



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

TEMA CENTRAL:
CULTURAS E SABERES EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

PROGRAMAÇÃO E ANAIS DO EVENTO



01 A 03 DE DEZEMBRO DE 2004
BELÉM/PARÁ



Governo do Estado do Pará
Simão Jatene

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^a. Ms. Ana Cláudia Hage

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

Coord. do Programa de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu)
Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Vice-Coord. do Programa de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu)
Prof^a. Dr^a. Cely do Socorro Costa Nunes

Equipe de Realização, Capa, Digitação e Organização
Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Prof^a. Dr^a. Cely do Socorro Costa Nunes
Prof^o Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos

Secretário

Lázaro Sarmento dos Santos

Alunos Bolsistas:
Igor Vianna Sousa
Rafael Grigório Reis Barbosa

Realização:



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU UEPA
PPGE^d

PROGRAD



I Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* do CCSE/UEPA (2004).

Anais do I Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*) - 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 (*Stricto Sensu*). 2004.

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

APRESENTAÇÃO

1. PROGRAMAÇÃO

2. CONFERÊNCIA DE ABERTURA

3. MESAS-REDONDAS

4. RESUMO DAS COMUNICAÇÕES

4.1. Gt Formação de Professores

4.2. Gt Cultura e Saberes Em Educação na Amazônia

5. COMUNICAÇÕES (Trabalhos Completos)

5.1. Gt Formação de Professores

5.2. Gt Cultura e Saberes em Educação na Amazônia

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Educação (*Stricto Sensu*) do CCSE/UEPA foi criado pela Resolução do CONSUN Nº 892/2003 de 24/09/2003 e atualmente encontra-se em fase de avaliação pela CAPES, tendo em vista sua implantação em 2005.

Visando dar visibilidade as pesquisas desenvolvidas pelos professores do Programa, nas linhas de pesquisa: “formação de professores” e “cultura e saberes em educação na Amazônia”, realizamos o I Seminário de Pós-graduação em Educação (*Stricto Sensu*) do CCSE-UEPA, com os seguintes 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.

Com esse Seminário, o Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* do CCSE-UEPA espera fomentar o debate da produção científica oriunda de suas linhas de pesquisa, viabilizando o intercâmbio com pesquisadores de Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa.

Coordenação do Seminário

PROGRAMAÇÃO

A programação do I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO inclui, conferência de abertura, lançamentos de livros, mesas-redondas e sessões de comunicação coordenadas. O evento privilegia a socialização e debates de pesquisas educacionais vinculadas as linhas de pesquisa: Formação de Professores e Cultura e Saberes em Educação na Amazônia.

PROGRAMAÇÃO DE ABERTURA

01.12.2004 – Auditório do CCSE-UEPA		
Horário	Atividades	Expositores
15:00 - 17:00	Credenciamento	
17:00 - 17:30	Abertura Oficial	
	Coordenadora do Programa	Profª Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira
	Direção do CCSE	Prof. Ms. José Roberto Alves da Silva
	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação da UEPA (Representando o Reitor da UEPA)	Prof. Dr. Sílvio Romero Buarque de Gusmão
18:00 - 19:00	Conferência de Abertura: “Saberes, formação e prática docente”.	Profª Drª Maria Cecília Marcondes de Moraes – UFSC
20:00	Lançamento dos livros: Investigações para revelar aspectos da educação na Amazônia. Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia.	

PROGRAMAÇÃO/MESAS REDONDAS

02.12.2004 - Auditório do CCSE			
Mesas-Redondas e Debates	Expositores	Dia	Hora
Apresentação do Projeto do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu do CCSE-UEPA	Profª Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira	02/12	14:30 - 15:30

Cultura e Saberes da Formação de Professores na Amazônia	Profs. Drs: Cely Nunes, Albêne Monteiro, Tânia Lobato, Josefa Távora, Emmanuel Cunha, Nilda Bentes.	02/12	15:30 - 17:30
Cultura e Saberes em Educação na Amazônia	Profs. Drs: Ivanilde Apoluceno, Elizabeth Teixeira, Josebel Akel Fares, Maria Betânia Barbosa, Denise Simões, Maria de Jesus Ferreira Fonseca.	03/12	15:30 - 17:30

PROGRAMAÇÃO/COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Auditório do ????			
Apresentação de Comunicações Científicas e Debates	Expositores	Dia	Hora
GT Formação de Professores	Aldalice Cruz Otterloo; Eliana da Silva Felipe; Jane do Socorro Sampaio; Selma Costa Pena; Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca; Rosinaldo de Oliveira Rodrigues; Helcio de Castro Monteiro; Ana Cristina Moraes Dória; Stela Pójuci Ferreira de Moraes; Ana Paula Nobre Alayon da Silva; Marília Lima de Moraes; Osterlina Fátima Jucá Olanda.	02/12	18:00
		e 03/12	- 20:00
GT Cultura e Saberes em Educação da Amazônia	Ivanilde Apoluceno de Oliveira; João Colares da Mota Neto; Nazaré Cristina Carvalho; Nilda Tevês; Alexandre Vinicius Campos Damasceno; Roseane Corrêa Gomes; Arlete de Jesus Brito; Carlos Jorge Paixão; Jorge Luís Siqueira; Keila Nascimento Rocha; Ceila Ribeiro de Moraes; Airam Aneleh; Silvana Maria N. de Lemos; Miguel Arnaud Marques.	02/12	18:00
		e 03/12	- 20:00

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

SABERES, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Maria Célia Marcondes de Moraes*

Bem me queira a mim parecer que a história não é a vida real, literatura sim, e nada mais. Mas a história foi vida real no tempo em que ainda não poderia chamar-se-lhe história.

José Saramago

Introdução

Em tempos pragmáticos, como os que vivemos, associa-se ao tradicional caráter salvacionista geralmente atribuído à educação a idéia de que é sua função precisa adequar-se à lógica do mercado ou, dito de outro modo, a redenção do país assenta-se, justamente, nessa adequação. Assim, é no campo das antinomias dessa lógica – entre outras, a crise fiscal, a dívida, as fortes clivagens sociais, o mercado fragmentário, o desemprego estrutural, a multiplicação de qualificações, o pragmatismo – que as políticas de formação de docentes efetivadas e em vias de efetivação, no Brasil, alcançam inteligibilidade. Chamo a atenção para este fato, uma vez que ele é o pano de fundo para qualquer análise de propostas políticas, de pressupostos epistemológicos, da estrutura das produções intelectuais, bem como de sua recepção e apropriação em nossa época.

Conquanto não se chegue a afirmar que a apregoada precariedade da formação de docentes seja a única responsável pelo fracasso escolar – por sua vez, visto como portador da exclusão do mundo do trabalho – alardeia-se sua inequívoca culpabilidade neste caso. Por isso, ela partilha um lugar privilegiado no epicentro dos efeitos cruzados daquela lógica, tornando-se, pelo menos no plano discursivo, questão central e estratégica nas políticas educacionais emanadas de governos e agências multilaterais.

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora do CNPq. Texto apresentado na Conferência de Abertura do I Seminário do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do CCSE/UEPA, dia 1 de dezembro de 2004.

A produção acadêmica voltada para a formação de docentes, não por quaisquer circunstâncias, tem sido farta. Um inventário que registra desde traços constitutivos da formação inicial e continuada, até ângulos específicos como os da identidade, saberes, competências e profissionalização dos professores. Outros trabalhos acrescentam ao inventário, com mais ou menos rigor, elementos de história e de políticas de formação, referenciam-se na sociologia ou na psicologia, discutem temas relacionados ao currículo, à didática e à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar (SERRÃO, 2004). Outros, ainda, se dedicam a discutir os níveis, o espaço e o tempo da formação, ou focalizam a organização, o credenciamento e a avaliação das instituições formativas (TORRIGLIA, 2004).

Mais raros são os pesquisadores que problematizam verticalmente o tema por compreenderem a formação docente na perspectiva de sua capacidade “intelectual e técnica, de sua participação ativa no processo de elaboração e reelaboração do conhecimento, de sua capacidade [crítica] de regular situações de aprendizagem, de inovar e trabalhar com parceiros, enfim, de elaborar uma compreensão abrangente da sociedade e uma compreensão integrada do ensino” (BARRETO, 1996¹, apud SERRÃO, 2004, p. 8). Tais pesquisas percebem a relevância, para o processo de formação, da produção do conhecimento, de seus processos sempre cumulativos de sedimentação e acréscimo, de crítica e transformação. Assinalam, também, o caráter relacional da elaboração cognitiva, isto é, a idéia de que há um sujeito constituído historicamente e que está habilitado a se relacionar com o mundo objetivo, que lhe é inteligível, e que é também construído nessa historicidade.

Não me detenho, aqui, nas reformas, nas políticas específicas da formação docente, ou mesmo em facetas particulares da cotidianidade da vida dos professores, o que já foi feito à exaustão por inúmeros pesquisadores da área. Meu

¹ Esta compreensão acerca da formação de professores mereceu destaque na sistematização das contribuições de pesquisadores nacionais e estrangeiros, participantes do importante seminário realizado em 1995, com o apoio da UNESCO, do Ministério da Educação e do Desporto e da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo. Cabe lembrar que esse evento compôs o quadro de intensos debates realizados desde o início dos anos 1990, promovidos pelas universidades públicas brasileiras diante das perspectivas postas pelas políticas de formação de professores. Portanto, as contribuições teóricas advindas da participação dos referidos pesquisadores nacionais e estrangeiros, sistematizadas em diversas publicações, podem ser consideradas como referências para a investigação sobre o tema. Cf. Serrão (2004).

ponto de partida é minha convicção de que o problema do conhecimento objetivo, das formas de sua produção, apropriação e sistematização, não deve ser indiferente aos que se preocupam com a formação de professores. Reconheço, no entanto, que em tempos de ideologia da eficiência e dos conhecimentos profissionalizados este problema costuma ser visto com simpática compaixão por sua suposta falta de atualidade. Procurarei mostrar o contrário.

Com isso em vista, divido a exposição em duas partes. Em primeiro lugar, descrevo, em linhas gerais, alguns aspectos que, a meu ver, defrontam a educação e a formação docente nos dias de hoje: os múltiplos construtos que visam definir o que se convencionou chamar de padrão civilizatório contemporâneo, todos, uns mais outros menos, diretamente relacionados à educação e ao conhecimento. Ainda na primeira parte, situo o problema do ceticismo e relativismos epistemológicos correntes e suas repercussões na formação. Em segundo lugar, discuto algumas das manifestações da sanitização imposta ao conhecimento que o docente deve mostrar em seu novo papel de profissional da educação.

O padrão civilizatório contemporâneo e suas ressignificações gnosiológicas

Dentre os múltiplos construtos que visam definir o que se convencionou chamar de padrão civilizatório contemporâneo, dois se evidenciam e já integram o vocabulário cultural corrente, o da sociedade da informação e o da sociedade do conhecimento. A *mídia*, políticos, intelectuais de toda estirpe, seduzidos pelo irresistível avanço científico-tecnológico dos dias atuais são unânimes ao prever a implacável tendência de alargamento dos limites da informação e do conhecimento. Manifestam, ademais, sua certeza de que o capitalismo encontra-se “mais universalmente dominante e firmemente enraizado do que em qualquer outro momento” (AHMAD, 1996, p. 9) da história e que ele é, não apenas a base da mundialização da economia, mas também o *telos* inevitável de toda a sociabilidade humana.

Associada a ambos os construtos está a idéia de educação continuada ou educação para toda a vida (MORAES, 2001; CHAUI, 2003), educação terapêutica, remédio para todos os males, recurso para soluções improváveis. Todos os lugares,

dizem, são lugares de aprendizagem, o que talvez, lembra Evangelista (2001, p. 15), “venha a desencadear medidas mais drásticas relativamente à educação à distância e sistemas de certificação que dispensem o aprendizado propriamente escolar”. Possivelmente, uma “desescolarização’ como resultado da ‘escolarização’ da ‘sociedade’”. Mas, não é de *long life learning* ou de suas conseqüências que vou tratar aqui e volto, portanto, ao tema que me propus a examinar.

É mais ou menos consensual o sentido do que se convencionou chamar de sociedade da informação e é comum identificá-la com o de sociedade do conhecimento. Como lembra Chauí,

ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação (CHAUI, 2003, p. 8).

Vale a pena precisar os dois conceitos que, embora muito próximos e interdependentes, guardam suas especificidades. O conceito de sociedade da informação traduz a decisiva aposta na generalização do acesso aos modernos meios de informação e de transmissão do conhecimento, refere-se à forte cadência imposta pelas recentes e sucessivas gerações de tecnologias de informação e comunicação, particularmente as que tomaram vulto na década de noventa. Tais tecnologias asseguram a rápida e ágil transmissão de informação para todas as partes do planeta em tempo real e são definidas, em uníssono, como os elementos basilares da dinâmica da nova ordem e do exercício da cidadania (MORAES, 2003; 2004)². Por seus efeitos altamente inovadores, elas afetam não apenas a velocidade da distribuição de informações, mas os próprios processos cognitivos. Por certo, esta dinâmica ultrapassa os aparatos nacionais de educação e informação repercutindo sobre as formas de organização e operação do sistema escolar, instado, como afirma Mello (2001-2002, p. 14), com sincera convicção, a “abandonar

² Para os que desejam uma evidência dessas proposições, sugiro a leitura do Programa Sociedade da Informação lançado pelo Ministério de Ciências e Tecnologia (SocInfo), em 1999.

as normas e disciplinas próprias do Território e a aceitar desempenhar seu papel no espaço da Mercadoria”.

O assunto, no entanto, é bem mais complexo e transcende desempenhos, papéis ou, até mesmo, os *up-to-date* desígnios de “desterritorializar” o conhecimento humano. As formulações correntes acerca da sociedade da informação apóiam-se na idéia de que, supostamente, a geração e a distribuição da informação abririam a todos, democrática e eqüitativamente, a possibilidade de dominar os chamados “códigos da modernidade”. Ou seja, este constructo porta a idéia de irrestrito acesso aos vetores da inovação e do conhecimento, a oportunidade para induzir uma cultura empreendedora e democrática, a criação de um clima favorável à inovação, elementos determinantes para um novo modelo de desenvolvimento baseado no aumento da produtividade³. Para os países periféricos, significaria recuperar o atraso estrutural, não importando as circunstâncias e o preço, desde que “mantidos os compromissos comuns às modalidades existentes da democracia capitalista” (AHMAD, 1996, p. 3).

Tais formulações, no entanto, não levam em conta aspectos que lhes são determinantes. A rigor, seus rudimentos são pobres e pragmáticos. Omitem, por exemplo, que, cada vez mais, o poder econômico, e a própria noção de desenvolvimento, baseiam-se na posse e controle de informações e, portanto, bloqueiam as forças democráticas que reivindicam o direito de acessá-las, compreendê-las, ou dominar seus códigos. Como assinala Chauí (2003, p. 8), as informações tornam-se “secretas e constituem campo de competição econômica e militar sem precedentes” bem como são presas a mercados integrados para a circulação do capital.

O significado do conceito de sociedade do conhecimento é mais sutil. Como indiquei, no mais das vezes ele confunde-se e mesmo sobrepõe-se ao de sociedade da informação. Há, porém, uma importante diferença a salientar. A “sociedade” que se apresenta como “do conhecimento” articula-se à transformação do mundo laboral e à necessidade de novos conhecimentos – que aparecem, aqui, como diferencial da competitividade –, ou, para não fugirmos às exigências do

aggiornamento, novas “competências”, perpetuamente renováveis, instrumentos de capacitação do trabalhador desta nova economia – ou professor – que deve ser flexível e adaptável às sempre novas circunstâncias do mundo do trabalho ou, mais especificamente, da escola (MORAES, 2003; 2004; SHIROMA, 2003; EVANGELISTA, 2003)⁴. Por estarmos no campo próprio das relações sócio-econômicas, talvez fosse mais apropriado – e menos cínico – falar em “economia do conhecimento”, mais do que em “sociedade do conhecimento”.

Evangelista, Moraes e Shiroma (2003, p. 139) indicam que, não obstante o discurso de sua “distribuição democrática”, evidenciam-se as condições “de risco” da informação e do conhecimento: de polarização, de fragmentação, de marginalização, de apropriação das patentes, de escassez dos recursos naturais. Tornar-se-ia missão da educação, mas também da ciência e de seus sub-produtos tecnológicos (informática, robótica, mídia, micro-eletrônica, tele-medicina, tele-trabalho, bibliotecas digitais etc.), suplantando os desafios deste mundo instável de modo a atingir um desenvolvimento humano sustentável, como propôs Jacques Delors (1998), em seu célebre relatório.

A propalada sociabilidade humana – a que se assenta na informação e no conhecimento – se expõe como pressuposto óbvio não apenas das políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, como também dos discursos oficiais sobre ciência e tecnologia. De fato, em anos recentes as políticas científicas e tecnológicas bem como as educacionais, não ignoram o desafio – no âmbito discursivo – e justificam-se e legitimam-se anunciando a construção de um programa para inserir o país neste cenário da informação e do conhecimento globalizados, visando contribuir para instaurar as mudanças estruturais a ele adequadas.

