (quatro) sujeitos com menor e maior nível de escolaridade; registrar, em tabelas, as lexias cuja frequência foi igual ou superior a 75% e não coincidentes com a proposta pelo QSL, por campo semântico; documentar cartograficamente esse *corpus* e analisá-lo, de acordo com um recorte geográfico e uma abordagem quali-quantitativa. A população-amostra, portanto, foi composta de 1 (um) homem e 1 (uma) mulher, na faixa etária de 18 a 25 anos, com Ensino Médio e de 1 (um) homem e 1 (uma) mulher, na faixa etária de 50 a 65 anos, com, no máximo, até a 4ª série do Ensino Fundamental. O estudo, em questão, pauta-se na Geolingüística, método cartográfico, utilizado em estudos de caráter Dialeológico, cujo reconhecimento científico, decisivamente, se deve a Jules Gilliéron, autor do Atlas Lingüístico da França (BRANDÃO, 1991). Insere-se, portanto, no domínio de três áreas da ciência da linguagem – a Lingüística – o que requer a leitura prévia de construtos teóricos da Dialeologia, da Sociolingüística e da Semântica-Lexical, e na correlação dessas, nesta pesquisa em especial, com práticas educacionais que se processam na região amazônica/dialeto paraense. Inicialmente, os dados foram agrupados em Tabelas, conforme os objetivos de análise, a Tabela 1, por exemplo, demonstra a quantidade de questões respondidas e não respondidas e as ausências de ocorrências, por campo semântico.

**Tabela 1 – Questões: ocorrências previstas X ausência de ocorrências**

Campo Semântico	Quantidade					
	Questão			Ocorrência		
Nº	Por CS	Respondida	Não Respondida (CS)	Previstas (04 Sujeitos)	Efetiva	Ausência
I	07	07	-	28	28	-
IV	06	06	-	24	24	-
VIII	06	06	-	24	24	-
IX	19	19	-	76	76	-
XIII	07	07	-	28	28	-
XIV	06	06	-	24	24	-
VI	26	26	01	104	103	01
VII	32	32	01	128	127	01
X	09	09	01	36	35	01
II	13	13	02	52	50	03
XII	07	07	02	28	26	03
III	16	16	03	64	61	05
XI	19	19	03	76	73	05
V	23	23	06	92	86	08
<b>Total</b>	<b>196</b>	<b>196</b>	<b>19</b>	<b>784</b>	<b>757</b>	<b>27</b>

**Fonte:** pesquisa de campo.

Os dados referentes à Tabela 1 demonstram que todas as questões relativas aos campos semânticos I, IV, VIII, IX, XIII e XIV foram respondidas por todos os sujeitos. As dos campos semânticos VI, VII e X, uma, de cada um destes, deixou de ser respondida. As do campo semântico II e XII, duas deixaram de ser respondidas. As dos campos semânticos III e XI, três, de cada um deles, deixaram de ser respondidas e as do campo

semântico V, seis questões não foram respondidas, neste último está concentrado o maior número de ausência de ocorrências. A abordagem dos fatos lingüísticos pela ciência da linguagem, a lingüística, permite estudá-los de duas perspectivas, não necessariamente excludentes, a diacrônica e a sincrônica. A primeira estuda as transformações pelas quais os elementos de um dado sistema lingüístico passam ao longo dos tempos (análise histórico-comparativa). A segunda descreve e analisa a posição e as funções dos elementos que compõe um sistema lingüístico, em um determinado momento na linha do tempo (análise contrastiva). A diacronia prioriza registrar a história interna da língua, como sistema, estrutura. A sincronia prioriza descrever e analisar os usos que os falantes fazem da língua e correlacionar tais usos a fatores externos à língua como sistema. A Tabela 2 registra as ocorrências cuja frequência foi igual ou superior a 75% e não coincidentes com as propostas pelo QSL.