Note-se, porém, que aí se opera uma aparente incoerência: por um lado, o discurso oficial reitera a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no

³ Na mesma perspectiva idealista inserem-se Pierre Levy e sua “sociedade do saber”, que sucederia a “do conhecimento e da informação”, tema também anunciado por outros, como Edgar Morin e Domenico de Masi.

⁴ Perrenoud, ao explicar “ascensão irresistível” do modelo de competências na escola e sua analogia com o mundo do trabalho afirma: “A explicação mais evidente [parece] consistir em invocar uma espécie de *contágio*: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente de valores da economia de mercado, como gestão de recursos humanos, busca de qualidade total, valorização

novo paradigma da economia do conhecimento e da informação, por outro, no entanto, efetiva políticas que retiram do complexo educativo e, em particular, da formação docente, os recursos à sua adequada qualificação (MORAES, 2003; 2004). Exemplo disso é o que temos observado nas universidades brasileiras: subordinadas às políticas de agências multilaterais, alegremente endossadas pelos governos FHC e Lula da Silva, vêem reduzir-se ao mínimo suas condições de produção do conhecimento e, simultaneamente, facilitadas as condições para que se tornem *locus* de sua mera “reconfiguração” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2003)⁵. As políticas de formação docente, como veremos, também são afetadas por esta aparente incoerência.

Em outros trabalhos (MORAES, 1998; 2001; 2003; 2004) examinei criticamente um outro cenário, que como o anterior, expressa o espírito do tempo em que vivemos: o do ceticismo epistemológico em curso e do decorrente empobrecimento da noção de conhecimento. Nesse contexto, efetivam-se propostas e políticas de formação de um docente desintelectualizado, pouco afeito ao exercício do pensamento (SHIROMA, 2003). Duayer, Medeiros e Painera (2002, p. 52), assinalam que este é, também, o terreno escorregadio do relativismo que impacta, sobretudo, por provocar uma mudança no modo de ver a ciência e na negação da possibilidade de um conhecimento objetivo acerca do mundo. Em suas palavras:

O que mudou, sabe-se, foi a postura corrente frente à ciência. Não importa o nome que se dê ao fenômeno, linguistic turn ou cultural turn, entre outros, pois o seu flagrante sentido consistiu em plasmar uma atitude de suspeição generalizada em relação à ciência. Em geral, tal atitude apresenta-se como crítica a presumidas auto-ilusões cientificistas do Iluminismo, ou à crença mais ou menos implícita de que o saber científico afinal propiciaria o meio seguro para o continuado progresso da humanidade: o conhecimento crescente e sistemático dos mundos natural e social. Quase dispensa dizer que o traço mais marcante da crítica foi, sem dúvida, a refutação da possibilidade de se obter um conhecimento objetivo do mundo, da realidade.

da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

⁵ “Se a produção do conhecimento é dada como importante, está longe de ser considerada a principal função do ensino superior. Importa, sim, sua capacidade de incorporar conhecimento produzidos em outros centros, de ‘reconfigurá-los’ localmente, o que quer dizer o aproveitamento criativo (reconfiguração) do conhecimento que se está criando no sistema” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2003, p. 141)

Se no primeiro cenário difunde-se a informação e o conhecimento como paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo, neste último desnuda-se o tipo de conhecimento que está em tela: um conhecimento sanitizado no qual cinde-se a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo ganhando, esta última, absoluta prerrogativa. Richard Rorty (1982) declara o conhecimento como campo do vocabulário da prática, e não da teoria. Com franqueza desconcertante – e bem antes da apropriação do novo paradigma pela educação e suas políticas –, o autor afirma que há que romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de conhecer a realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor⁶. Não é mais necessário, portanto, apreender o processo de produção de conhecimento – o das novíssimas tecnologias, por exemplo – uma vez que basta perseguir as crenças socialmente justificadas que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos; quais sejam, as que indiquem formas mais eficazes de reconfigurá-las, acumulá-las e usá-las (RORTY, 1997; MORAES, 2001; 2003; 2004a).

Aliás, tal concepção se aproxima daquela formulada no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992), que anuncia ser condição para a competitividade dos países latino-americanos no mercado internacional a difusão do progresso técnico e sua incorporação ao sistema produtivo de bens e serviços. O documento revela o tipo e a abrangência da aprendizagem, ou seja, dos conhecimentos necessários a tal demanda:

Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias resulta imprescindível alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular as modalidades de aprendizagem mediante a prática (learning-by-doing), mediante o uso de sistemas complexos (learning-by-using), e mediante a interação

⁶ Mas, se alguém indaga “útil para que?”, nada há a replicar, afirma Rorty, senão que são “úteis para criar um futuro melhor”. Se as perguntas se sucedem e alguém inquirir “melhor segundo que critério?”, os pragmáticos nada acrescentariam a não ser que “melhor” seria aquilo que “contém mais do que nós consideramos bom e menos do que consideramos mal”. Se outros perguntam “exatamente o que consideram bom?”, responder-se-ia “a variedade e a liberdade” ou o “crescimento” (Rorty, 1997, p. 14-15). E como alcançar o crescimento, a variedade e a liberdade? Ora, mediante o intercâmbio de idéias, conversação, os encontros livres e abertos! Dessa forma, prossegue Rorty, “os pragmáticos estão limitados a oferecer respostas imprecisas e inúteis porque não esperam que o futuro se ajuste a um plano (...), mas que tão somente assombre e estimule” (idem). Temos apenas que “perseguir as crenças que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos” (idem, p. 26). Cf. MORAES (2003).

entre produtores e consumidores (learning-by-interacting) (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 31).

Praticar, usar e interagir – uma interação circunscrita a uma relação entre produção e consumo de talhe imediato e superficial. Tais critérios, afirmam Moraes e Torriglia (2003, p. 46) “com mais ou menos evidência, nortearam, nos últimos anos, a elaboração das prioridades educativas das políticas de formação, da elaboração de currículos, da organização escolar e, nessas circunstâncias, da articulação entre formação docente e prática pedagógica”.

Estes parecem ser os limites da aprendizagem e do conhecimento no cenário da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento. A meu ver, esta proposição se configura como “presença ausente” em boa parte dos documentos elaborados pelas agências multilaterais e no movimento reformista da educação brasileira nos últimos anos. Percebe-se aí um interessante movimento: as agências e o governo expõem seu projeto político particular, ao mesmo tempo em que proclamam sua universalidade – afinal, anunciam-se como *mainstream*. É no terreno das convenções da prática social que esse movimento, o de fazer parecer universal aquilo que é particular, arquiteta as condições de sua aceitabilidade e da produção de consensos.

Ousaria dizer também que tais proposições inspiram algumas das pesquisas desenvolvidas na área da formação docente que tendem a subsumir o campo epistemológico ao, assim chamado, campo educacional. Tardif, por exemplo, recomenda uma “epistemologia da prática profissional” que, em oposição ao saber acadêmico, teórico, científico, introduz “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (TARDIF, 2000, p. 10). Em suas palavras:

Se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (...) chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.

Valoriza-se, neste caso, o modo como as coisas são ditas ou experienciadas e não um conhecimento objetivo, complexo, reflexivo – no sentido não ressignificado do termo –da experiência docente. Saberes subordinam conhecimentos. Assim, plasma-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico. No entanto, aponta Ahmad (2002, p. 169),

somente nas epistemologias empiristas mais obstinadas os fatos oferecem condições suficientes para corrigir a teoria. Minha própria sensação, ao contrário, é que a teoria pode ser corrigida somente por meio da autocorreção, com referência, *simultaneamente*, à história dos fatos assim como à sua própria pré-história e composição atual. Na ausência de tal operação, a correção de uma teoria passada diretamente pelos fatos correntes, torna-se uma mera repressão, que fica então retornando para assombrar e despedaçar o presente tanto da teoria quanto da própria história. Um conhecimento do mundo tal como ele é pressupõe correções no conhecimento do mundo tal como ele – o mundo e o conhecimento dele – foi anteriormente. (grifo no original).

Na contramão da formulação de Ahmad está o conhecimento identificado como vocabulário da prática. Não é de espantar, nesta via, o prestígio de uma utopia praticista (MORAES, 2001), de modo geral, mas, particularmente no campo da formação e no da prática de professores. A supremacia do saber-fazer, preso aos preconceitos cotidianos, às relações de fácil percepção, desqualifica o esforço teórico associado que foi à perda de tempo e à especulação metafísica. Para o saber-fazer basta a apreensão dos saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados. Uma atitude que, embora periférica, é eficaz neste nível.

Um efeito notório desse procedimento – ao lado do da “desintelectualização” do professor – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao campo intra-escolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento, de considerar as determinações desse mesmo mundo. Ao fim e ao cabo, despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo

aceitando a idéia de conflito, restringe-o a imediaticidade das diversidades individuais, ou no máximo, das de grupos.

Concordo com Duarte (2003, p. 620) que os tempos de hoje caracterizam-se por “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. Não por casualidade, lembra o autor, atribui-se importância cada vez maior à chamada “troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (DUARTE, 2001, p. 79).

No afã de sobre-valorizar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhe em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Fragiliza-os, assim, frente a complexidade da realidade educacional e a trama de desafios da sala de aula.

Uma vez descritas, em linhas gerais, as linhas de força com as quais se defronta a formação e a prática docente, chego à segunda parte da exposição.

Sanitarização do conhecimento docente ou treinamento de adestrados profissionais da educação

Início pontuando um aspecto instigante, aliás, tema central da tese de doutorado de Patrícia Laura Torriglia, recém defendida no PPGE/UFSC⁷: a de que “existe *uma centralidade nos docentes e uma descentralização na formação*, observando, dessa maneira, uma dicotomia entre o *ser docente* e sua *formação*”. E ela pergunta: “é possível centralizar e descentralizar dois aspectos que essencialmente devem estar unidos? E em caso de ser possível, como se produz esta separação?” Partindo desse pressuposto a autora defende a tese de que “existe uma tendência de *desqualificação e desvalorização* da formação docente, que se apresenta de formas diferentes na história, e em especial nas reformas educacionais dos anos de 1990, consolidando uma concepção de formação docente

⁷ Tese defendida no PPGE/UFSC, em 7 de maio de 2004.

que, paradoxalmente, contradiz o que apregoa” (TORRIGLIA, 2004, p. 26 e seguintes).

Busco, agora, refletir acerca dessas afirmações. Indico, a seguir, alguns documentos e propostas que as expressam no contexto das políticas educacionais no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394, de 1996), assegurou a possibilidade de constituição de diferentes instituições de ensino superior: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em determinado campo de saber. Com isso, ressalta Evangelista (2001, p. 5),

na prática, rompeu com o conceito de universidade como modelo preferencial para o ensino de terceiro grau, assim como com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendências que contrariam a tradição universitária inaugurada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Ao romper com a indissociabilidade entre eles, o governo exprimiu seu entendimento tanto em relação ao papel da universidade quanto em relação à qualificação docente. Ou seja, há um indicativo no programa governamental de que deve haver uma separação entre instituições voltadas à pesquisa e àquelas voltadas ao ensino. Curiosamente, nas segundas está alocada a formação do professor, mais especificamente nos Institutos Superiores de Educação.

Assim, além de colocar em cena uma tipologia inédita no país, como indica Scheibe (2003, apud TORRIGLIA, 2004), a do ensino superior universitário e não universitário, entre esses últimos situa o novo *locus* da formação docente, os ISE, em detrimento de sua formação na universidade. Não me interessa, no entanto, a discussão do *locus* da formação. Duarte (2003, p. 628), com perspicácia, alerta para o fato de que “a discussão, entre os educadores brasileiros, sobre a instituição mais adequada para a formação de professores (se a universidade ou se outro tipo de instituição) deveria ser reformulada, pois, mesmo mantendo-se a formação de professores no âmbito da universidade, a qualidade dessa formação poderá não ser assegurada”. O autor sublinha justamente o ponto central da questão que me preocupa. Afinal, seja nos cursos de formação seja nas universidades o que entra em pauta é o deslocamento para segundo plano dos conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos.

Tal deslocamento pode ser identificado em outras formulações para a formação docente. Menciono um deles, exemplo significativo do tema que ora examino, o documento *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, lançadas pelo Ministério da Educação em duas versões (2000 e 2001⁸). Se a primeira versão apresenta idéias, ainda que rudimentares, acerca dos saberes necessários à composição da competência docente⁹, a segunda (2001, p. 44) – justamente a que serviu de base para a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 –, as fazem desaparecer por completo (MORAES e TORRIGLIA, 2003). Nesta última, a formação profissional articula-se diretamente com o desenvolvimento das competências e não mais com saberes ou conhecimentos, que se configuram como simples meios ou recursos (CAMPOS, 2002).

Ambas as versões do documento concordam, porém, no que se refere à sua compreensão de pesquisa, definida em dois níveis: “a que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor” – em perfeita consonância com os teóricos da epistemologia da prática – e “a acadêmica ou a pesquisa científica”. Esta última estaria fora do campo da formação de docentes. Assim, espera-se que procedimentos e instrumentos de ensino operem praticamente no contexto interior à escola e possibilitem “a compreensão, de um lado, da importância da improvisação na prática pedagógica e, de outro, de um tipo de pesquisa vista como resposta imediata e não mediada pela reflexão” (EVANGELISTA, 2002, p. 9).

Percebe-se, no documento, uma interessante ressignificação no campo epistemológico na qual a noção de competências cumpre importante papel. No item “A Concepção de Aprendizagem” (PROPOSTAS DE DIRETRIZES..., 2001, p. 32), “a aquisição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica (...) superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências”. Porém, a relação entre os dois termos não é de dicotomia, mas de

⁸ A versão de maio de 2001 foi a aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 8 de maio daquele ano (Parecer CNE/CP 009/2001) e a que serviu de base para a resolução CNE/CP1, em 18 de fevereiro de 2002 (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 49).

⁹ “Saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverão ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor” (PROPOSTAS DE DIRETRIZES ..., p. 54).

subsunção, uma vez que o conhecimento é subsumido à construção de competências que, por sua vez, são pensadas de modo a abranger “todas as dimensões da atuação profissional do professor”. É este, quer me parecer, o novo âmbito epistemológico em tela: não mais o da produção, elaboração, apropriação de conhecimentos, mas o do desenvolvimento de competências para “praticar, fazer e interagir”, como recomenda o documento da CEPAL/UNESCO (1992), anteriormente citado. Competências, aliás, que se definem no campo da economia, transcendendo, dessa forma, o campo estrito da escola.

Para finalizar esta parte, lembro que é este o contexto da “construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas” (CAMPOS, 2003, p. 86). É o “professor profissional”, informado pela epistemologia da prática, competente para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas.

Retomo as afirmações de Torriglia, com as quais iniciei a segunda parte da exposição: há uma centralidade do docente, mas não de sua formação. Sabe-se, agora, do que se trata: do docente, para o qual se voltam todas as atenções, espera-se que seja um *expert* da prática, da ação e do desempenho, profissional competente no uso de seus saberes experienciais e no de sua inteligência para resolver problemas em “situações complexas” e imprevisíveis de seu cotidiano¹⁰.

De sua formação, submetida a uma “pequena revolução cultural”, como recomenda Perrenoud (1999, p. 54), espera-se uma inversão de prioridades: da “lógica do ensino” para a “lógica do treinamento”. Pode-se conjecturar, se a meta não seria a preparação de adestrados profissionais, presos ao seu mundo

¹⁰ Cf. Resolução CNE/CP 1, no art. 6, parágrafo terceiro, onde se lê: “a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: 1) cultura geral e profissional, 2) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas, 3) conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, 4) conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, 5) conhecimento pedagógico e 6) conhecimento advindo da experiência”. Como se vê, espera-se mesmo o superdocente proposto por Jacques Delors.

abarrotado, onde não há “senão pormenores, quase imediatos” (BORGES, 1989, p. 97).

Esta é a irônica centralidade do novo profissional da educação. As demarcações de sua prática, de sua aprendizagem e de seu conhecimento se amoldam, na medida, ao pragmático cenário contemporâneo.

Palavras finais

Um dos aspectos que chamaram minha atenção nos últimos anos é o movimento que denominei “reco da teoria” na área de Educação, mas também nas demais Ciências Humanas e Sociais (MORAES, 2001). Considero o ceticismo epistemológico e, sobretudo, a visão pragmática de vida social, influências consideráveis para este movimento. Paralelamente, percebo um empiricismo crescente que faz a pesquisa educacional perder sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos e, se dilatarmos a questão de modo a nela incluir a experiência docente, ela mostra-se presa à negatividade intrínseca dos princípios das pedagogias do “aprender fazendo” ou do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003).

Seria extravagante negar a importância dos dados empíricos em qualquer pesquisa, pois é nos movimentos mais simples da vida quotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender o ser social em seu sentido ontológico (MORAES e MÜLLER, 2003). A meu ver, não há como ocultar o fato de que, para além das marcas e ruídos de uma cultura, de que fala Rorty (1989), para além da objetividade pragmática definida no consenso, há as relações tensas e complexas do que alguns de nós denominamos ontologia, a efetividade complexa do ser social, o real na essencialidade de relações concretas que instituem e constituem as relações econômicas, políticas e culturais no processo contraditório que é produto histórico do agir humano. Por isso mesmo, a complexidade do ser social é inteligível, por isso mesmo é efetividade real aberta ao conhecimento, à correta compreensão e à intervenção.

Tais questões interessam de perto à Educação, educação compreendida como prática social privilegiada que, por ser assim, supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientem as ações,

mas educadores e educandos, na relação e no sentido mais profundos desses termos. Sujeitos que não desconhecem o importante papel de aculturação que possui a educação, mas também o de resistência que lhe é tão próprio. Por reconhecerem assim a educação, não abdicam dos recursos da análise seja para a crítica das práticas sociais existentes seja para sinalizar como é possível alterá-las, preservá-las, estendê-las, desafiá-las. Sujeitos que admitem ser necessário compreender como interagem as práticas sociais e lingüísticas, os privilégios, as distinções, as distorções que elas abrigam. Em última análise, que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta – desde a sala de aula até os movimentos sociais (MORAES, 1996).

Concluo com uma citação de Frederik Jameson que gosto de repetir. Como ele, estou convencida de que as idéias que propagam o ceticismo epistemológico e o recuo da teoria nada mais são do que outro disfarce para “o pesadelo da história”, o ocultamento “do escandaloso fato do trabalho sem dó e alienado e da irremediável perda e desperdício de energia humana, um escândalo que não encontra sentido em nenhuma categoria metafísica” (JAMESON, 1988, p. 162).

Referências

AHMAD, A. A teoria pós-colonial e a condição pós. Conferência ministrada na York University, Toronto, 27 de novembro de 1996. Texto mimeografado.

AHMAD, A. *Linhagens do presente*. São Paulo: Boitempo, 2002.

BARRETO, E. S. Um panorama das exposições. In: MENESES, L. C. (org) *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES. 1996.

BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: *Ficções*, 5 ed. São Paulo: Globo, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, maio, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, abril, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 1.

- CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, M. C. M.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (org.) *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.
- CAMPOS, R. F. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, tese de doutorado, 2002.
- CEPAL/UNESCO, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago do Chile, 1992.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n° 24, Rio de Janeiro: ANPEd, set./out./nov./dez. 2003.
- DELORS, J. *Educação - um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, 2003.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. 2 ed., Campinas: Editores Associados, 2001.
- DUAYER, M.; MEDEIROS, J. B.; PANCIERA, J. P. Desventuras filosóficas na ciência econômica: *naturalização da sociedade do capital e relativismo ontológico*. *Revista de Economia da USP*, 2002.
- EVANGELISTA, O. A Formação de professor nas políticas brasileiras para a educação nos anos de 1990: algumas questões sobre a Licenciatura. Florianópolis: PPGE/UFSC, texto não publicado, 2001.
- EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JAMESON, F. *The Ideologies of Theory, Essays, 1971-1986, The Syntax of History*, V. II, London: Routledge, 1998.
- MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Educação – UNISINOS*, no prelo, 2004.
- MORAES, M. C. M. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 14, n. 1, 2001.

MORAES, M. C. M. O conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, 2004a.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M.; MÜLLER, R. G. História e experiência: a contribuição de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, vol. 21, n° 02, jul./dez. 2003.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

RORTY, R. *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

RORTY, R. Science as Solidarity, in: NELSON, J. S., MEGILL, A. e McCLOSKEY, D. M. (eds) *The Rhetoric of the Human Sciences*, Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1997.

SERRÃO, M. I. B. Estudantes de pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação. Tese de doutorado, PPGE/USP, 2004.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectiva. Reunião Anual da ANPEd, 26, Sessão Especial: 2003.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n° 13, 2000.

TORRIGLIA, P. L. A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina. Tese de doutorado, PPGE/UFSC, 2004.

MESAS REDONDAS

MESA REDONDA
GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL¹¹

Cely do Socorro Costa Nunes (Coord.)
Albêne Lis Monteiro
Tânia Regina Lobato dos Santos
Maria Josefa de Souza Távora
Emmanuel Ribeiro Cunha

Introdução

Com a finalidade de analisar o estatuto teórico de uma abordagem educativa que está sendo gestada e implantada no Brasil por meio das políticas oficiais para a educação básica denominada por vários autores de Pedagogia das Competências ou do Capital, realizamos uma pesquisa na qual procuramos refletir como esta abordagem se evidencia nas políticas de formação de professores para a educação básica, no âmbito do ensino superior, emanadas nos governos Fernando Henrique Cardoso – 1995–2002 e seus reflexos no Governo Lula¹².

Analizamos os documentos da literatura especializada e os documentos oficiais emitidos pelos governos acima referidos visto que este período foi rico em atos normativos sobre as questões do magistério, reveladores das políticas de formação de professores no Brasil tão bem expressas na LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, entre outros.

Partimos do pressuposto de que os citados documentos revelam de forma explícita o germe e os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia das Competências como política oficial de controle, orientação e avaliação da formação de professores e do trabalho docente, trazendo com isto reflexos aos cursos voltados para esta formação e a profissionalização docente.

¹¹ Pesquisa realizada por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e financiada com recursos da Chamada 2003 - Universidade do Estado do Pará.

¹² - Esta é uma abordagem educativa que vem motivando diversos pesquisadores nacionais e internacionais a estudarem com mais precisão seu quadro conceitual e suas implicações para o setor

Tomamos com fundamentação teórica os estudos de Kuenzer (2001), Ramos (2001), Ropé & Tanguy (1997) e Freitas (2002, 2003), entre outros, sobre a Pedagogia das Competências.

Registramos que em sua gênese, a noção de competência vincula-se inicialmente ao mundo do trabalho e ao setor produtivo e que alguns países anglo-saxônicos e francófonos, de governo marcadamente socialista, aderiram de forma positiva a este construto teórico-metodológico como forma de melhor organizar o trabalho pedagógico da escola.

Este modelo de competências consolidou-se naqueles países, primeiro no setor profissional (formação profissional) e só mais tardiamente, devido aos impactos positivos desta abordagem para o capital, foi incorporado pelo sistema educacional (formação geral), completando o processo formativo do trabalhador como um todo.

O “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, que incorpora a noção de competências “como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de ensino médio e profissionalizante, propondo sua ampliação para todas as crianças”, constituiu-se como referência para que muitos países, alinhados em termos ideológicos e políticos ao projeto neoliberal, procedessem as suas reformas educativas guiadas pela noção de competências.

Esta materialidade, recontextualizada em certos países, contribuiu para que a noção de competência fosse se construindo a partir de vários sentidos e significados revelando um caráter polissêmico, heterogêneo e ambivalente, a ponto de ser associada a habilidades, aptidões, saberes, conhecimentos, dom, entre outros, causando, com isto, certa confusão semântica ao ser apropriada pelo setor educacional, que tomou emprestado o termo do setor produtivo.

Ropé & Tanguy (1997), que estudaram o termo competências no âmbito escolar e empresarial em realidades diferentes da nossa, destacam que esta noção já estava enraizada na escola, naturalizada a partir dos processos de avaliação. Além disso, esta pedagogia se prestava a experimentações na educação

profissional antes que na educação escolar, como forma de reconhecer os distintos saberes que os trabalhadores elaboram ao longo de sua vida laboral.

Kuenzer (2001, p. 17), por sua vez, destaca que essas poucas referências já marcam a diferença do caso brasileiro, pois “a introdução do conceito de pedagogia das competências não corresponde a um projeto socialista de sociedade, não faz parte do debate na escola e foi introduzida antes na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional”.

Esta terminologia e seus pressupostos de cunho educativo passam a fazer parte do debate das políticas educativas nos Governos Collor de Melo, Itamar Franco, expandindo-se e consolidando-se nos Governos Fernando Henrique Cardoso e, ao que tudo indica também no Governo Lula, a ponto de ser adotada como referência epistemológica para o conjunto das políticas de educação no Brasil, aí inclusas as de formação de professores. Essas políticas que tendem a associar a qualidade da educação básica à qualidade da formação de professores/trabalho docente podem ser reveladas quando Vieira (2002, p. 42) nos faz lembrar que “nas agendas pactuadas no cenário internacional ‘descobre-se’ que sem o professor a educação pouco pode avançar”.

Por sua vez, a LDB 9394/96, em seu artigo 9º, inciso IV inaugura oficialmente a determinação de se pensar, organizar e avaliar a educação brasileira a partir da noção de competências quando estabelece as incumbências da União.

Para muitos professores, alunos, pais, educadores e gestores, esta noção revelou-se como uma incógnita ou mesmo como uma novidade pelo pouco uso que dela se fazia no contexto de trabalho educacional. A idéia que subjaz no discurso oficial era a determinação de substituir a organização curricular pautada em objetivos/disciplinas, por uma outra relacionada, agora, na orientação curricular por competências. Se para os educadores esta noção representava um total desconhecimento de seus significados e suas implicações ao sistema de ensino, no discurso oficial esta noção é carregada de uma simbologia de cunho inovador, que faria a diferença qualitativa na organização curricular do ensino brasileiro.

Após oito (08) anos entendemos que a materialização desta determinação no chão da escola, no quadro de giz do professor e no caderno dos alunos, ainda não se faz presente de forma efetiva. No entanto, a Pedagogia da Competência revela-se nos documentos oficiais do governo brasileiro pelo uso freqüente, rotineiro e constante do termo, não expressando nada de novo para a educação escolar brasileira. Todavia, se apresenta com uma linguagem mais moderna, com uma nova nomenclatura que busca definir as novas bases de organização do sistema de ensino brasileiro na tentativa de convencer a sociedade brasileira que este é o caminho possível para colocar o Brasil no rumo do desenvolvimento econômico e social, considerando que há uma estreita relação entre a instituição de uma nova escola, um novo ensino e um novo professor.

Nesta perspectiva, foram objetivos do estudo: analisar o contexto sócio-educacional brasileiro que introduz oficialmente a Pedagogia das Competências como referência para a organização da educação; refletir sobre o quadro teórico-epistemológico em que a Pedagogia das Competências se ancora; problematizar a Pedagogia das Competências como política de formação de professores no Brasil, demarcando suas implicações para a educação e exercício do magistério.

Optamos por um estudo teórico, de cunho descritivo-analítico. A investigação foi realizada nos documentos oficiais e da literatura especializada, elegendo-se a análise documental como método de construção de dados.

Para a construção e organização dos dados da pesquisa foram tomados os seguintes encaminhamentos: coleta em documentos técnicos (literatura especializada) que analisam o contexto sócio educativo e o quadro teórico-epistemológico em que a Pedagogia das Competências se assenta; documentos técnicos que discutem os vínculos existentes entre o mundo do trabalho e a inserção de uma nova escola e, conseqüentemente, de um novo professor; informações coligidas nos documentos oficiais.

Os documentos técnicos foram selecionados tendo como corte temporal as décadas de 1990 e 2000. Os documentos oficiais referem-se aos produzidos nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula, pelo Ministério da Educação e pelo

Conselho Nacional de Educação, considerados neste estudo, como instâncias formuladoras da política nacional de educação.

O estudo concentrou-se na análise dos documentos relacionados no quadro em anexo, por serem reveladores da política de formação de professores e expressarem com clareza os pressupostos da pedagogia das competências. Portanto, foram analisados apenas os discursos em que aparecem as referências à terminologia competências no campo da formação de professores.

O estudo, por ter um caráter documental foi efetivado recorrendo-se à Análise de Conteúdo. Os dados foram organizados e analisados a partir das contribuições de Bardin (1997), tendo a análise categorial temática como principal técnica de análise.

Neste trabalho estamos revelando como a Pedagogia das Competências foi introduzida como política para a formação de professores para a educação básica no Brasil.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nos Referenciais para a formação de Professores centramos nossa atenção na Parte III, intitulada “Uma proposta de formação profissional de professores”, pois explicita as competências profissionais que se constituem em objetivos gerais da formação de professores e seus desdobramentos no âmbito de conhecimento profissional. Nesse documento, competência é a capacidade de:

mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das instituições de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (RFP, p. 61).

O conceito de competência definido nesse documento vem sublinhado por determinados pressupostos: mudança de foco na formulação de objetivos gerais de formação; desenvolvimento coletivo das competências; valorização das

competências como necessárias e garanti-las no ambiente de trabalho; aliar os saberes teóricos aos saberes práticos; utilizar a avaliação com a finalidade de certificar a competência profissional do professor.

Importa destacar, a partir destes pressupostos e do conceito de competências acima revelado, que as competências na formação de professores, passam a ser entendidas como necessárias para a organização do ensino: dos conhecimentos a serem trabalhados, dos métodos a serem empregados e, sobremaneira, da avaliação a ser desenvolvida nos alunos dos cursos de formação de professores quer inicial ou continuada. A mudança de foco na formulação dos objetivos – de priorizar conhecimentos a serem ensinados para a definição de competências a serem construídas - pretende desmontar uma organização curricular disciplinar até então muito presente em nossas escolas, visto que a idéia que subjaz a esta ótica é de que “a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências e não a transmissão de conhecimentos” como nos informa Costa (2003, p. 7).

Neste sentido, a palavra-chave desta noção, traduz-se na “mobilização” de saberes, cuja finalidade é orientar um ensino “que tem a ênfase não no conhecimento, mas no uso que pode ser feito dele em situações que demandem eficácia (op. cit., p. 1). A autora ainda argumenta que esta idéia está atrelada à compreensão de que:

não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão do conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado. A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares.

Assim, os currículos, tradicionalmente elaborados na perspectiva de informar que conhecimentos e conteúdos são indispensáveis aos nossos alunos em termos de aprendizagem por meio de disciplinas, passam agora a dar prioridade à formulação e construção de competências, vindo a reboque os conteúdos escolares, subordinado às competências.

Nesta perspectiva, segundo Ropé (1997), a noção de competência surge como a ferramenta que passa a orientar a seleção e limitação dos conteúdos, já que

estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno.

A idéia de subordinar os conteúdos escolares à definição de competências é muito polêmica no cenário educacional. Para certos autores defensores da organização curricular por competências, como Perrenoud (1999), por exemplo, o modelo de competência não é incompatível, não rejeita e nem renuncia às disciplinas, mas sim orienta a sua implementação.

Esta compreensão também está presente na política de formação de professores, em especial no Parecer CNE/CP nº 009/2001, quando afirma que:

A constituição de competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências (p. 24).

Objetivando definir um conjunto de conhecimentos indispensáveis à formação de professores o RFP apresenta uma listagem de 21 competências que devem orientar decisões a respeito da eleição de conteúdos, metodologia, organização curricular e institucional e avaliação das ações de formação inicial e continuada de professores.

O documento ao listar as competências específicas para orientar e avaliar a formação e a prática do professor, pretende garantir que tais “tarefas” sejam cumpridas no interior dos cursos de formação de professores.

O Decreto nº 3.276 de 06/12/1999 anunciou as primeiras mudanças pretendidas para a formação de professores da educação básica no âmbito do ensino superior via reforma legal, regulando sobre: requisitos para a organização dos cursos; destinação do curso normal superior e da licenciatura; definição das agências formadoras e orientações para a definição das diretrizes curriculares nacionais para a esta formação.

O Art. 5º do citado Decreto foi analisado porque dá orientação para definição das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, visto que, tais diretrizes deverão ser elaboradas mediante uma listagem de competências.

A importância do Decreto, diferente dos Referenciais, reside no fato de que ele, por ter peso de lei, determina as competências exigidas aos professores, enquanto que os Referenciais sugerem e recomendam quais são essas competências, daí, a sua pouca divulgação no cenário educacional brasileiro. Por meio dele, foram elaboradas as orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, elementos indispensáveis para a definição de competências.

Percebe-se a obstinação do Governo em assegurar a definição de tais diretrizes no modelo de competências. Ressaltamos que as competências revelam a compreensão de que é importante os professores obterem conhecimentos do ponto de vista estético, político, ético, pedagógico, lingüístico, tecnológico, investigativo, julgados imprescindíveis à formação e aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores.

A despeito da legitimidade dos documentos no seio educacional, percebe-se a unidade dos dois conjuntos de competências definidos em ambos os documentos. São, portanto, essas competências que darão subsídios para a formulação de competências prescritas no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e Exame Nacional de Certificação e Formação de Professores.

O Plano Nacional de Educação, constitucionalmente solicitado para se tornar força de lei, representa o ponto culminante do processo de implementação das políticas públicas para a educação no Brasil por parte do Ministério da Educação, cuja trajetória origina-se em torno da elaboração da Constituição de 1998, posteriormente com o Plano Decenal de Educação para Todos, prosseguindo com a implementação da LDB 9394/96 e da Lei 9424/96 que estabeleceu o FUNDEF.