**Tabela 2 – Questões: ocorrências propostas X ausência de ocorrências**

QSL (ALiB, 2001) – Campo Semântico				Ocorrência de + % no corpus		Sujeito <sup>61</sup>			
Nome	Qant. ques.	Nº de ordem	Lexias (QSL)	Lexias	%	1	2	3	4
I – Acidentes Geográficos	07	06	onda de mar	onda	75	-	x	x	x
II – Fenômenos atmosféricos	13	14	tromba d'água/pé d'água	huva passagera	75	-	x	x	x
III – Astros e Tempos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IV – Flora	06	41	banana dupla	banana gemia/gemi/gêmia	100	x	x	x	x
V – Atividades Agropastoris	23	49	mandioca/aipim	macaxera	100	x	x	x	x
VI – Fauna	26	78	anca	traseira/traseira do cavalo cambitu	75	x	x	-	x
		88	libélula	bicho da goiaba	75	x	x	x	x
		89	bicho de fruta	murissoca	75	-	x	x	x
		91	pernilongo	beja-flô	75	x	x	x	x
		67	colibri	angulista	100	x	x	x	x
		69	galinha d'angola	rabu du cavalo/rabu	100	x	x	x	x
66	crina da cauda		100	x	x	x	x		
VII – Corpo Humano	32	96	seios	peitu	75	x	xx	x	-
		109	vesgo	zanô	75	x	x	-	x
		121	axilas	suvacu	75	x	x	x	-
		94	pomo de adão	gogó	100	x	x	x	x
		105	desdentado	banguelu/banguelas	100	x	x	x	x
108	cego de um olho	caô/caolhu	100	x		x	x		
VIII – Convívio e Comportamento Social	06	125	pessoa pouco inteligente	burru	100	x	x	x	x
		127	mau pagador	veacu/velhacu	100	x	x	x	x
		128	assassino pago	pistolero	100	x	x	x	x
IX – Ciclos da Vida	19	137	ama-de-leite	mãe di leiti	100	x	x	x	x
		140	filho mais novo	caçula	100	x	x	x	x
X – Religiões e Crenças	09	151	feitiço	macumba	75	x	x	x	-
XI – Festas e Divertimentos	10	170	amarelinha	macacu	75	x	x	x	-
		172	pessoa que tem sorte no jogo	sortudu	75	-	x	x	x
		159	bolinha de gude	peteca	100	x	x	x	x
		160	estilingue	baladera	100	x	x	x	x
XII – Habitação	07	173	pessoa sem sorte no jogo	azaradu/azarada	75	-	x	x	x
XIII – Alimentação e Cozinha	08	185	glutão	gulosu/gulosa	75	x	x	-	x
		187	cigarro de palha	porronca	10	x	x	x	x

<sup>61</sup> Os Nº de 1 a 4 identificam os sujeitos que constituíram a população-amostra. Assim: o 1 = masculino, com baixa escolaridade; o 2 = feminino, com baixa escolaridade; o 3 = masculino, com Ensino Médio e o 4 = feminino, com Ensino Médio.

		188	toco de cigarro	bagana	100	x	x	x	x
XIV – Vestiário	09	196	grampo sem pressão	prisilha/prisia	75	-	x	x	x

**Fonte:** pesquisa de campo.

A análise, que segue, é um breve ensaio, na perspectiva sincrônica, de uma das trilhas oferecidas ao pesquisado. r diante de um volume de dados coletados pela Geolingüística, que, tradicionalmente, é usada pela Dialetologia para o estudo dos dialetos, aqui entendidos como uma variedade de um dado sistema lingüístico, neste estudo, os usos que os falantes do português brasileiro fazem de formas semântico-lexicais em Marabá. Portanto, as 196 (cento e noventa e seis) questões propostas, aplicadas a 4 (quatro) sujeitos, se todos eles respondessem a todas, totalizariam 784 (setecentas e oitenta e quatro) ocorrências. No entanto, deixaram de ser respondidas, por pelo menos 1 (um) sujeito, 19 (dezenove) questões, equivalente a 27 (vinte e sete) ocorrências, o que altera aquele total (784) para 757 (setecentas e cinquenta e sete). Alcançaram frequência igual ou superior a 75%, 87 (oitenta e sete) ocorrências, de um universo de 757 (setecentas e cinquenta e sete), cujo percentual de frequência é 11,5% do total de ocorrências. Dessas 87 (oitenta e sete) lexias, 55 (cinquenta e cinco) coincidem com as do QSL, o que corresponde, aproximadamente, a 7,6% do total de ocorrências e 32 (trinta e duas) constituem as não coincidentes com as do QSL, o que corresponde, aproximadamente, a 4,0% do total de ocorrências. Portanto, de um total de 757 (setecentas e cinquenta e sete) ocorrências, comparadas às lexias propostas no QSL (ALiB, 2001), as 32 (trinta e duas) ocorrências não coincidentes representam, no total, um percentual de frequência, aproximadamente, de 4,0 %, dados estes organizados na Tabela 3.