O Plano, aprovado pela Lei nº 10.172 em 09/01/2001, apresenta metas relacionadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, à formação de professores e valorização do magistério, ao financiamento e à gestão. O Plano faz referência de forma explícita no item: Diretrizes, Objetivos/Metas do Título IV Magistério da Educação Básica, à terminologia competências. As 8ª e 9ª metas anunciam o estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores, metas que possibilitarão a emergência da pedagogia das competências, como evidenciaram as legislações futuras de formação de professores.

Nessas metas, chama a atenção o fato da necessidade de se instituir nacionalmente diretrizes e parâmetros curriculares para a formação de professores no sentido de estabelecer um formato de saberes e competências, considerados indispensáveis pelo poder oficial, a esta formação. Esta padronização de saberes e competências em caráter nacional foi formulada posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No que se refere aos dispositivos que são anunciados no item 9 (Credenciamento de instituições formadoras, certificação de professores, desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada de professores), o Governo Lula, em 2003, dando continuidade a esta política, cumpre com o previsto e institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, ainda não implementados na realidade educacional brasileira.

As metas foram alcançadas em curto espaço de tempo (2 anos apenas) por ocasião da promulgação do Parecer do CNE/CP nº 009/2001 e de sua Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da Portaria nº 1.403 de 09 de junho de 2003 que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

O Parecer do CNE/CP nº 009/2001 fundamenta o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e nelas estão “expressos os fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos do pensamento oficial sobre o trabalho docente e a formação de professores”. (FREITAS, 2003, p. 3).

Essas Diretrizes foram elaboradas pelo MEC por meio de suas secretarias – SEF, SESU e SEMTEC e enviadas ao CNE “sem uma discussão com a área determinando o conteúdo e a forma do debate, restrito ao MEC e ao CNE”. (op. cit., p. 53).

Entretanto, o Parecer destaca que tais Diretrizes foram amplamente discutidas na comunidade educacional, em cinco audiências públicas regionais (Porto Alegre, São Paulo, Goiânia, Recife e Belém), uma reunião institucional (Brasília), uma reunião técnica (Brasília) e uma audiência pública nacional (Brasília), coordenadas pelo CNE, antes de ser apreciado pelo Conselho Pleno do CNE e posteriormente pelo Ministro da Educação Paulo Renato para sua homologação.

O documento apresenta uma análise do contexto educacional nos últimos anos e, posteriormente, formula a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Na análise o documento destaca a importância de se propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores, sendo a concepção de competência a orientação nuclear para esta reforma:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (op. cit., p. 9).

Com base nesta análise o documento apresenta ainda

princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos [...]. A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças.(op.cit., p. 5).

O Parecer, fazendo a crítica a mudanças superficiais na formação de professores implementadas historicamente por outros governos, intenciona favorecer profundas mudanças na “organização institucional; definição e estruturação dos conteúdos para que responda às necessidades da atuação do professor, processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino”.(op.cit., p. 8-9).

Percebe-se no documento apresentado, a intencionalidade do Governo em regular a formação de professores por meio da institucionalização de instituições formadoras (*locus*); padronização curricular dos cursos, independente da área do conhecimento, etapa da educação básica e da idade dos alunos (crianças, jovens e adultos) dando um caráter único, universal e nacional a esta formação, pois “ as diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o *locus* institucional – Universidade ou ISE – áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica” (p. 5).

Após uma apresentação dos problemas e desafios que devem ser enfrentados pelo sistema educacional, são propostos princípios norteadores para uma reforma curricular dos cursos de formação de professores. Ao analisarmos o primeiro princípio “A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores” nos chama a atenção o fato de que a expressão competências no documento analisado vem acompanhada de um conjunto de adjetivos que a qualifica, tais como: construção de competências; aquisição de competências; aprendizagem por competências; desenvolvimento por competências, constituição de competências; avaliação por competências. Estas expressões são formuladas no sentido de dar clareza à compreensão do que significa o termo competências.

Esta pluralidade de compreensão acerca do entendimento de competências revela um corpo teórico que ganha visibilidade no cenário nacional, orientando a formação de professores. Portanto, na ótica do mencionado Parecer, esta pedagogia, como modeladora do trabalho docente, deve ser instituída nos cursos de formação inicial e continuada de professores a partir de num processo intencional e organizado, pois se entende que as competências podem ser aprendidas; adquiridas, construídas, desenvolvidas e constituídas para que o professor possa desenvolver-se pessoal e profissionalmente, bem como contribuiriam para se instituir um ensino de qualidade nas escolas brasileiras.

Ressaltamos que o fato dos conceitos existirem no campo teórico, por si só, não garante na prática o domínio de tais competências pelos professores. Além disto, nesta prática, estas formulações que adjetivam a noção de competências têm contribuído para estabelecer uma certa confusão semântica do significado desta noção. Muitos professores denunciam que o modelo de competências, apregoado pelo Governo, é uma incógnita, de difícil materialização nas suas atividades e ressentem-se de estudos que possibilitem compreender esta noção com mais clareza, tendo em vista a sua aplicabilidade.

O documento é claro quando afirma que para este modelo de competências se consagrar no interior dos processos formativos, é necessária uma definição clara dos conteúdos, pois é “basicamente na aprendizagem dos conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências.” (op. cit., 24-5).

Assim, no que se refere à avaliação de competências o documento reconhece que esta é uma tarefa complexa e muito mais difícil do que avaliar o domínio de conteúdos convencionais. Reconhece, também, que o importante neste processo não é tão somente avaliar o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto, por isso é mais difícil e complexo. A finalidade básica desta avaliação é certificar a formação profissional dos alunos, futuros professores na perspectiva de que: “o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação”. (op. cit. p. 25).

Considera-se ainda, que o trabalho por competência não nega a perspectiva disciplinar do conhecimento. Desta forma, se instala uma contradição significativa quando se sugere que o processo de construção do conhecimento seja interdisciplinar e construtivo, pressupondo uma formação por meio da pesquisa da prática pedagógica que gere autonomia de trabalho aos professores.

As Diretrizes apresentadas no Parecer supracitado ganham força-de-lei no momento em que são reafirmadas na Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002, cujo teor normativo aplica-se a qualquer estabelecimento de ensino superior e a todos os níveis e modalidades da educação básica e reafirma o modelo de competências como eixo central desta formação.

Mais uma vez percebe-se que a noção de competência foi tomada como referência para a formação dos professores, presente na dimensão do ensino, da avaliação, da profissionalização o que demonstra uma unicidade de pensamento e ação na ótica do Governo.

Com referência à Portaria nº 1.403, de 09/06/2003, analisamos a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores, considerada pelo atual governo como prioridade para o alcance da inclusão educacional com qualidade social.

O documento ratifica a necessidade de ser implantada, de forma urgente, a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores que dê conta de articular as dimensões da carreira, salário e formação de professores. Seus principais componentes são:

- a) definição de um piso salarial que garanta todos os professores e professoras condições dignas de vida e de trabalho; b) diretrizes nacionais para a carreira do magistério; c) programas especiais que favoreçam o acesso do professor a bens relevantes para o exercício profissional e para a elevação do seu padrão de vida; d) instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de professores (MEC, 2003, p. 11).

Importa destacar que a certificação docente (avaliação de competências de que o professor é portador), nos moldes como está sendo proposta, é considerada como uma ousadia e um passo importante para o processo de

valorização do professor, se constituindo como estímulo e incentivo à formação continuada. É por este motivo que as formulações para ambas foram pensadas de forma articulada compondo um Sistema Nacional, elaborado em um único documento.

No que se refere ao atendimento desta Política foi priorizada pelo Governo a implantação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, considerada uma das principais bases institucionais da política de valorização do profissional. Sua meta é garantir a todos os professores o acesso a processos de formação continuada; desenvolver a ciência e as tecnologias da educação e promover critérios de carreira docente (op. cit, p. 11).

Este Sistema inaugura no Brasil, uma tendência internacional de se efetivar a certificação docente e investir de forma mais sistemática na formação continuada dos professores, vistas na ótica do Governo, como articuladas e complementares. Estas duas categorias (certificação e formação continuada) objetivam contribuir para a construção da identidade profissional do magistério, na tentativa de devolver ao professor o *status* profissional que este faz jus.

A referida Portaria, pouco conhecida no seio do professorado, apesar de legislar sobre um sistema de certificação e de formação continuada, prioriza o processo de certificação de competências relegando a formação continuada a um segundo plano de prioridade política. Ademais, por vincular a oferta de uma bolsa federal para os que tiverem sucesso no exame de certificação, demonstra a efetivação de uma prática avaliativa meritocrática e burocrática, com características classificatória (hierarquia), competitiva (concorrência), seletiva (excelência), padronizadora (generalização) e exclusiva.

Em atendimento ao parágrafo único, do artigo 4º da Portaria nº 1.403 de 09 de junho de 2003, o então Ministro Cristovam Buarque, apresenta à comunidade educacional o documento Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores onde estão contidas as Matrizes de Referência, documento para ser amplamente debatido e discutido no cenário educacional brasileiro.

Tais Matrizes foram pensadas na perspectiva de que “alguns conhecimentos e competências são indissociáveis da profissão de professor e,

portanto, necessários a todos, independentes de sua área ou nível de atuação no magistério básico” (MEC, 2003, p. 18). Freitas (2003, p. 110) nos chama a atenção ao fato de que esta é uma das formas em que o governo se prevaleceu para “aterriar a reforma educativa na sala de aula”.

Definem-se assim, quais conhecimentos e competências são indispensáveis e básicos a profissão do professor. Na ótica do governo, o domínio desses conhecimentos e competências é necessário a todos os professores, independente de sua área ou nível de atuação no Magistério Básico. Distingue-se, portanto, quais saberes são considerados indispensáveis ao professor tendo em vista a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade.

As Matrizes são organizadas em dois âmbitos: a Matriz de Referência Geral contém um conjunto de saberes, conhecimentos e competências indispensáveis à formação e atuação de qualquer professor, independente de sua especialidade e a área de atuação no ensino fundamental, totalizando 26 competências distribuídas em 04 campos. A Matriz de Referência Específica apresenta conhecimentos, competências e habilidades específicas, relativas ao exercício da docência nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 26 competências distribuídas em 05 campos.

Ao nos reportamos às competências dessas Matrizes para o Exame de Certificação, inferimos que está em jogo uma avaliação da formação e da prática docente a ser instituída pelo MEC com o intuito de certificar a competência dos professores de educação básica, ou seja, atestar a certeza, afirmar, passar certidão de que o professor é capaz ou não. Esta avaliação envolve um processo de julgamento que nos moldes como está sendo proposta tem um caráter de ranqueamento visto que a partir de seus resultados possibilitará ao professor obter uma bolsa federal, mediante o alcance de uma média.

Entendemos que é importante refletir sobre o perigo imbricado nos sistemas de certificação vez que uma prova teórica apenas, não garante que os professores estejam preparados para o exercício da profissão. Assim, como em outros países que adotam tal certificação, nada impede que em decorrência dos resultados o setor produtivo no Brasil comece a usá-los como um dos critérios para

selecionar, promover, manter os professores no trabalho bem como, conceder benefícios; os governos passem a definir o financiamento a educação e o salário dos professores; as secretarias de educação definam o investimento financeiro às escolas; as escolas criem uma cultura de trabalho baseada na competitividade, concorrência e individualismo e o professor passe a ser considerado o responsável pelo sucesso/fracasso de seus alunos.

Este papel encontra-se bastante próximo de uma finalidade meramente avaliativa de desempenho docente, sem considerar questões relativas ao processo de formação inicial e continuada dos profissionais de educação, condições de trabalho, carreira e salário. O exame apesar de enfatizar o contrário, tende a ser um instrumento de seleção e exclusão, pois não assegura aos não aprovados um processo de formação continuada compatível com as suas necessidades e tende a funcionar como punição e castigo, evidenciando, assim, um processo de avaliação respaldado apenas em merecimento/premiação (meritocracia). Morduchowicz, citado por Freitas (2003, p. 111), analisa que “todo processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter exclusivamente individual e competitivo e, por que não dizer, punitivo e intimidatório”.

Uma sociedade que implanta sistemas de competências deveria responsabilizar-se em incluir os não certificados, oferecendo-lhes chances de desenvolver as competências e novamente possibilitar ao candidato, passar pela avaliação de certificação. Certificar sem possibilitar essas novas oportunidades de passar pelo processo é rotular, é classificar de modo estanque, deixando uma marca indelével, muitas vezes prejudicial, à própria auto-estima do educador, apesar da proposta do MEC enfatizar o contrário.

Acreditamos que na verdade, a forma de implantação dos Exames de Certificação pouco vem contribuir para a educação, pois nos parece que desvia a atenção dos problemas educacionais para a avaliação sem resolver de fato as principais demandas da educação, principalmente aquelas referentes à valorização do profissional, verbas para educação, aumento da ampliação de vagas para as crianças, maior otimização dos recursos.

Considerações Finais

Os dados apontaram para os seguintes resultados: há polissemia e ambivalência do termo competência; a noção de competência envolve mobilização de saberes: saber-fazer, saber-ser e saber-agir; surge no âmbito do neoliberalismo, da reforma do Estado e da Educação; envolve o trinômio: trabalho x formação x profissão que pressupõe uma nova escola e um novo perfil de professor a ser formado no modelo de competências presentes na legislação; o conceito de competência é nuclear na orientação para os cursos de formação de professores e está relacionado aos objetivos, ao currículo, à avaliação e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Evidencia-se que a noção de competência está presente nos discursos oficiais sobre a educação e tem sido usada para orientar as políticas de formação inicial e continuada de professores, revelando uma Pedagogia da Competência traduzida nos documentos oficiais do governo brasileiro. Podemos dizer que não expressa algo de novo para a educação escolar brasileira, apenas toma hoje uma nova (re) configuração da Pedagogia por Objetivos. Todavia, se apresenta com uma linguagem mais moderna, com uma nova nomenclatura que busca definir as novas bases de organização do sistema de ensino brasileiro, na tentativa de convencer a sociedade brasileira que este é o caminho possível para colocar o Brasil no rumo do desenvolvimento econômico e social.

Tal Pedagogia vem sendo tomada como referência pelo atual Governo Federal para subsidiar as políticas públicas de formação de professores, pois consideram que há uma estreita relação entre a instituição de uma nova escola, novo ensino e um novo professor.

Esta compreensão revela que na atual conjuntura da sociedade brasileira os conceitos de formação, qualificação e competência estão sendo formulados e apresentados subordinados à lógica restrita da produção. Ao mesmo tempo, os processos de formação de professores estão sendo propostos, defendidos e desenvolvidos para atender a lógica produtivista do mundo do trabalho e do mundo econômico.

Questionar essas análises é de fundamental importância visto que "a tarefa de formar e profissionalizar educadores, particularmente, em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como a sociedade brasileira" (FRIGOTTO, 1996, p. 93) torna-se um grande desafio para o sistema de formação de professores quando este se vê obrigado a corresponder às demandas do processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil.

Os dados da pesquisa nos permitem afirmar que está em jogo no cenário internacional capitalista e, mais especificamente no Brasil, a construção de um referencial teórico denominado de "Pedagogia das Competências" ou do "Capital", cujas finalidades e objetivos alinham-se ao projeto neoliberal na atualidade. O referido projeto necessita, para efeito de superação das crises econômicas e políticas dele oriundas, produzir homens e sociedades globais. É neste sentido que a Pedagogia das Competências é gestada neste contexto, como forma de possibilitar a consolidação de tal projeto.

Desta forma, as análises indicam que a reforma educativa no Brasil, nas décadas de 90-2000, assenta-se nos pressupostos neoliberais da Pedagogia das Competências que é tomada como referência pelo Estado Brasileiro para orientar as diretrizes e políticas educacionais, a legislação vigente e as práticas educativas. Em síntese, a reforma educativa, no campo da formação de professores no Governo FHC e sua continuidade no Governo Lula, reforça a noção de que os professores, para se manterem atualizados e empregados, devem ser portadores de um conjunto de habilidades e competências definidas pelo poder oficial, a ser medido por um Exame Nacional de Certificação, cujos resultados qualificarão ou não o professor para o exercício da profissão docente, retirando assim, a autonomia do professor de conduzir seu próprio processo de formação continuada.

Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edição 70, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece Diretrizes e Bases da Educação.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09.01.2001, Aprova o Plano Nacional de Educação.

CEPAL.UNESCO. educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular: algumas considerações. Caxambu, ANPED, GT Formação de professores, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Diretrizes para a formação de professores: profissionalização, trabalho flexível e/ou certificação de competências. SP, 2002 (mimeo)

_____. A pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. In: VILLAS BOAS (org). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida et ali. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. SP: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, no âmbito do ensino superior. Brasília. MEC/CNE, 2001.

_____. Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Brasília. MEC, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? SP:Cortez 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos & AMARAL, Ana Lúcia (orgs). Formação de professores: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

ANEXO 1 – QUADRO DEMONSTRATIVO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

GOVERNOS	ANOS	DOCUMENTOS	OBJETIVOS
FHC	1999	Referenciais para a formação de professores.	Apoiar as Universidades e Secretarias de Educação na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores.
FHC	1999	Decreto nº 3.276 de 06/12/1999.	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
FHC	2001	Lei nº 10.172 de 09/01/2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação.
FHC	2001	Parecer CNE/CP nº 009/2001.	Fundamenta a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
FHC	2002	Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Lula	2003	Portaria nº 1.403 de 09/06/2003.	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.
Lula	2003	Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores: Matrizes de Referência.	Apresenta as matrizes de referência do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

SABERES DOCENTES: RECONSTRUÇÃO DO SABER SER E DO SABER FAZER DOS (AS) EDUCADORES (AS) DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BELÉM¹³

Albenê Lis Monteiro (Coord.)
Ana Kelly Martins
Emmanuel Ribeiro da Cunha
Nilda de Oliveira Bentes
Tânia Regina Lobato dos Santos

O tema abordado nesta mesa-redonda é resultado da pesquisa denominada “Saberes docentes: reconstrução do saber, saber-ser e saber-fazer dos/as educadores/as das Escolas de Ensino Fundamental de Belém” realizada por um grupo de cinco pesquisadores e três bolsistas do Curso de Formação de Professores e de Pedagogia da UEPA. A pesquisa conta com financiamento da PROPESP, dentro do Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Pesquisa.

Neste estudo investigamos os saberes docentes - que abarcam o saber, saber-fazer e o saber-ser - construídos pelas professoras que atuam nos Ciclos Básicos I e II e participam do processo de formação continuada oferecida no **Projeto Sócio-Educacional Integrado - PROSEI** e as repercussões no “quefazer” pedagógico-político.

A pesquisa procura responder os seguintes objetivos:

1. Analisar quais saberes docentes estão sendo construídos e reconstruídos na trajetória pessoal e profissional.
2. Investigar se o projeto de formação continuada do PROSEI tem ou não considerado os saberes docentes construídos pelas professoras nos vários espaços que vivenciam.

¹³ Pesquisa realizada pelo GT - Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação do CCSE/UEPA com a colaboração de bolsistas.

3. Refletir quais as práticas e saberes docentes construídos refletem em seu trabalho docente.
4. Constatar no “quefazer” dos professores se esses saberes docentes respondem ao século XXI.
5. Interpretar que tipo de formação humana alicerça em seu eu e em de seus alunos.
6. Identificar como reconstroem seus saberes docentes, partindo da experiência vivenciada na formação continuada oferecida no PROSEI.

A natureza da pesquisa se produz em uma abordagem qualitativa e toma a configuração de pesquisa descritiva.

A pesquisa desenvolve-se em quatro momentos concomitantes, ou seja, no primeiro, discute-se os conceitos de saberes docentes utilizando a literatura internacional e nacional; no segundo, concentra-se a investigação junto a 25 professores para obter, por meio de entrevista semi-estruturada, informações no sentido de responder os objetivos estabelecidos; o terceiro, momento consagra-se a participação e observação da formação continuada na escola, e por último, as observações simples em vinte e cinco classes, sendo cinco seriadas e vinte de C I e C II.

A pesquisa realiza-se em cinco Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situadas no espaço geo-social denominado de Bacia do Tucunduba, no bairro da Terra Firme e Guamá, periferia de Belém, uma área de grande pobreza e violência urbana, que se reflete no interior das escolas.

As Escolas foram equipadas com materiais permanentes como TV, computador, impressora, materiais pedagógicos e de consumo para atuarem de acordo com as diretrizes do PROSEI. Existem dois espaços que atendem, uma vez por semana ou de quinze em quinze dias, as classes de alunos que se dividem de acordo com seus interesses, com o objetivo de freqüentar as atividades práticas, desenvolvidas na Sala de Leitura e no Laboratório de Informática que executam Projetos de Ação Educativa Complementares.

As professoras que trabalham em dois turnos, atendem uma turma pela manhã/intermediário ou intermediário/tarde e recebem uma bolsa no valor de R\$ 100,00.

A pesquisa desenvolve-se nos turnos da manhã, intermediário e tarde. As professoras participam da formação continuada, por meio do Projeto “Letramento na Escola” que é desenvolvido na HP¹⁴. Conta ainda com encontros quinzenais de natureza pedagógica, com quatro horas de duração que ocorrem aos sábados no Núcleo Pedagógico Integrado – NPI/UFGA. Neste contexto que a pesquisa se insere ao PROSEI, que dispõe de uma coordenação geral e uma equipe de educadores comprometidos com a melhoria da educação pública de oito escolas, sendo que a pesquisa está limitada a cinco escolas que começaram a integrar o PROSEI em junho de 1999.

O PROSEI atua em quatro linhas:

- Formação continuada - sob a responsabilidade de três professoras da equipe do PROSEI, que de 2002 a 2004 vem desenvolvendo o Projeto Letramento, nas escolas.
- Referido Projeto em 2003 atendeu 110 professores e professoras que atuam em classes seriadas ou nos Ciclos I e II. Além desse Projeto desenvolve o Projeto Educação Ambiental e qualidade de vida que envolve todos os segmentos das escolas, incluindo os pais/mães dos alunos/as.
- Formação Profissional – busca requalificar 200 pessoas por meio de cursos, palestras e oficinas.
- Educação de Jovens e Adultos – oferece ateliê de leitura e ateliê das produções dos alunos e alunas e Oficinas de leitura e escrita.
- Educação Ambiental - Construção da Agenda 21 – propicia a formação de agentes de Educação Ambiental com oficinas de reaproveitamento

¹⁴ Horário destinado aos professores da Rede Municipal de Belém para realização da formação continuada, planejamento e socialização do trabalho com a duração de quatro horas semanais,

de papel, plástico, vidro, vestuário, entre outros. Organiza performances teatrais que discutem os problemas da violência e do lixo; aprendizado do processo de compostagem, com elaboração de cartilhas sobre hortas e banner.

A ousadia do PROSEI é integrar as quatro linhas citadas anteriormente, e desenvolver uma metodologia de trabalho, na formação continuada, que considere quatro dimensões importantes: a dimensão pedagógica, a dimensão científico-tecnológica, a dimensão contextual e a dimensão sociocultural buscando construir um educador e uma educadora com visão de totalidade e mais comprometido com o real.

Daí a formação continuada do PROSEI trabalhar com o objetivo de:

- a. Melhorar a qualidade do ensino público, em especial as primeiras séries do ensino fundamental, oferecido às crianças matriculadas nos dois primeiros ciclos de ensino;
- b. Valorizar os profissionais da educação como professores, técnicos, servidores e monitores viabilizando processos de formação continuada com vistas a elevar competências técnica e política-ética;
- c. Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer pedagógico para propiciar a troca de experiências, a reconstrução das relações interpessoais e aprofundamento e elaboração de conhecimentos.

A formação continuada desenvolvida pelo PROSEI tem como proposta e ação prática sair de modelos pautados de forma exclusiva na dimensão pedagógica, alicerçada em uma racionalidade fechada, visando assumir além da dimensão pedagógica, outras dimensões e usar a racionalidade aberta que favoreça trabalhar o objetivo-subjetivo para desenvolver a afetividade, a solidariedade, a participação, a criatividade e o compromisso com ações efetivas, buscando mudar as diferentes realidades que envolvem o espaço - tempo dos seres humanos.

O PROSEI, em 1999, no primeiro momento, desenvolveu a formação continuada a partir de um diagnóstico das necessidades e expectativas dos professores e professoras. O resultado configurou os módulos, que são partes integrantes do Núcleo Básico como: Relações sociais no trabalho escolar; Práticas avaliativas e produção de identidades e Autonomia e projeto pedagógico da escola. O Núcleo de Formação Específica trabalhou as diferentes abordagens teórico - metodológicas para o ensino de Matemática e Ciências Naturais, para o ensino de Português, para o ensino da História e Geografia, da Alfabetização e das concepções de Alfabetização de Jovens e Adultos. Referido processo culminou com a elaboração de trabalhos coletivos ao término de cada módulo. Essa produção foi lançada em três livros no evento chamado de “O PROSEI, os professores e suas obras”.

Além dos Núcleos Básico e Específico, passaram a ocorrer os Seminários Integradores para trabalhar: Interdisciplinaridade e Prática Pedagógica; A Escola Fala, um dos momentos ricos de socialização de experiências escolares bem sucedidas desenvolvidas pelas professoras e a Avaliação do Plano de Formação.

A partir de 2000 e 2001, o percurso formativo desenvolvido na UFP^a continuou estruturado ainda em módulos de Educação Básica envolvendo: Estudo sobre as relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade. No Núcleo Específico permaneceu as abordagens teórico-metodológicas do ensino de Português, desmembrou-se as Ciências da Matemática, a Geografia da História, sendo incluído a Educação Física Escolar e mais as abordagens teórico-metodológica da Alfabetização.

Com o caminhar do processo, a equipe gestora do PROSEI percebeu que não bastava atuar só com os conteúdos, era necessário ir além, incluindo Atividades Livres que envolvessem a produção de textos na escola, que revelasse diferentes formas de expressão; o estudo de diversas linguagens artísticas: desenho, pintura, dança, música; a aprendizagem por meio de resolução de problemas, construção dos conceitos tempo-espaço no desenvolvimento do conhecimento histórico-geográfico e relações ecológicas. Integra esse processo os Seminários Temáticos que trabalham temas e problemas oriundos do Projeto Político Pedagógico da escola e os Seminários Integradores que discutiu: O papel da formação continuada

para o desenvolvimento sustentável; A escola pública municipal em debate: resultados de pesquisa desenvolvida pela UFP^a e SEMEC; A Escola Fala: experiências interdisciplinares no Ensino Fundamental.

A partir de 2002, as Escolas foram estruturadas para atender a formação *in lócus* e passaram a envolver na coordenação do processo de formação:

- Cinco educadoras formadoras do PROSEI, sendo uma por escola;
- Cinco formadoras, que atuam na escola, e funcionam como Coordenadora do PROSEI na escola;
- Dez monitores, sendo duas por escola;

A riqueza do desenvolvimento desse projeto de formação continuada ao se dar na própria escola, motivou-nos como pesquisadores da UEPA, em 2003/2004, a investigar os processos parciais formativos dos professores/as, tomando por base os objetivos que já foram expostos, o que nos fez delimitar o estudo a Linha 1 – Formação Continuada, tomando como foco os **saberes docentes** desenvolvidos no PROJETO LETRAMENTO NA ESCOLA que objetiva estudar a linguagem como uma constante forma de produção de sentidos e significações que permita promover situações de reflexões sobre seus diferentes contextos de usos.

Sabe-se que culturas e saberes docentes são temas que, de forma íntima, estão relacionados e sua discussão vem ocupando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 90 e tem se intensificado no século XXI.

Contribui para a percepção desse imbricamento os estudos de muitos autores internacionais como Charlot (2000), Perrenoud (2001), Tardif ; Lessard ; Gauthier (1991), e autores nacionais, como Pimenta (1997), Borges e Tardif (2001), que discutem os saberes docentes com base em diferentes critérios de classificações quando eles se atem a origem do saber, a natureza, o objeto do saber.

Os saberes docentes nesta pesquisa são entendidos como um conjunto de saberes que servem de suporte para o educador desenvolver o ato de ensinar [e aprender] no espaço educativo, sendo que esses saberes são oriundos de diferentes fontes como da formação inicial, da formação continuada, do currículo, do processo de socialização escolar, do conhecimento das disciplinas ensinadas, das experiências vividas na profissão, da cultura pessoal e profissional que os professores constroem e reconstróem e da aprendizagem por meio da troca de experiências que se desenvolve com seus alunos/as e seus pares (BORGES, 2004, citando TARDIF e LESSARD, 1999).

Esclarece Tardif (2002) que os saberes docentes possuem características de ser plural, estratégico e desvalorizado. É plural porque envolve saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência.

O saber da experiência, na atual literatura, tem sido considerado o núcleo vital do saber docente. Ele é produzido no cotidiano docente. Por meio desse saber que o professor dialoga com os saberes das disciplinas e os saberes curriculares. A construção dos saberes da experiência se forja no trabalho do dia-a-dia e no conhecimento do real contexto no qual nos inserimos. Esse saber produzido na experiência evidencia-se sob diversas formas de habitus, habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Eles são o que Therrien (2002) denomina de a “cultura docente em ação”.

Para tornar o professor competente em seu ofício há necessidade de articular os saberes, os esquemas de ação e um conjunto de condutas e de rotinas que fazem parte de seu trabalho.

Em consonância com Raymond (1993) citado por Charlier (2001) tornar-se necessário dar atenção a dois tipos de saberes necessários: os *saberes do professor* que são construídos ou transformados por ele na própria prática que vivencia no espaço escolar e os *saberes para o professor* que são elaborados e socializados em outros espaços e passam a fazer parte do seu repertório depois de transformados para serem utilizados em um contexto diferente.

Os esquemas de ação que são em ordem de três: de percepção, de avaliação e de decisão, conforme nos esclarece Perrenoud (2001), têm a função de

ativar os saberes e gerar competências visando lidar com situações imprevisíveis. Os esquemas de ação precisam ser desenvolvidos a fim de que o/a professor/a em uma situação conflituosa e dilemática possa compreendê-la e dirigir sua ação no sentido de resolvê-la. As condutas e rotinas fazem parte também do seu repertório e são acionados por intermédio dos esquemas de ação para dar respostas a situações que eles se deparam no dia-a-dia.

Na formação continuada, as possibilidades são grandes do professor e da professora **aprenderem a partir da prática**, tomando-a como ponto de partida uma vez que a reflexão individual e coletiva, tanto da sua própria prática, como dos seus pares. Outra forma é **aprender através da prática** no momento em que se colocam como sujeitos que procuram interferir no contexto que vivem, experimentando e descobrindo novas condutas à medida que buscam resolver a situação que surgem. Por fim, **aprender para a prática** visto que para desenvolver a ação precisam valorizar os conhecimentos que possam iluminar de forma direta o desenvolvimento pessoal e profissional.

O conhecimento prático, que advém do conhecimento científico, ajuda a lidar com **regras práticas** no momento de decidir o que fazer e no como fazer, como contribui para construir **princípios práticos** ao dar forma a propósitos de modo reflexivo e, além disso, as imagens que orientam ações de forma intuitiva ao serem baseadas em sentimentos, valores, necessidades e juízos de valores.

Os saberes docentes são vivenciados em um processo constante e podem constituir-se, na ótica de Shulman (1992) apud Ludke et al. (2001), no que diz respeito ao conhecimento de três tipos: o saber proposicional que envolve princípios, máximas e normas; do saber episódico que engloba protótipos, precedentes e parábolas e do saber estratégico que orienta a ação do professor com base em um saber prático para resolver uma situação em que existe duas proposições diferentes e que são conflitivas. Antes de tornar-se saber prático, exigiu do professor processos mentais tais como: percepção, reflexão, resolução de problema, isto quer dizer pensamento.

As teorias pessoais do educador e educadora são construídas por meio de saberes disciplinar, curricular, profissionais que se juntam aos saberes da experiência.

A literatura atual ressalta que o desafio de reconstruir os saberes docentes relaciona-se a um projeto de formação continuada. Sabe-se que não pode se pautar em projeto que venha de cima para baixo, ou que surja da cabeça de iluminados, em razão de que o mesmo precisa fluir em consonância com as necessidades dos atores sociais. Ou seja, ser construído com os professores/as e não para os professores/as.

Esses cuidados o PROSEI considerou quando partiu do diagnóstico das necessidades para poder trabalhar os saberes docentes (saber, saber-fazer e saber-ser) com as professoras das cinco escolas, sendo três da rede pública municipal, uma da estadual e uma escola em convênio com a esfera estadual pertencente a Associação do Moradores da Terra Firme.

ALGUMAS APROXIMAÇÕES: REVELANDO RESULTADOS

Das análises efetuadas dos dados coletados e dos estudos realizados, o que se infere e que torna possível estabelecer o perfil das professoras que se configura de acordo com o quadro abaixo:

PERFIL GERAL DAS PROFESSORAS DAS CINCO ESCOLAS

idade	Formação		Tempo de Magistério				Jornada	Experiência com Letramento		Tempo no PROSEI	
	Grad.	Esp.	0-5	6-10	11-20	21-30		200 h	Sim	Não	1-3
22 a 57	18	07	03	08	08	05	25	04	21	05	20

O conjunto de dados ao ser analisado evidencia que a professora com menos idade conta com 22 anos, enquanto a com mais idade está com 57 anos. Percebe-se que a escola congrega docentes no início de carreira, outras, no meio, e poucas que se aproximam do final de carreira. O que é uma vantagem quando se trabalha de forma coletiva, no sentido de produzir espaços, para a troca de

experiências as mais variadas o que pode enriquecer a formação dessas professoras. Todas trabalham com carga horária de 200 horas, cumprindo jornada dupla. A maioria não tinha experiência com o letramento o que se contata também pelo tempo de permanência nas atividades desenvolvidas pelo PROSEI o que parece demonstrar o interesse delas em construir uma nova forma de compreensão do trabalho com o letramento.