**Tabela 3 – Questões: ocorrências previstas X ausência de ocorrências**

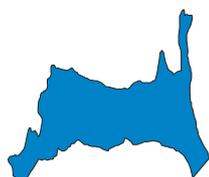
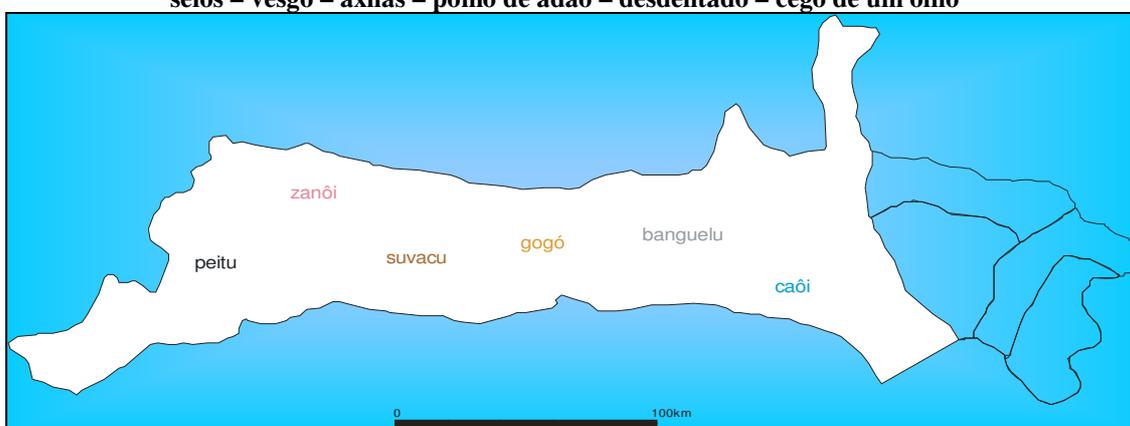
Quantidade		Total de Ocorrências	Ocorrências X QSL (% = ou + 75%)					
Questões	Suj.		Ocorrências		Coincidentes		Não Coincidentes	
			Nº Abs.	%	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%
196	04	784	87	11,5%	57	7,6%	32	4,0%

**Fonte:** pesquisa de campo.

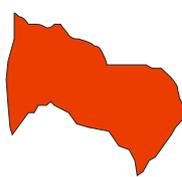
Os dados expostos nas Tabelas 1, 2 e 3 e na Carta Lexical 7, a título de exemplo, demonstram um baixo índice de lexias não coincidentes com as propostas pelo QSL (ALiB, 2001), um total de 32 (trinta e duas) ocorrências, o que equivale, aproximadamente, a 4% do total, composto de 784 (setecentas e oitenta e quatro) ocorrências, que resultariam da aplicação de 196 (cento e noventa e seis) questões, a 4 (quatro) sujeitos. O baixo percentual do número de lexias, de maior frequência e não coincidentes pode conduzir, inicialmente, a inferirmos que não há, de fato, uma considerável diversidade semântico-lexical na forma de nomear um mesmo referente (objeto) por falantes localizados geograficamente nos extremos do Brasil, ao considerarmos que Marabá está no Norte do País e o QSL foi elaborado no Estado do Paraná, Sul do Brasil. Há que se considerar o fato de um dos critérios estabelecidos para a composição do *corpus*, sobre análise diz respeito à frequência das lexias, que deveriam ser igual ou superior a 75%. Este percentual indica, portanto, o contrário, ou seja, entre os próprios sujeitos, há um considerável índice de ocorrências com baixa frequência, ou seja, inferior a 75%, o que permite reavaliar a afirmação inicial, acerca da ausência de diversidade semântico-lexical entre os falares desta e daquela região. Significa dizer que esta baixa frequência revela, talvez, a diversidade entre os falares dos próprios sujeitos moradores de uma mesma região, ou melhor, neste caso, de um mesmo município, onde predomina um fluxo migratório, no caso, Marabá. Historicamente, esta cidade inicia a natureza do processo de povoamento da Microrregião da pesquisa em questão, advinda, muitas vezes, de famílias inteiras,

principalmente dos Estados do Maranhão, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Minas Gerais, e outros, atraídos pelas “promessas” governamentais de possibilidades da posse da terra para investimentos econômicos, que lhes permitissem subsistir, originando a um caldeamento étnico diversificado. A imensidão territorial, a “olhos vistos”, ainda “inexplorada”, frente àqueles Estados, oferecia novas e “promissoras” possibilidades de investimentos em latifúndios e matas, cujos benefícios se originaram da pecuária extensiva, agroindústria e o beneficiamento de madeira, por meio de indústrias madeireiras. Tarallo (1994) afirma que para compreender a história de qualquer língua devemos levar em consideração dois fatores que concorrem para explicar as mudanças ocorridas num sistema lingüístico: os fatores *externos* e os fatores *internos*. Os primeiros compreendem aspectos político, social e cultural da comunidade em questão, aos segundos correspondem todos os A Carta Lexical 7 registra as ocorrências, encontradas em Marabá, cuja frequência foi igual ou maior que 75% e não coincidem com às propostas pelo QSL.

**Carta Lexical 7 – Campo Semântico VII – Corpo Humano**  
seios – vesgo – axilas – pomo de adão – desdentado – cego de um olho<sup>62</sup>



MARABÁ



SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA



PALESTINA DO PARÁ

**Legenda<sup>63</sup>**

SIMBE	■	■	■	■	■	■
S2FBE	■	■	■	■	■	■
S4FEM	■	■	■	■	■	■
SIMBE	■	■	■	■	■	■

processos ocorridos internamente no sistema lingüístico, entre os quais se destacam as variações fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas, esta última, objeto deste estudo. O estado político e social da comunidade é um elemento de atuação na relativa fixidez ou na mobilidade, neste caso, do material semântico das línguas. Os estudos lingüísticos revelam que, nas épocas de calma e estabilidade, as línguas se mantêm como que estacionárias, ao passo que, nos momentos de instabilidade e agitação, de abalos profundos e principalmente de reversão social, acelera-se o ritmo e aumenta o vulto das variações e transformações dialetais. Marabá apresenta uma singularidade,

<sup>62</sup> Essas lexias são às propostas pelo QSL (ALiB, 2001).