Os dados ainda permitem caracterizar as escolas da seguinte forma: quatro escolas oferecem ciclos de ensino e uma é seriada, com educação infantil, educação fundamental, educação de jovens e adultos e ensino noturno por totalidade e etapas. A organização dessas quatro escolas se efetiva por meio de Ciclos de Formação organizados em CI que atende crianças na faixa etária de 6 a 8 anos e tem a duração de três anos. O CII com duração de dois anos.

As escolas se organizam em quatro turnos para atender a comunidade. As escolas atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental no período e no turno da noite turmas de Educação de Jovens e Adultos, turmas de 1ª Totalidade, turmas de 2ª Totalidade, turmas de 3ª e 4ª etapas.

Foi com aporte nas declarações de Gauthier et al (1998) que nos dispusemos a enveredar pelo cotidiano das professoras que atuam nos anos iniciais de 5 (cinco) escolas de ensino fundamental, 4 (quatro) delas pertencentes à rede municipal da cidade de Belém e uma mantida por um Centro Comunitário em convênio com a rede de ensino do Estado do Pará. Essas escolas foram denominadas SV, SM, PA, EL e EC.

SUPERAR AS FRAGILIDADES INDIVIDUAIS AO CONSTRUIR OS SABERES DOCENTES DE FORMA COLETIVA AO TRABALHAR O LETRAMENTO

No que se refere às entrevistas realizadas com as professoras, as observações do trabalho realizado por elas no espaço da sala de aula, as efetivadas no horário das HPs, em que ocorria a formação continuada, e ainda as observações feitas fora da escola, nos Encontros no NPI e na UFP^a, nos Seminários Integradores que conta com a participação das formadoras e/ou com a Coordenação do PROSEI para avaliação, estudos e socialização das experiências entre as cinco escolas

atendidas, pudemos constatar quanto aos saberes docentes (SABER, SABER - FAZER e SABER SER) que:

- há esforço no sentido de atender necessidades formativas específicas, como de apreender e aprender a epistemologia de uma racionalidade aberta, em que se evidencia por parte das professoras a construção de outras crenças, valores, concepções de educação, o que é ser educador, de letramento, formas de interação com crianças vulneráveis e em desvantagem social - por apresentarem carências de toda ordem - de como trabalhar com outras metodologias para desenvolver o letramento, lidar com rotinas e o tempo escolar, em que as docentes precisam estabelecer regras e criar regulagens conforme propõe Perrenoud (2001), como avaliar e ver de outra forma os erros das crianças, de enfrentar as instabilidades, as incertezas, os conflitos e algumas condições adversas em seu trabalho. Além disso, aprender a trabalhar e organizar textos que no início as professoras explicitaram que foi trabalhoso chegar a essa criação de textos, visto que tanto elas quanto os alunos não estavam preparados para atuar com temas geradores.

Muitas questões se impuseram no “quefazer” educativo, mas a que surgia com mais frequência foi a indagação “Devo consertar ou não o que o aluno errou no texto? Digo ou não o certo quando o aluno pergunta?”. Dúvidas que a formação continuada ajudou a lidar, conforme observa-se na fala que revela ao demonstrar as modificações ocorrida na professora:

Hoje mudou bastante a execução do meu trabalho até mesmo quanto ao erro, antes quando o aluno errava tinha que copiar 20 vezes a mesma palavra, agora você usa o alfabeto móvel com outras palavras para que a criança perceba que o som é diferente (M.S, Escola PA).

- Percebe-se, também, que as professoras já conseguem entender a lógica de pensamento dos alunos ao desenvolver o sistema ortográfico, isto é, a forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita praticada no contexto escolar pelos alunos quando ocorre o “erro”. Por

exemplo, o “erro” no uso das vogais nasais, ao não segmentar a palavra ou quando os alunos utilizam a forma sonora de como se expressam para a forma gráfica da escrita. Observa-se que entendem como diz Soares (2001, p. 99) que “o aluno está operando com hipóteses fundamentadas de natureza lingüística em um processo que se caracteriza como uma progressiva construção do sistema ortográfico da língua”. Foi fundamental na formação continuada elas refletirem em conjunto quanto aos “erros” ortográficos e constatar que eles têm naturezas diferentes e que existem as regularidades e irregularidades ortográficas quando se avalia o “erro” em textos dos alunos.

A formação continuada do PROSEI ao reconstruir o saber, saber-fazer e saber-ser torna a professora mais segura no que faz ao desenvolver as atividades de letramento, ao avaliar alunos e alunas e propor outras atividades pedagógicas ao haver necessidade. Ensina as professoras a pesquisar e a refletir sobre as suas práticas docente e de seus pares por meio da criação de uma cultura escolar coletiva que pode resultar em uma ação pedagógica e política que seja pertinente e competente.

O processo de reflexão realizado individual ou coletivo pode contribuir para a produção de saberes e práticas docentes.

Nesse processo de vir-a-ser as professoras, no que se refere ao saber-ser, ainda estão sofrendo grandes modificações, não só por deixar de trabalhar de forma isolada para vivenciar a experiência de atuar de forma coletiva. Uma delas afirma que antes de participar do PROSEI trabalhava de forma isolada. Elas não trabalhavam como se fosse “uma corrente”.

O depoimento da professora ilustra as mudanças e a construção de uma nova cultura escolar:

Eu era muito individualista, hoje me vejo procurando o coletivo não para convencer o outro, sendo mais uma unicidade para poder trabalhar (K.J.F.T, Escola PA).

A formação continuada tem propiciado muitos saberes docentes, conteúdos novos advindos de diferentes áreas do conhecimento, sugestões, idéias, reflexões e possibilitado rever a teoria e aliá-la a prática docente. Para uma professora, este processo de formação no próprio local de trabalho foi a possibilidade de:

[...] conseguimos ver os alunos com outros olhos, a capacidade de cada um, as dificuldades financeiras enfrentadas pela família deles. Não fazemos mais a avaliação antecipada do aluno

(K.J.F.T, Escola PA).

Esse processo de formação continuada propiciou experiências múltiplas que foram vivenciadas em diferentes espaços. O Seminário Integrador “A Escola Fala” foi um desses espaços marcantes em que foi um momento de culminância, na qual as cinco escolas, após os planejamentos efetivados de forma coletiva em cada uma delas, apresentaram os resultados obtidos no Projeto Letramento na Escola.

No relato das professoras pode-se constatar o grande valor dos trabalhos e o compromisso com uma educação pública de melhor qualidade social, que busca desenvolver capacidades reflexivas, aguçar o imaginário da criança e suas emoções. A troca de experiências revelou as atividades efetivadas sob a denominação de Narrativas Literárias. Entre elas registra-se:

- “Chapeuzinho Vermelho”, “Falando com o texto”, “Incentivando a oralidade (leitura de imagens)” e “Sacola de Histórias” (Escola EL);
- “Quem conta um conto, aumenta um ponto (releitura de filmes, jornais e letras de músicas)”; “Atores Sociais: releitura de filmes, jornais e letras musicais” – reflexão dos alunos; “A mala do texto” (Escola SV);
- “Memórias de Alfabetização”; “Recontando histórias - Hora do reconto”, (Escola AM);
- “Contando, cantando e declamando a Solerno Moreira”; “O resgate das brincadeiras populares e o processo de construção da leitura e da escrita”; “ECA: o que isso tem a ver com a escrita” (Escola S M);

- “Contos e fadas” e “Visagens e Assombrações” (Escola PA).

As produções das crianças das cinco Escolas foram expostas e para exemplificar, cita-se as produzidas pela Escola Parque Amazônia: Grandes Descobertas, textos com o uso das vogais, entre eles registramos com a letra A, em que as crianças escreviam uma pequena poesia “ A tem no amor/ A tem na abelha/ A tem no meu nome – Danilo “; Histórias do dia-a-dia, as crianças desenhavam e escreviam uma história a partir das suas vivências como: "O parque de Nazaré”, “O dia do Natal”, “O passeio com a família”; “O jogo de bola”; “A praia”; “Sol e piscina”; “Marituba”; “Meu herói” ; Dicionário do Filme “A branca de Neve”, elas criaram um dicionário a partir do filme, escolhendo palavras, imagens que começavam com letras de A-Z e foram atribuindo significado, utilizando para isso o senso comum. Por exemplo, a palavra ABUTRE – gosta de carne podre, igual o urubu; Palavra história e reconto, as crianças a partir da estória “A abelha abelhuda” desenhava a parte que mais gostaram e a recontavam com base em seu entendimento; Ilustrando a História, também baseado no livro citado anteriormente, da autora Heliana Barriga, em que os alunos e alunas escolhiam a parte que mais gostavam da estória e ilustraram dando ou considerando o início, o meio e o fim. Reconto de Visagens e Assombrações em que ouviam estórias fantásticas, algumas muito divulgadas em Belém.

Pode-se perceber que todas essas práticas para desenvolver o letramento da forma como foram realizadas, só foi possível porque as professoras se preocupam em construir outros saberes.

Para complementar a atividade de letramento foi montado o Grupo de Contador de Histórias para melhorar a socialização dos alunos. A atividade desenvolve-se de forma a estimular ainda mais a oralidade, a criação e a criatividade das crianças.

Na avaliação externa no ano 2003, as professoras afirmaram que precisavam aprender a trazer a comunidade para o interior da escola. Enfrentar essa dificuldade de integração escola-comunidade ajudaria a discutir como reduzir o alto grau de violência dentro e fora da escola.

Esse problema da violência no entorno e dentro da Escola, contribuía muito para que grande número de professoras desejasse se transferir da escola. No entanto, elas avaliavam que ao se transferir, teriam que sair do PROSEI e iriam perder muito, como o contato com as colegas e a forma de aprender, ver e desenvolver a educação disseminada, na formação continuada pelo PROSEI.

A formação continuada do PROSEI sempre ocorre com base nos problemas da realidade da comunidade em que a escola se insere. Hoje a questão central, tem sido a violência o que serve de reflexão e estudo.

Nessa avaliação externa, uma professora com os olhos lacrimejando enfatizou: “A gente vem pra cá com o coração na mão. O assalto é freqüente nas imediações da escola” (K.J.F.T, Escola PA).

Durante o período de investigação, nossa atenção esteve voltada para as práticas desenvolvidas na sala de aula: o trabalho com os conteúdos, as estratégias de ensino e o desenvolvimento do processo de aprendizagem de leitura e escrita por parte das crianças, buscando encontrar elementos que configurassem o sucesso dessas aprendizagens, bem como identificar os saberes construídos e reconstruídos pelas professoras em sua prática docente. A análise dos dados mostra que nas escolas SV e SM, a ação das professoras aponta para a reconstrução dos saberes aprendidos na formação inicial e que já foram impregnados com os saberes adquiridos na experiência docente.

OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS E RECONSTRUÍDOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Inicialmente destacamos o modo afetivo como as professoras desenvolveram suas práticas na sala de aula, o que permitiu um bom grau de relacionamento com os alunos. As aulas das professoras observadas, geralmente se desenvolviam num clima de muita afetividade. Isto indica que, para essas professoras, a *amorosidade* conforme nos ensinou Freire (1996), constitui um dos saberes que estão sendo reconstruídos nas práticas cotidianas. Esta reconstrução propiciou um resgate da auto-estima dos alunos, possibilitando uma ajuda para

aqueles que se encontram com dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Tal situação fica evidente num fragmento de entrevista:

Fiz um trabalho de resgate da auto-estima dos meus alunos; dei mais segurança a eles evitando avaliações ameaçadoras e comparativas; deixei-os livres e soltos para arriscarem (NC, Escola SM).

Também foi possível constatar que os saberes se reconstroem quando as professoras passam a trabalhar a partir das situações do cotidiano nas quais as crianças estão inseridas, permitindo, assim, que os alunos possam perceber a importância da realidade que os cerca, para o processo de aprendizagem. O fragmento abaixo destaca esta situação: *Aprendi a ver o aluno considerando a sua realidade de vida* (MC, Escola SM).

Assim, a investigação propiciou perceber que a mudança no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras é fruto de um processo de desenvolvimento que se iniciou com as atividades da vida profissional, foi incentivado pelas atividades da formação continuada propiciadas pelo PROSEI e se maximizou, para algumas, com sua inserção nos cursos de formação de professores em nível superior.

As ações de formação continuada do Projeto Letramento na Escola, para algumas professoras ajudaram na modificação na relação entre os sujeitos e o conhecimento, na medida em que por meio do letramento começaram a buscar significado para os conteúdos numa dimensão globalizadora e interdisciplinar, visando contribuir com uma nova modalidade de avaliação em que todos avaliam e são avaliados.

O trabalho escolar que propõe a busca da renovação pedagógica e o rompimento com os processos de ensino tradicionais, baseados na concepção cumulativa e transmissiva de conteúdos escolares, é fruto de saberes reconstruídos na vida profissional das professoras, como pode ser confirmado num fragmento de entrevista:

Olha, eu antes dava aula assim [...] mas antes eu dava aula no ba, be, bi, bo, bu. E depois que começou o letramento aí eu comecei a buscar outras metodologias. E eu sempre trabalhei

com séries iniciais, de 1ª a 4ª séries e também com alfa (AC, Escola SV).

[...] primeiro não sabia como vencer uma dificuldade. Agora se não sei suprir de uma forma, já faço de outra, com base no que fui modificando com novos conhecimentos. Como uma forma de trabalhar refletir a questão (J, Escola EC).

Na perspectiva de algumas professoras, o PROSEI ajudou a rever os pressupostos de organização escolar, tradicionalmente centralizada no conteúdo e no professor que detém o controle.

De acordo com Pimenta (1999), os *saberes dos professores* aprendidos durante a formação inicial (*saberes das disciplinas e saberes da formação profissional*), são reformulados e reconstruídos no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos *saberes curriculares e da experiência* e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a reconstrução do saber das professoras fica evidente tanto na prática docente observada, como em suas falas:

A educação é um instrumento de formação político-social capaz de integrar diversas culturas (MC, Escola SM).

O educador é aquele que facilita, orienta e estimula a aprendizagem do educando (SL, Escola SM).

A educação serve não somente para ler e escrever, mas para ensinar o teu aluno a ler e escrever, para ensinar teu aluno a conhecer o mundo como um todo, a ser um cidadão crítico. Acho que aprender a respeitar os outros e ser respeitado (AC, Escola SV).

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS REFLETEM OS SABERES APRENDIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em 2004, a Escola PA elaborou em conjunto com a comunidade o Projeto “Moro aqui por que não tenho onde morar” surgido dos anseios de toda a comunidade, e por meio dele, o tema PAZ está sendo desenvolvido no letramento das crianças do Ciclo Básico e seriado.

Outras práticas inovadoras foram estimuladas como a caminhada denominada de “A Paz é necessária”, organizada a partir de idéias das professoras da Escola PA e abraçada pela Coordenação do PROSEI e demais escolas que participam do Projeto Letramento na Escola. A iniciativa foi uma grande oportunidade de congregar a escola-comunidade, além de como servir de apoio e fonte para produzir o conhecimento, porque revela não só a visão de mundo desses atores sociais, como ajuda os alunos e alunas a compreenderem a realidade partindo do conhecimento do lugar social em que estão inseridas. Contribui também, para ter a idéia de como elas vivem, por que vivem desse jeito e não de outro, com quem vivem, conhecendo as suas experiências, seus desejos que alimentam, quais os dramas que vivem de vida e de morte e que esperanças as animam com o fim de construir as trajetórias de vidas individual e coletiva.

A Escola em questão desenvolve no momento o Projeto de Ensino “Criando uma sala de aula pacífica” planejado a partir de sugestões da formadora que trouxe a idéia para ser discutida e planejada de forma coletiva com as professoras, visando trabalhar a teoria e prática de forma simultânea. O trabalho no primeiro momento constou de:

- uma dinâmica usada para que o aluno pudesse visualizar a harmonização da classe. Depois, foi socializada sua experiência com os colegas, com base nas questões abaixo:
1. Como seria o mundo em que as pessoas não se magoassem, não ofendessem umas as outras, que houvesse respeito e uns compreendessem os outros como eles são?
 2. Onde e quando podemos começar a construir esse mundo?
 3. Vocês acham que podem contribuir com essa construção?
 4. Depois foi perguntado aos alunos e alunas:
 5. O que vocês entendem por “assumir responsabilidades?”
 6. Como você gostaria que fosse o ambiente de sua sala de aula?