<sup>63</sup> A letra **S** = sujeito. Os N° de **1** a **4** identificam esses sujeitos. A letra **M** (masculino) e **F** (feminino). As letras **BE** = Baixa Escolaridade. As letras **EM** = Ensino Médio.

caracterizada pela não estabilidade populacional, que segue o próprio fluxo migratório. Nesse caso, haveria uma equação entre este estado e a co-ocorrência de inúmeras variáveis semânticas registradas neste Piloto. Isso significa que certos fatores, ‘estranhos’ ao mecanismo interno das línguas, agem extrinsecamente sobre a realidade lingüística, condicionando os usos de umas ou outras lexias. É o caso da formação populacional de Marabá, composta de sujeitos de várias cidades do Brasil. Tal fator, ligado à instabilidade política e social, age como elemento externo e propiciador de variações lingüísticas, em geral, e semântico-lexical em particular. O estado de desagregação das forças de coesão social, a mobilidade geográfica, permite que a língua, desembaraçada das peias que lhe entravavam os seus movimentos, recupere a sua original liberdade e desenvolva à larga seus movimentos embrionários ou suas tendências. De modo que a mobilidade geográfica é ambiente propício à diversidade lingüística. Há muito mais probabilidade de persistirem as variações, em uma comunidade, quando deixa de ser homogêneo o meio lingüístico. É o caso de Marabá, onde uma leva de imigrantes, de diversas regiões, se fixou. Com o passar de algum tempo, apreendem as variações uns dos outros. Porém, já a realizam com as variações. Os filhos desses imigrantes, caso estejam estes aglomerados num mesmo ponto, provavelmente ainda conservarão algumas das variações dos avós e pais, e assim por diante. A abordagem das questões que envolvem língua/sociedade alarga este enfoque, posto que, profundamente interdependentes, conduz ao estudo das estruturas do imaginário da comunidade e à forma como esta articula lingüisticamente sua realidade, em consonância com sua cultura e sistema de vida, que, no entanto, não são objetos deste estudo. Por isso, o estudo, ora apresentado, circunscreve-se no plano diatópico (geográfico) e diastrático (social), de cujos limites e possibilidades esta pesquisa é um dos recortes possíveis. Um recorte dos veios do português brasileiro, ou seja, os estudos do léxico desvelam, segundo Bagno (2001), as áreas em que podemos nos diferenciar e nos identificar; as interfaces desses resultados com outros ramos do conhecimento e ainda mostrar que somos diversificados no uso da língua, porque as palavras que a compõem invadem nossas vidas, formando redes, verdadeiros mosaicos de formas e significados nos possibilitam redimensionar o universo, essa totalidade constituída de partes que se diferenciam e assemelham, portanto, a singularidade lingüística é um dos elementos da diversidade cultural, por isso os direitos lingüísticos dos cidadãos devem ser respeitados. Para tanto, os idealizadores do Atlas Lingüístico do Brasil, entre eles, Nascentes (1961); Silva Neto (1957); Cunha (1968) e Rossi (1967), de fato, nos motivaram sugerindo um sonho imprescindível, somado aos esforços de outros pesquisadores, à descoberta de nossas identidades – a coleta e descrição da multiplicidade lingüística cultural brasileira. Como afirmou Bachelard, em O direito de sonhar, “na ordem da filosofia [e nós acrescentamos, da lingüística também] não se persuade senão sugerindo sonhos fundamentais, senão restituindo aos pensamentos suas avenidas de sonhos”. Desfibrar as instâncias histórico-culturais pelos sentidos das vozes que, na Microrregião Marabá, lugar desta pesquisa, singularizada pelo grande fluxo migratório, ecoam práticas de linguagem, em especial as experienciadas nas escolas, e, no entanto, por concepções equivocadas sobre os usos lingüísticos, que nela circulam, são estigmatizadas e, por conseguinte, os falantes. Paris (apud CUNHA, 1984) sintetizou muito bem a relação das línguas nos contextos que as constituem, ao afirmar: “se não podemos impedir a flora de nossos campos de perecer em face da cultura que a substitui devemos, antes que ela desapareça totalmente, recolher com cuidados seus espécimes, descrevê-los e classificá-los piedosamente num grande herbário nacional”.

**Palavras-chave:** Identidade cultural – Diversidade lingüística – Variação semântico-lexical

## MEMÓRIA DE BELÉM EM HISTÓRIA DE VELHOS: História oral, Contadores e Repertórios.

Profa. Dra. Josebel Akel Fares (UEPA)<sup>64</sup>

Esta comunicação pretende apresentar alguns resultados do projeto "Memória de Belém em história de velhos", desenvolvido por docentes e discentes do grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas, da Universidade do Estado do Pará, do Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Pesquisa. A pesquisa objetiva recompor a memória cultural de Belém, dos meados do século XX, por meio de depoimentos e entrevistas com idosos, moradores do Asilo Pão de Santo Antônio, entidade que tem desenvolvido relevantes trabalhos na área social com idosos. O projeto traça painéis contextuais da vida da cidade, envolvendo as poéticas, os momentos e movimentos históricos, políticos, econômicos, entre outros, por meio da rememoração expressa na voz dos 10 idosos intérpretes de Belém. O recorte que será apresentado é referente aos contadores e repertórios orais.

Ouvem-se, freqüentemente, frases que apontam para a desmemória das cidades brasileiras. O patrimônio cultural deteriora-se por falta de uma educação que valorize as manifestações poéticas do homem. Caem prédios, casas de espetáculos deterioram-se ou desativam-se, repertórios culturais de diferentes manifestações artísticas somem, os grandes mestres são esquecidos. Os registros da memória cultural de cidades amazônicas são poucos, e os que existem são frutos de esforços e de desejos individuais de pesquisadores e de ínfimos grupos de trabalhos de universidades e instituições de pesquisa da região.

Movidas por esta situação de desmemória das cidades, em 2004, o grupo de pesquisa "Culturas e Memórias Amazônicas" elaborou o projeto "Memória de Belém em Histórias de Velhos" <sup>i</sup> e iniciou uma pesquisa com idosos do Asilo Pão de Santo Antônio, com o objetivo de recuperar memórias de cidade de Belém, nos anos 40 a 60 do século XX, e, de alguma forma, contribuir para o reconhecimento da história da cidade do ponto de vista artístico-social. Nesse projeto, entrevistou-se 10 idosos <sup>ii</sup>, nascidos entre 1913 a 1942, no período de novembro a dezembro.

A "gostosa Belém de outrora", para parafrasear o escritor De Campos Ribeiro, é revista, como se vê, por cidadãos comuns - trabalhadores, donas de casa - pessoas advindas de classes sociais mais abastadas e das classes populares. Eles contam das ruas, dos bairros, das moradias, dos equipamentos urbanos, dos transportes, da saúde, das escolas, das profissões, das comunicações, dos divertimentos, do lazer e da arte, da moda, dos momentos e das figuras políticas.

O projeto desdobrou-se em outras pesquisas e em atividades de extensão. Os resultados da pesquisa apontaram para uma necessária continuidade, daí para melhor configurar o município, pensou-se em aprofundar as categorias propostas e prosseguir o trabalho, a partir da voz de pessoas que tiverem inserção na vida artística de Belém, no período supracitado, daí elaborou-se um projeto de continuidade "Memória de Belém em testemunho de Artistas"(2005/6).

---

<sup>64</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), mestra em Teoria Literária (UFPA). Professora do Departamento de Arte e do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, coordenadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CNPQ/UEPA). Docente de Cultura Amazônica, do curso de licenciatura em Letras, da Universidade da Amazônia/PA. Pesquisadora das poéticas de expressão amazônica, das poéticas orais e da literatura infantil.

A partir da convivência com os idosos do Asilo Pão de Santo Antônio notou-se a carência de atividades artístico-culturais e de lazer no espaço e o desejo dos moradores de convívio com atividades artísticas. Entendendo assim, o grupo implantou os Projetos de Extensão “Arte no Pão” (2005), “Música no Pão”(2006) que, ao mesmo tempo, “devolve” a contribuição dos idosos, sujeitos diretos ou não, da pesquisa, intercambia experiências entre gerações – velhos, universitários da UEPA, artistas – e, conseqüentemente, proporciona uma experiência educativa viva, eficaz, pois entendendo o idoso como bibliotecas vivas, o contato com ele proporcionará um saber sem amarras pedagógicas, e plenos de referências de tempo, espaço, sabedoria ...

**Os pressupostos metodológicos** da pesquisa assentam-se na história oral e são consideradas algumas questões, relacionadas aos instrumentos, à coleta e à análise. Anota-se:

Pesquisa prévia em arquivos de bibliotecas, filmotecas, hemerotecas, e outros, sobre os temas e a biografia das testemunhas, antes da definição do roteiro das questões específicas.

As entrevistas do tipo semidirigidas, que correspondem ao meio termo entre o monólogo ou o interrogatório direto. Ou seja, não fica presa a um roteiro pré-estabelecido, como no caso da entrevista dirigida, nem totalmente livre como no caso da não-dirigida. Parte-se de uma conversa preliminar, em que se esclarecem os interesses de ambos os lados e dar-se ao depoente ciência do teor da entrevista.