7. Como você gostaria de ser tratado?
8. Como você pensa que deve tratar seus colegas?

Os professores anotaram as respostas dos alunos. Todas essas questões foram trabalhadas no sentido de buscar diminuir a violência no interior da escola por parte dos alunos

Após o debate e anotado as vozes dos discentes foi elaborado uma lista em forma de cartaz com o título “Uma sala de aula pacífica é aquela na qual ...”

O trabalho vivido nas classes redundou na troca de experiências por meio dos relatos das professoras de como desenvolveram a atividade no espaço da sala de aula e seus resultados.

A relevância da formação continuada é visível quando se analisa o processo e pode ser constatado no registro dos seguintes depoimentos das professoras: *Meu Deus, como a gente pecou ao fazer a avaliação antecipada do aluno. Meu Deus, como eu errei. Ninguém faz nada bem se não acredita no que faz. A escola é abençoada por ter esse projeto (Escola PA).*

As falas citadas anteriormente são reveladoras ao traduzirem a necessidade de formação continuada e demonstrar que a formação proposta pelo PROSEI atinge seus objetivos, quando as professoras afirmam que adquiriram segurança, responsabilidade, compromisso, e, por trabalhar, ainda, o lado emocional, dá a chance de fazer o resgate pessoal. Sabe-se que o aspecto pessoal influi na dimensão profissional e quando estamos juntos com o outro se têm condições de superar as adversidades.

Ficou evidente nas observações realizadas que as professoras desenvolvem suas práticas em sala de aula de forma a relacionar os saberes já interiorizados com os aprendidos por ocasião das ações formativas do PROSEI. Assim, na sala de aula, o trabalho das professoras caracterizou-se por uma postura que incluía a utilização de atividades previamente planejadas, como também de atividades criadas a partir da reação das crianças às atividades apresentadas anteriormente.

Essa postura, que revela sensibilidade, reflexão e autonomia, pode ser confirmada nos fragmentos de algumas entrevistas:

- A formação continuada abriu novos horizontes para mim. Pude assumir uma disposição para uma ação educativa para além da educação bancária (NC, Escola SM).

A experiência no letramento fez com que trouxéssemos para a sala de aula a concepção de leitura enquanto um processo historicamente determinante, que congrega e expressa os anseios dos educandos (NC, Escola SM).

Eu me sentia muito tradicional, não conseguia me envolver com as crianças como eu faço hoje. A partir do PROSEI, me ajudou muito, porque a gente faz aquelas dinâmicas, até brincar e ser criança como eles. Eu tinha essa dificuldade (VS, Escola SV).

[...] agora, penso melhor sobre o comportamento dos meus. Já faço outra idéia dessa maneira de ser das crianças. A minha postura é outra. Passei a inovar (G. Escola EC).

As mudanças no modo como as professoras se viam antes de participar das atividades da formação continuada e depois da participação, revelam que seus saberes também foram alterados. Os fragmentos das entrevistas revelam essas mudanças:

Eu me via como uma professora tradicional e sem perspectiva de mudança. Hoje, ainda me sinto um pouco tradicional, porém tentando novos horizontes, estudando e buscando sempre o melhor para meu aluno (SL, Escola SM).

Com o PROSEI, passei a ter novas posturas, ações e até novas concepções. Hoje, vejo-me com outros saberes, com novas visões para com a minha prática (NR, Escola SM).

Eu procuro, investigo, procuro trazer novidades para eles estarem informados e assim avançarem. Você não imagina o quanto eu fico feliz de encontrá-los. Eles já concluindo, e não terem se perdido. Professora, tá difícil, eu estímulo, e falo que vai conseguir. Você não imagina o quanto isso é gratificante. São coisas que eu observo. É... claro, que todos nós professores, temos essas experiências para contar (VS, Escola SV).

[...]esses conhecimentos eu entendia de um jeito. Agora faço diferente. Isso aparece no meu modo de agir e até novas formas de pensar (G, Escola EC).

Segundo Saviani (1991, p. 14), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O que podemos inferir a partir da leitura dos fragmentos das entrevistas e da ação observada no trabalho de sala de aula, é que as professoras revelam que modificaram seu trabalho educativo a partir do momento em que começaram a compreender o ato de ensinar como algo mais do que a utilização de saberes. Vimos o lado humano falando mais alto, num entrelaçamento com os saberes aprendidos na formação.

Consideramos que o comprometimento deve ser condição necessária para que qualquer programa ou projeto de formação tenha sucesso, afinal, é mudança de postura e de concepção teórica, que pressupõem um querer, um envolvimento, que se constrói não só a partir do confronto com novas idéias, mas fundamentalmente pela necessidade pessoal que cria no coletivo da escola. Na investigação, percebemos a aceitação a ação das professoras ao desenvolverem seus trabalhos pedagógicos, conduzidos pelos saberes aprendidos a partir da formação propiciada pelo PROSEI.

OS SABERES DOCENTES RESPONDEM AOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

As observações realizadas e as entrevistas com as professoras revelam que elas aprenderam a reconstruir o seu fazer cotidiano e assim, o saber-ser pode ser revelado no modo como agora procedem em suas salas de aula:

A afetividade é fundamental para obtermos uma relação de confiança, de cumplicidade, pois o aluno é um ser em processo de formação e não um depósito (MC, Escola SM).

Eu tinha uma postura muito rígida em sala de aula. Hoje, eu sou amiga de meus alunos, pois aprendi que a afetividade é necessária no processo ensino-aprendizagem (SL, Escola SM).

Cada criança é uma criança, e são de famílias diferentes, há aquelas que. Têm o apoio da família em casa, têm aquelas crianças que chegam na escola e tem costumes que nos temos que estar orientando para que não façam aquilo, que vivem só na rua.; a gente não ensina só para elas saberem alguma coisa...Para eles viverem (CP, Escola SV).

[...]então aos poucos fui aprendendo a lidar com elas. A conhecer cada uma delas, a diferenciá-las, porque cada criança é diferente uma das outras. Umas são levadas, outras mais comportadas[...] (S, Escola EC).

O saber-fazer agora se manifesta como mais intensidade nas professoras das escolas SM e SV. São elas que revelam:

Tenho um grau mais detalhado de análise da escrita do aluno e do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como adquirir mais segurança na prática cotidiana (MC, Escola SM).

Agora tenho mais segurança para construir e utilizar textos poéticos e realizar dramatizações (NC, Escola SM).

Agora entendo que o letramento vai além da leitura do livro, seria a interpretação, a criança ler, escreve e entende (CP, Escola SV).

Olha, eu acredito que ainda tenho muito que aprender, procurar livros, ler. Porque a minha prática ainda não está assim... tem coisa que eu leio e não consigo aplicar em sala de aula, e eu sei que preciso melhorar muito (CP, Escola SV).

É necessário o entendimento de o professor ser um profissional que é influenciado por saberes de concepções de educação, pois sua função principal é educar crianças, adolescentes e adultos. Neste sentido, o *saber profissional* do professor em função de sua atividade profissional necessita mobilizar teorias de diversos campos do conhecimento. Sendo assim, ressaltamos que o saber dos professores não é restrito a um *saber específico*, mas, sim, por saberes que envolvem o *saber ser* e o *saber fazer*.

As situações observadas na fala das professoras contribuem para o entendimento de que os saberes adquiridos no processo de formação continuada se

manifestam no seu cotidiano de trabalho. É por esta razão que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os definem como os *saberes necessários para ensinar*.

Constatamos que há boas possibilidades de que os saberes construídos pelas professoras das escolas SM e SV e disponibilizados no trabalho cotidiano com as crianças em processo de aquisição de leitura e escrita possam contribuir para vencer os desafios do século XXI, no qual a informação aparece como a principal arma dos meios de comunicação para impingir os modismos de um mundo globalizado.

Considerações Finais

As reflexões e análises, apresentadas anteriormente, conduzem a algumas considerações finais, ou seja, as professoras, ao destacarem a importância de uma formadora, nos encontros coletivos da formação continuada na própria escola, ou no NPI, nos encontros com todos os professores das cinco escolas, observaram que todos os espaços vividos foram formas relevantes de construir e reconstruir culturas e saberes na formação. As professoras, em conjunto, buscaram construir saberes para tornar concreta e contextualizada a sua prática docente visando melhorá-la cada vez mais.

Contata-se que, no processo de formação continuada, as professoras evidenciam interesses, expectativas, atitudes, representações sociais, crenças, valores, influências e a cultura em que foram formadas. Vão reconstruindo de forma coletiva as competências necessárias que são acionadas, quando precisam articular o saber e o saber-fazer e o saber-ser que se pautam em conhecimentos de diversos campos do saber e das experiências vivenciadas para resolver problemas singulares vividos no contexto profissional.

O saber-fazer, que evidencia competência importante, relaciona-se segundo Sacristán (1992), com a condução da prática docente desenvolvida no espaço escolar utilizando-se de esquemas práticos que servem de formas de atividades de ensino que tem ligação a um determinado conteúdo.

Portanto, essa formação continuada do PROSEI, da forma como vem se desenvolvendo, ajuda a responder a desafios, entre eles a de formar pequenos leitores em vários gêneros textuais a partir das histórias dos outros e da sua própria história que passa a ser conteúdo concreto de trabalho que podem desencadear nos sujeitos.

Pelas diversas atividades construídas no espaço de formação e vividas pelas docentes e alunos no espaço da sala de aula, percebe-se que a função formativa está presente para formar tanto as professoras quanto os alunos. Reafirma-se que a função formativa contribui para formar a cidadania ativa, crítica e responsável desses sujeitos históricos, portanto, responde a alguns desafios do século XXI, uma vez que o letramento desenvolvido pelas professoras em suas classes ao trabalhar com o tema, com o texto evidencia a preocupação em desenvolver a consciência crítica que vai se estruturando como linguagem pelos signos. Vai além porque a prática pedagógica por ser intencional e sistematizada trabalha com o código e o sentido produzido pelo texto, ou que se permite produzir no contexto do trabalho pedagógico com os alunos, ao articular com o real vivido, como trabalha com conteúdos específicos do código como relação oralidade-escrita; reconhecimento das letras, relações letras-fonemas, acentuação, pontuação, sinal de parágrafo, a segmentação da escrita e outros.

A experiência adquirida ao longo dos anos da prática docente contribui para aflorar os saberes mobilizados no dia-a-dia das professoras. Essa experiência permite a construção de saberes necessários para a prática e que precisam ser dados a conhecer para que possam constituir-se como requisitos para a profissionalização docente.

As atitudes das professoras sujeitos do estudo desenvolvido nas escolas asseguram que elas:

1. estão conscientes do papel do professor para a aprendizagem de seus alunos;
2. dão importância relevante à experiência que possuem e que estão adquirindo nas ações de formação continuada, o que revela a necessidade da reconstrução dos saberes pedagógicos, a partir da

prática social de ensino, para superar a tradicional fragmentação dos saberes da docência;

3. que o saber da experiência se origina de sua prática cotidiana.

Investigar o trabalho pedagógico das professoras das escolas analisadas, conversar com elas e saber por suas falas que o compromisso com a educação e com o aprendizado dos alunos aumentou de forma significativa, a partir das ações de formação continuada desenvolvidas pelo PROSEI, levou-nos a refletir sobre a importância da formação no desenvolvimento profissional do professor. A investigação constituiu-se num aprendizado que proporcionou constatar que os saberes docentes construídos pelas professoras em suas práticas, respondem aos desafios impostos pelo século XXI; que as práticas e saberes das professoras são reconstruídos a partir da experiência que vão adquirindo e das ações que são proporcionadas nos períodos de formação continuada; que a formação humana que alicerçam no seu “eu” e nos de seus alunos, é uma formação voltada para o resgate da afetividade, da amorosidade, como instrumento que pode contribuir para a formação de um novo cidadão disposto a contribuir para a reconstrução da sociedade em que vive.

Reafirmamos que foi possível perceber em suas práticas a vontade, o desejo de contribuir para o sucesso da aprendizagem de seus alunos na leitura e escrita, algo que acreditamos elas tenham conseguido, cada uma a seu modo.

Com esta investigação, percebemos que o PROSEI contribuiu de maneira decisiva, na busca de fundamentação teórica e na aceitação da necessária mudança no encaminhamento no processo de leitura e escrita nas escolas, principalmente quando as professoras enfatizam os conhecimentos teóricos que foram aprendidos e reelaborados com o PROSEI.

Entendemos que o principal ganho para as professoras foi compreender que é possível a mudança na prática pedagógica, na concepção de educação, no modo de ensinar, e de aprender e na condução do processo pedagógico sem deixar de estar atentas às necessidades e interesses dos alunos.

Não podemos afirmar que nossos objetivos foram alcançados em sua totalidade, porém, foram significativos no âmbito de escolas públicas que ainda sofrem influência de uma estrutura arraigada a práticas conservadoras sobre o processo de leitura e escrita.

É importante ressaltar que as modificações nas práticas pedagógicas das professoras podem ser consideradas relevantes, não apenas como um projeto de formação continuada, mas, sobretudo, no contexto dos espaços de sala de aula.

Aprendemos com essa experiência que no processo de formação coletiva é imprescindível a colaboração mútua entre todos os envolvidos, sem desconsiderar as necessidades e interesses dos professores, pois é por meio dessas decisões que será possível construir uma proposta autêntica que considere além do conhecimento teórico, as dificuldades da prática pedagógica, sem se descuidar da realidade das escolas e do contexto social.

Acreditamos que o educador do século XXI, na concepção atual, não pode prescindir de uma análise criteriosa da realidade, entendendo as nuances presentes na relação professor-aluno. Mesmo porque o meio social e físico é fonte e destino de conhecimento, e construído através da atividade do sujeito em trocas dinâmicas e contínuas com os envolvidos nesse contexto e com a realidade em que se encontram inseridos.

Percebemos, então, que ao construírem uma *práxis* reflexiva, poderão ser capazes de estimular processo de formação profissional que favoreça uma prática pedagógica cada vez mais consciente, competente e crítica e voltada para realidade social. Entretanto a ênfase no cotidiano escolar apresenta-se, a princípio individual, ampliando-se posteriormente para o coletivo, viabilizando o recriar e a contextualização da prática pedagógica sem esquecer da realidade e o processo de politização docente.

Reafirmamos que, mesmo que as práticas pedagógicas aqui reveladas não possam ser generalizadas, acreditamos ser possível envidar esforços para que elas possam se materializar de maneira mais ampla, pois como Hadji (2001), entendemos que isto, acima de tudo, é uma esperança legítima.

A pesquisa é polifônica, no sentido de que são várias vozes de 5 escolas trabalhando os saberes. Cada um dos membros do grupo-pesquisador trouxe as vozes de suas escolas. São conceitos, idéias que, por serem polifônicos, são interpretações abertas, jamais claramente definidas, sempre em processo de finalização.

Essas vozes que ressoam nos diálogos concretos, seja dos formadores do PROSEI, seja pelos sujeitos da pesquisa e pesquisadores, são resultado de incorporações de vivências culturais e sociais que se passaram intersubjetivamente em outros tempos sócio-histórico nas relações como outro.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BORGES, Cecília ; TARDIF, Maurice (Org.). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Revista Educação & Sociedade. N. 74. Campinas: CEDES. Mar/Abr, 2001.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PASQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LUDKE, Menga et al. O professor e a pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2001 (Série Prática Pedagógica).

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A . de; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). Alternativas do ensino de didática. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Prática Pedagógica).

_____. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANNI, Dermerval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. GAUTHIER, Chermont. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés Editora [s/d].

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MESA REDONDA

**GT - CULTURA E SABERES EM EDUCAÇÃO DA
AMAZÔNIA**

A PESQUISA SOBRE SABERES E REPRESENTAÇÕES DE ALFABETIZANDOS DO NEP-CCSE-UEPA EM COMUNIDADES RURAIS-RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

A primeira escola minha foi na casa do meu pai, onde eu aprendi a falar e a conviver com os outros.

Alfabetizando Mário

Introdução

Neste texto apresentamos o relato da pesquisa: «Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades rurais-ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim», realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação Popular da Universidade do Estado do Pará, abordando os seus objetivos, metodologia e o mapeamento cartográfico dos saberes e representações dos alfabetizandos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do CCSE-UEPA, cujas turmas são ofertadas em comunidades rurais-ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim.

A pesquisa Etnográfica e Interdisciplinar

A pesquisa sobre os saberes e representações dos alfabetizandos das comunidades rurais ribeirinhas, cujas turmas são ofertadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE-UEPA foi realizada objetivando:

- Verificar como os jovens e adultos das comunidades rurais-ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim desenvolvem suas práticas

* Coordenadora da Pesquisa: «Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades rurais-ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim». Doutora em Educação – Currículo pela PUC-SP e UNAM/UAM- Iztapalapa - México. Professora e Pesquisadora da Universidade do Estado do Pará – UEPA e da Universidade da Amazônia – UNAMA.

sociais cotidianas sem o conhecimento da leitura e da escrita da palavra.