Atendo-se a alguns cuidados, para não se perder a espontaneidade, questão básica para as entrevistas-testemunhos, cabe escolher certo número de perguntas comuns a todos os depoentes, para que posteriormente se tenha elementos para proceder análises comparativas. Contudo, à medida que a entrevista avança e que a relação de confiança entre entrevistado-entrevistador se estabelece, algumas questões se tornam mais relevantes que outras, e, então, o roteiro inicial, salvaguardando questões essenciais ao projeto, modifica-se, uma vez que as respostas fornecem novas pistas para outras perguntas.

O tempo de cada sessão de entrevistas não deve ultrapassar duas horas, principalmente considerando-se a idade dos depoentes. Porém, isto não implica que a entrevista se esgote em uma única sessão, visto que, um tempo depois, a testemunha pode lembrar de algo que considere importante e queira completar o depoimento ou o entrevistador precise de explicações complementares sobre aspectos que não ficaram muito claros na fala da testemunha. Este segundo encontro ainda pode servir para recuperar dados perdidos por questões técnicas ou não compreensíveis devido a ruídos na comunicação.

A transcrição é uma das tarefas mais árduas numa pesquisa. Estima-se que se consuma, mais ou menos, seis vezes mais tempo do que o gasto na gravação. Nesta tradução do código oral para o escrito, perde-se a percepção da entonação da ênfase, da dúvida, do riso, entre outros elementos próprios da prosódia e mesmo que se volte à gravação, ela nunca trará de volta a performance, pois este momento é único, no entanto é imprescindível se ter sempre em mão essa transcrição, no momento de análise. Daí, para minimizar o problema, deve-se transcrever o quanto antes as entrevistas e, sempre que possível, esta tarefa deve ser executada pelo entrevistador.

Em um segundo momento, a entrevista transcrita deve ser submetida à testemunha, que poderá acrescentar, suprimir, corrigir, completar, e a partir daí, liberar o uso de voz e imagem. Caso isto não aconteça, o depoente será identificado por pseudônimo. [Em ambos os projetos de pesquisa, usamos o nome real dos intérpretes, uma vez que eles autorizaram].

Quanto aos procedimentos de análise do material testemunhal, inicialmente considera-se as categorias: bairro, rua e moradia; serviços urbanos; circulação e transporte; saúde;

escolaridade e profissão; comunicação, divertimento, lazer e arte; moda; namoros, amores, casamentos, sonhos; política: fatos, momentos e figuras políticas, referente às perguntas consideradas essenciais nas entrevistas. Posteriormente, se analisa questões surgidas isoladamente, mas consideradas importantes para o contexto cultural da cidade, nos meados do século XX. Nesta etapa são analisados os tecidos dos discursos, cotejados os depoimentos orais entre si e, sempre que houver, com outras fontes orais, escritas ou audiovisuais.

Por fim, guardados os cuidados com os termos de cessão de voz e imagem, entende-se que os relatórios da pesquisa, o material visual, as transcrições e as fitas gravadas, devidamente identificadas com os dados dos depoentes (nome, data e local do nascimento, forma de expressão artística desenvolvida), dos entrevistadores e dos bolsistas, devem fazer parte do acervo da seção audiovisual da Biblioteca Central da Universidade do Estado do Pará.

Este trabalho, ratificando o que já foi dito, considerará critérios éticos de uso da imagem e da voz, como a autorização prévia para fotografar, filmar e veicular o material, entre outros. Os depoentes da pesquisa guardam o direito desta liberação.

### **Contadores e repertórios orais.**

A categoria comunicação foi apresentada aos intérpretes da pesquisa por meio de perguntas referentes à leitura e escrita, ao ouvir e narrar, ao rádio e televisão: 1. Leitura: o gosto, tipos de leituras literárias e as leituras preferidas. Revistas e jornais da época e as preferências. O gosto pela escrita e a escritura de cartas. Repertório de histórias e os narradores. 2. Programas de rádio, audição, envio de mensagens radiofônicas, tipo de programa, as preferências. As radionovelas, os atores, os peças. Os comerciais veiculados. As mudanças ocorridas com a chegada da televisão. Televisão e telezinho. Tipos de programas e os preferidos. Apresento, rapidamente, apenas alguns dados da análise sobre o ouvir e o narrar.

Antes do advento da chamada literatura infantil, a criança era considerada como adulto-pequeno, não se separava os dois mundos, a ascensão da burguesia e as discussões em torno de infância modificam essa atitude: os “pequenos” passam a ocupar um mundo diferente do dos “grandes”. Então, o universo infantil não mais se imiscui no universo adulto, a escuta das conversas de adultos é interdita, os olhares reprovam a ação: “quando estava na vizinha conversando com a minha mãe ou minha avó, as crianças não podiam se aproximar, só costumavam olhar, as crianças sabiam e se afastavam. Eu não escutava conversa” (O).

Todavia, se a audição das conversas entre adultos era proibida para as crianças, no momento em que o apelo é o encanto das viagens sobrenaturais, fantásticas, maravilhosas, proferido por contadores, esses universos convivem harmonicamente. No medievalismo, por exemplo, as rodas de histórias, geralmente, conduzidas por vozes de adultos, eram reconhecidas como os serões e aconteciam em volta das fogueiras. Ali se narravam peripécias de cavaleiros e trazia-se o labor cotidiano, como forma de evasão do duro mundo do trabalho. Não havia histórias específicas para crianças, por isso lhes era permitido participar desse evento contaminado de magia e de aspereza.

A despeito da afirmação de W. Benjamim (1993, p.197-221)<sup>iii</sup> sobre a morte do narrador oral, o Brasil ainda é um país de prevalência vocal, e, mesmo nas grandes metrópoles, onde se presume a inexistência de narrativas tradicionais, elas continuam a fluir com o mesmo caráter admoestador e o mágico ainda traz o apelo popular. Observe-se, por exemplo, a narrativa da Loura do Banheiro, muito contada nas escolas de São Paulo. A fábula conta da existência de uma personagem loura que aparecia morta, inclusive com algodão no nariz, nos banheiros das escolas paulistas e era contada como forma de assustar crianças e adolescentes, presumindo-se o uso do banheiro para outros fins.

Na Amazônia, conta-se nos cantos, nas portas, nas calçadas, nos bancos, e, quanto mais se adentra a mata ou se abeira o rio, mais o repertório enriquece e se avoluma. Os contadores dos casos, e não dos “causos”, como se costuma falar para imitar a pronúncia cabocla, são pessoas mais experientes, em geral, mais velhas, mas mesmos os jovens, que, muitas vezes, negam esse tipo de conhecimento por pleitearem experiências “modernas”, trazidas pelos meios de comunicação de massa, não se afastam desta rede de signos que representa a tradição.

Entre os intérpretes da pesquisa, quando perguntados sobre a audição de histórias, apesar de pouca memória dos repertórios narrativos, nenhum negou o gosto de ouvi-las. E confessam que em toda comunidade alguém assume a função de repassador do anel da tradição. Assim, os narradores podem ser os pais os avós, uma tia, um vizinho, a professora, e todas essas figuras são partes do grupo do afeto do ouvinte.

Joana lembra do pai e do tempo de contar: “Ah, o papai [contava]. Às vezes, as pessoas ficavam conversando, se juntava na boca da noite pra conversar e contavam histórias” (J). Yolina afirma que sempre teve alguém para contar na família “ou a vovó, ou uma tia, às vezes, a professora mesmo que contava histórias”(Y). Florinda revela a presença dos empregados da casa dos pais, como os narradores das experiências vividas:

*Por incrível que pareça, nossos próprios empregados, que sentavam e contavam, até o modo deles, como era na terra deles, é o sítio deles, tudo eles contavam, era muito bonito e ia deixando a gente com gosto pra saber das coisas, pela cultura deles e por saber (F).*

Osvaldino comenta que a narradora de sua infância era a avó, conta da ambiência noturna do espaço público e do privado. Recorda a Belém da luz de lamparinas, candeieiros, lampião:

*Tinha lá nas ruas, naquele tempo a população era pequena, eles dormiam cedo, não tinha luz, era lamparina, ou candeieiro, ou então lampião. O lampião tinha que trocar o carbureto. Nós tínhamos em casa. Era uma luz boa, não tinha luz elétrica no interior e aqui em Belém tinha, mas era deficiente, só ia melhorar de dez horas da noite, é. E ela [a avó] contava muita história. Fazia roda pra contar história (O).*

Na ausência dos avós, Terezinha revela que eram sempre os mais velhos que embalavam as histórias marajoaras de sua infância. No entanto, quem as contava, além da mãe e da tia, era a irmã mais velha:

*como eu não conheci meus avós, eu só conheci o meu avô materno, os outros eu não conheci, então, as tias contavam também muita história, a mamãezinha, a mãe contava história pros filhos e, às vezes, repetiam a mesma história, sabe? Eu lembro que, às vezes, a minha irmã mais velha, ela era como uma mãe pra mim, ainda é, ainda é viva [...] Então, essa minha irmã mais velha, ela queria me mandar, queria me governar, sabe? Às vezes ela era assim. Mas, ela contava histórias pra mim e ela lia, eu não sabia ler, eu ainda era pequena (T).*

Os repertórios variados indicam a presença de contos de fadas, como a Branca de Neve, marcantes para Yolina e Florinda: “são histórias do tempo antigo, de reis, de rainhas, de princesas”(F). Todavia, as mais recorrentes referem-se a aparições de entidades sobrenaturais, como visagens assombrações, surgidas das águas, das matas.

Das assombrações, lembra Terezinha do bicho da língua de fogo, que a irmã contava para amedrontá-la e que depois não conseguia mais dormir sozinha:

*E ela me contava história assim que eu lembro, que tinha um bicho, que tinha língua de fogo, olho de não sei o quê. E quando chegava a noite, eu me lembrava da história que ela me contava e não dormia, aí eu inventava que tava com dor no ouvido, tava com dor assim, que era pra virem e estar perto de mim (T)*

Maria José, Joana e Osvaldino também relatam sobre repertórios que têm a supremacia de conhecidas personagens do lendário amazônico: matintaperera, botos, cobras encantadas.

Assim, Joana assegura que

*contavam histórias das pessoas que viram lobisomem, história das pessoas que viram matintaperera, contavam histórias dos espíritos encantados que se tornam pessoas pra aparecer pra outras pessoas, contavam história do boto, contavam muita história que eu não lembro agora (J).*

Maria José narra sobre o repasse da tradição da matinta em Baião, suas experiências familiares e justifica que mesmo que no enterro de sua mãe tenha chovido, ela não era uma entidade encantada.

*Eu ouvia história de matintaperera, é que se vai virar mocinha, quando estão mocinhas novas vão lá pra Baião, diz que lá é que é a escola de aprender a ser matinta pereira, assim eu ouço falar, é que as moças aprendem a assoviar que nem a matintaperera, de noite elas aparecem trepada nos muros, nessas casas que só tem meia parede, elas trepam.*

*É o que contam, né, mas assim que eu não acredito, mas isso de dizer que quando a mãe da gente morre e chega a hora do enterro chove, eu acho que é saudade de Deus para os filhos. Ainda mais, quando deixa pequeno, como a mamãe deixou, esse de peito com 6 meses, eu com 4 anos e minha irmã com 2 - essa que mora pra Pedreira - , teve 4 filhos, ainda ganhou mais um recém-nascido... e nunca fez nada pra matar os filhos, pra tirar do ventre*

Osvaldino ouviu da avó muitas histórias e narrou algumas em que participou, muitas delas caracterizadas pela metamorfose homem X bicho e acontecidas na água, como a cobra de chifre, que aparece duas vezes para o narrador, e a que conta que os botos são pessoas que morreram afogadas.

*Agora tem uma coisa que eu vi com meus olhos, isso eu vi. A aparição de botos. Dizia minha avó que aquilo eram pessoas, que morriam afogadas, e virava boto. Porque tinha boto macho e boto fêmea. Então, aparecia nas pontes, trapiches, no interior, [que] tinha muito pra poder atracar as canoas e abastecer. Meu avô tinha naquela época um comércio, um comércio menor que era pra abastecer as pequenas embarcações que iam pro rio acima .*

*Então, eles a noite, tempo de luar bonito, parece dia, eles iam lavar as pontes, lavando, escovando a ponte [...], jogando água, água caindo pelas frestas da ponte. Então, eu me acordei com aquele barulho, eu dormia no quarto com minha mãe, os outros irmãos menores dormiam nos outros quartos, porque a casa era grande. Só o meu avô tinha onze filhos, então era grande a casa, cheia de quartos e janelas, casa colonial.*

*Então, eu ouvi aquele barulho, aí eu bati na minha mãe e disse assim:*

*- “Mãe tão lavando a ponte”.*

*Aí ela disse assim, ela dizia pra mim:*

*- “Não vai olhar não, é visagem.”*

*Mas eu era abelhudo, fui olhar pela fechadura e ela falou:*

*- “Vai deitar!”*

*E, eu vi eles lavando, tudo bem vestido. Naquele tempo, o luxo era chapéu de palhinha com cinta preta ao lado e um laçinho. É a moda e o sapato era preto e branco, sapato de luxo.*

*Porque dizem os antigos, que as pessoas que morriam afogadas em desastres marítimos viravam boto, viravam gente encantado e eu acreditei nisso e vi.*

Muitas histórias ainda foram contadas, o repertório é longo, porém o espaço é curto. Continuamos a conversa, apresentando algumas (in) conclusões, no Seminário, oralmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** memória, velho, oralidade, metodologia, contadores.

---

<sup>i</sup> Equipe: Josebel A. Fares; Venize Rodrigues (profas); Elaine Riker, Marcela Nogueira e Mery Oliveira (discentes)

<sup>ii</sup> Oswaldino Ferreira de Oliveira (1913 ?/O); Florinda Bastos da Cunha (1916/ F); Raimunda da Silva Nazaré (1919/ R); Mário Nazareth de Souza (1923/ M); Raimunda Yolina Souza Erreira (1926/2005/ Y); Maria José Amaral (1927/ MJ); Terezinha de Jesus Monfredo Silva (1930/ T); José Sales (1934/ JS); Joana Graça da Conceição do Espírito Santo (1937?/ J); João Souza Sarmanho (1942/ S).

<sup>iii</sup> Benjamin, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993 (Obras Escolhidas, vol.I).