- Identificar que saberes, imaginários e representações presentes na prática social do cotidiano de jovens e adultos tomam dimensão de práxis na dinâmica de seu contexto sociocultural e político.
- Identificar que saberes, imaginários e representações presentes na prática social do cotidiano de jovens e adultos tomam dimensão de práxis na dinâmica de seu contexto sociocultural e político.
- Subsidiar as próprias ações educativas realizadas pelo Grupo de Estudo em Educação Popular na Amazônia Rural do NEP.

Realizou-se pesquisa etnográfica, interdisciplinar, de campo e com abordagem qualitativa, com observação in loco e entrevista com 12 alfabetizandos que faziam parte das turmas de alfabetização ofertadas pelo Núcleo de Educação Popular e 04 sujeitos que participaram informalmente das entrevistas, todos de 3 comunidades rurais ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim: Trindade, São José do S e São Bento.

O olhar das pesquisadoras¹⁵ para o rio e a mata, como dimensões da territorialidade do espaço rural, e para a temporalidade vivenciada pelas comunidades rurais-ribeirinhas através do trabalho, possibilitou estabelecer-se a construção de cartografias dos saberes¹⁶, como estratégia metodológica, com o objetivo de contribuir para o resgate de traços da história e da cultura dessas comunidades, mantidos pela comunicação oral, mas sem registro.

¹⁵ Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Josebel Akel Fares; Denise Souza Simões Rodrigues; Maria Betânia Albuquerque Barbosa; Elizabeth Teixeira; Maria das Graças da Silva; Maria do Perpétuo Socorro Cardoso; Maria Josefa de Souza Távora. Participaram, também, da pesquisa: Adolfo da Costa Oliveira Neto, João Colares da Mota Neto, Sérgio Roberto Moraes Corrêa e William Pessoa da Mota Júnior (bolsistas) e Luciana Mara França Portela e Rute da Silva Santos (auxiliares de pesquisa).

¹⁶ Cartografias dos Saberes: Cartografia simbólica, compreendida como modo de imaginar-se e representar-se a realidade social. A utilização da cartografia permite a identificação das estruturas de representações dos diversos campos do saber sobre a realidade social (SANTOS,2002).

O foco de análise foi o trabalho, relacionado às outras dimensões do saber: religiosidade, costumes, práticas medicinais, práticas educacionais, formas de expressão artísticas, valores, vivência e organização em comunidade.

O homem, a mulher, o rio e a mata das comunidades rurais ribeirinhas constituíram o ponto de convergência entre os saberes:

- O ponto de convergência entre os saberes é o sujeito e sua cultura, proveniente de sua relação com o rio e a mata das comunidades rurais-ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim.
- O rio e a mata são os referenciais do trabalho da pesca, da agricultura, do extrativismo, da caça e da criação, e que refletem no âmbito pessoal e sociocultural, na vida cotidiana de homens e mulheres de São Domingos do Capim.

Além das cartografias simbólicas, destacamos na sua construção metodológica, a pesquisa interdisciplinar, porque possibilitou a organização de uma tecitura entre os saberes, denominada de «pororoca de idéias»:

Os saberes ao se entrecruzarem na prática interdisciplinar da pesquisa se dimensionam numa verdadeira «pororoca de idéias», isto é, assim como a pororoca se define pelo encontro entre duas diferentes forças a do mar e a do rio, no plano simbólico, caracteriza-se pelo encontro entre diferentes forças de saberes, que se transformam em uma onda de idéias, que avança de forma avassaladora no processo de construção do conhecimento. Esse arrastar as idéias tem na natureza e na cultura amazônica o eixo de formação de seu movimento. (OLIVEIRA, 2003 apud OLIVEIRA et al, 2004, p. 14).

O olhar diferenciado para o mesmo cenário, o *locus* das comunidades rurais-ribeirinhas, ampliou o leque de informações sobre as práticas sociais das comunidades rurais-ribeirinhas e possibilitou a construção de novas categorias no desenvolvimento da pesquisa.

O trabalho coletivo e interdisciplinar na pesquisa ampliou, também, as leituras, o debate e o diálogo entre os saberes na construção do seu referencial teórico e na organização dos capítulos.

O trabalho de homens e mulheres ribeirinhos na terra, na mata e no rio, a partir desse olhar interdisciplinar, viabilizou identificar: o seu ambiente, situações econômicas de sobrevivência, organização social, lendas, costumes, cantorias, práticas medicinais, religiosas, artísticas e educacionais, linguagem, valores e a sua comunicação com as comunidades locais e as urbanas.

Mapeamento Cartográfico dos Saberes

O mapeamento cartográfico dos saberes possibilitou trabalhar-se:

- O lugar São Domingos do Capim e suas comunidades ribeirinhas, especificando-se a sua história e situação geográfico-espacial;
- O trabalho como espaço de organização social e cultural, apresentando-se os traços característicos afins que desenham as paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas, lingüísticas e ambientais das comunidades rurais ribeirinhas e que mantém a heterogeneidade e a complexidade que demarca a Região Amazônica;
- O meio ambiente e seus usos, caracterizados pelos modos de vida e pelas distintas práticas de trabalho desenvolvidas por essas comunidades. Essas práticas evidenciam que as relações que estabelecem com o meio ambiente físico-biótico são resultados de saberes tradicionais e processos histórico-culturais, que incorporam múltiplas formas, objetivos e representações
- Os saberes e as representações sociais dessa população rural ribeirinha sobre a terra, a mata, a água e a educação, identificando-se nas práticas sociais uma pedagogia do cotidiano, construída pela «cultura da conversa»¹⁷ e por uma «educação do cuidar»;¹⁸

¹⁷ A oralidade apresenta-se como a forma típica das populações rurais-ribeirinhas de expressarem suas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos das gerações mais antigas às gerações mais novas, o que permite o enraizamento de uma *cultura de conversa*. No interior dessa cultura, a

- Os valores do cotidiano em suas práticas sociais, destacando-se: a rotina, a comunidade familiar, o trabalho e a escola, como «educação do estudo»¹⁹, como valores fundamentais;
- O trabalho na terra e as doenças do trabalho, identificando-se que os saberes, representações e imaginários são construídos entre o cuidar para ter saúde, o cuidar para minimizar os sinais e sintomas das doenças e o cuidar dos corpos doentes pelo esforço do trabalho e os acidentes com os instrumentos e animais;
- Poética, com a apresentação das narrativas mítico-lendárias e suas proteções. No real concreto do trabalho que se faz na relação direta com o rio e com a mata, que muitas vezes as assustam, as comunidades rurais ribeirinhas constroem suas defesas, quer no plano simbólico, como o ato de se benzer ao entrar na mata ou começar uma atividade, quer no plano material como ensinar suas crianças a enfrentarem os mistérios do rio, seja aprendendo a nadar ou a remar.
- Campo semântico da linguagem, identificando-se as variações lingüísticas da Comunidade São José do S, considerando-se que toda língua sofre modificações, seja temporal, geográfica, social, de faixa etária, de sexo ou de situação.

Considerações Finais

Esse mapeamento cartográfico possibilitou a compreensão das diversas dimensões dos saberes provenientes das práticas sociais das comunidades rurais ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim. A compreensão da

educação manifesta-se a partir das narrações de histórias vividas pelos mais velhos, cuja vivência os possibilitou adquirir uma sabedoria a ser transmitida às outras gerações. (OLIVEIRA et al, 2004)

¹⁸ A educação se apresenta no cotidiano familiar como um cuidar, no sentido de orientar, de dar atenção, de explicar, tendo como referência a sabedoria adquirida pela idade, sendo o adulto “que sabe como é a vida” (OLIVEIRA et al, 2004)

¹⁹ A educação como estudo está associada à instrução, à leitura e à escrita, sendo representada como melhoria de vida, pelo fato de possibilitar a aquisição de um emprego, sendo este considerado “melhor” e “mais fácil” do que o trabalho vivenciado na roça e meio pelo qual se ganha mais dinheiro. (OLIVEIRA et al, 2004)

complexidade e da riqueza dessas informações pelos educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire passa a ser fundamental para o desenvolvimento da prática alfabetizadora nestas comunidades, na medida em que têm-se como pressuposto pedagógico o diálogo e a interação entre os saberes, cujo ponto de partida é a prática social dos educandos.

Referências

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas*. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

VALORES DO COTIDIANO

Maria Betânia Barbosa Albuquerque*

Analisando o depoimento dos alfabetizados foi possível constatar que eles atribuem valor a um conjunto de elementos fincados na própria vida cotidiana. Entre esses valores estão: a rotina como elemento estruturante da vida, a família, o lugar de origem, o trabalho, a escola, a religião, a propriedade da terra, a liberdade, o outro e a natureza. Neste texto destacarei apenas três desses valores, a saber: a rotina, o trabalho e a escola.

A rotina como valor

As pessoas entrevistadas têm uma vida cujo cotidiano parece não apresentar grandes alterações: Levantam cedo para ir à roça; trabalham mais ou menos o mesmo período. Lá fazem quase sempre o mesmo trabalho, cultivam, em geral, o mesmo produto (a mandioca). De volta da roça, vão à escola. Aos domingos freqüentam a Igreja (católica). Reproduzem, em geral, o mesmo tipo de vida dos avós e dos pais. Nas suas palavras, dizem estar já “acostumados”.

Nesse sentido, o costume é que organiza o dia-a-dia, sendo portanto, elemento estruturante do cotidiano. Tais costumes, afincados na tradição dos antepassados, podem estar mais ou menos arraigados nas comunidades dependendo da proximidade ou da distância em que se encontram do rio que é quem traz em suas águas toda forma de mudança. As comunidades mais distantes dele tendem a preservar de modo mais ou menos estável os costumes e hábitos da tradição, enquanto que naquelas mais próximas observa-se uma tendência de maior intercâmbio cultural com os valores das localidades vizinhas e, sobretudo, com os da cidade grande.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e da disciplina Teorias da Educação do Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Assim, o rio além de elemento essencial para a organização da qualidade de vida e de trabalho das comunidades, é também importante elemento na perpetuação ou subversão dos valores locais. Neste caso em particular, sobretudo entre a população mais jovem cuja abertura para as novidades da cidade trazidas pelas embarcações e pela televisão local vai sinalizando tanto as modificações em curso quanto os conflitos inerentes ao choque cultural. O rio é, portanto, um mecanismo de demarcação dos valores.

O trabalho como valor e o valor do trabalho

De todos os valores, o trabalho aparece como a marca ontológica da existência, posto que é o que dá significado à vida das pessoas. Nos depoimentos dos entrevistados fica claro que não sabem viver sem trabalhar, posto que é ele que institui a dignidade da vida. Por conseguinte, o não-trabalho, isto é, o ócio, aparece como algo desprezível e não valorizado. Com chuva ou sol, estando com saúde ou doente, defendem a idéia de que é melhor trabalhar do que ficar em casa sem fazer nada. Assim, o trabalho, para além de uma mera necessidade de sobrevivência, ou de pura obrigação, guarda um sentido de vida, resistência e saúde. De um lado, trabalhar é sentir-se vivo tanto quanto estar vivo é trabalhar. Por outro, o não trabalho é sinônimo de impotência ou doença.

Cumpramos ressaltar que no trabalho realizado na roça, participam, em geral, todos da família: o pai, a mãe e os filhos. Mesmo os pequeninos realizam tarefas mais leves como, por exemplo, carregar a mandioca de um lugar para outro, não havendo, explicitamente, uma divisão de tarefas entre os gêneros. Derrubar árvores parece ser a única tarefa que as mulheres não realizam.

O valor empírico e imediato da escola

Todos os alfabetizandos dão grande valor à escola posto que ela tem inúmeras *utilidades*. Ela *serve* para se aprender a falar, ou melhor, a conversar com as pessoas, a ler, a contar, a respeitar o outro. A escola tem, portanto, um sentido pragmático voltado para a facilitação da vida imediata. Quem sabe ler e conversar,

por exemplo, evita de se perder na cidade grande, porquanto é capaz de compreender os avisos e placas ou, quem sabe, pedir alguma informação a alguém. Há, inclusive, aqueles que acham, como seu João-CST, que quem tem educação, ao precisar viajar à Belém, sequer precisa ficar “perguntando onde é que é tal coisa” pois “ele conhece mesmo”.

Ademais, ler possibilita uma proximidade maior a Deus, posto que quem sabe ler pode conhecer mais o Evangelho que é quem determina as regras do bem viver das comunidades. Pode também mudar moralmente sua vida e dos próprios filhos os quais, por sua vez, podem vir a ser orientados em função da autoridade das Escrituras, quem “sempre fala, ensina como é pra gente viver” (Carol–CSJS).

O conhecimento escolar adquirido tem, portanto, seu status avaliado em função do seu valor empírico e imediato. Desse modo, uma pessoa que sabe ler e escrever tem “vantagens” na vida cotidiana, superiores aquela que não possui estas habilidades, tal como nos explica seu João-CST:

O cara que não sabe [ler e escrever] deixa a madeira aí e vende por mixaria. Ele vende logo. Aquele que é mais instruído, ele pega essa madeira que comprou barato e ele já vai sair mais longe, ele nem pega na madeira e ganha mais do que aquele que trabalhou. Né? É sim, já vendi foi muita madeira com o Bené. Chegava lá com tantas mil toras, ele nem pegava na madeira e ele que ganhou o dinheiro. As vezes agente é só pra entregar.

A educação aparece também como possibilidade de se domar os instintos agressivos. É rito de passagem da brutalidade para a humanidade. É possibilidade de ser mais “gente” e, enquanto tal, viver em relações dialógicas com as demais pessoas.

...Eu era braba, braba mesmo, não sabia nem conversar com meus filhos. Eu ainda sou braba, mas graças a Deus... (Carol-CSJS).

A educação guarda também um sentido estético posto que ler e escrever possibilita uma sensação de felicidade, de auto-realização pessoal... Este sentido, entretanto, aparece ligado às vantagens práticas que tais habilidades podem proporcionar, como exemplifica seu João- CST:

Felicidade... que se eu soubesse ler e escrever era uma pessoa feliz, eu sabia ler, entrar numa comunidade, fazer uma leitura lá. Pra mim era uma felicidade.

Extrapolando a sua feição mais pragmática, a escola é também representada como espaço de “divertição”, isto é, de prazer, depois de um longo dia de labuta num trabalho bastante rudimentar com o roçado. Sobre isso Carol-CSJS afirma:

Olha eu penso que é uma “divertição” pra gente. Eu, no meu pensar, agente vai ora lá se divertir né, escutar que a professora explica muita coisa né, olha as coisas são assim, assim..

Em vista dessas considerações, a escola não parece carregar consigo algum sentido ou valor transcendente. Ela agrada e alivia a vida presente, não se colocando como o lugar do sonho de uma vida melhor, ou de um futuro distante para os próprios alfabetizandos. Acostumados com a vida que têm, estes não parecem antever, ou talvez não desejem mesmo, qualquer alteração que ameace a rotina segura da vida.

Nessa direção, seus sonhos não se caracterizam por projetos futuros. São sonhos com sabor de presente. Sonham com melhorias relativas a um sistema de transporte que permita o acesso mais fácil aos roçados, em geral, bem distantes de suas casas. Também com instrumentos que facilitem o feitiço da farinha, uma vez que este processo é ainda bastante rudimentar. Sonham também com uma escola de alvenaria mais segura que a aquela que possuem.

Contudo, se não transparece em suas falas planos que impliquem em grandes alterações na vida cotidiana, para os filhos, ao contrário, aspiram um futuro diferente quase sempre relacionado à possibilidade de um trabalho com renda certa e obtida sem grandes preocupações e dificuldades, se comparado ao trabalho na agricultura. Neste caso, a escola aparece como uma grande oportunidade, posto que via de acesso a um trabalho mais fácil, aqui entendido como o oposto da roça.

Finalmente, foi possível constatar que o conjunto de valores que marca o perfil das comunidades é construído com base na própria vida cotidiana, nos vários espaços sociais (a roça, a casa de farinha, a igreja, a escola...) em que vivem e

convivem e de onde emana todo um manancial de saberes, representações, linguagens e regras do bem viver que norteiam a vida das comunidades.

CARTOGRAFIA POÉTICA DE SABERES EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM

Josebel Akel Fares²⁰

Introdução

Esta comunicação apresenta a parte referente às cartografias poéticas do projeto “Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim”, realizado pelo Núcleo de Educação Popular, no ano 2003, e faz parte do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, linha de pesquisa Cultura e Saberes na Educação na Amazônia.

A pesquisa, interdisciplinar e de campo com abordagem quantitativa, estuda os seguintes temas: O lugar São Domingos do Capim: formação histórico, geográfico-espacial; Trabalho, saberes, identidades e tradições nas comunidades rurais- ribeirinhas; Saberes da terra, mata e das águas, saberes culturais e educação; Valores do cotidiano; O trabalho na terra e as doenças do trabalho; Estudo fonético fonológico das falas das comunidades rurais-ribeirinhas, Cartografia poética. Esta cartografia poética analisa as recorrências míticas inscritas em 05, dos 16, sujeitos da pesquisa - alfabetizando do Núcleo de educação Popular Paulo Freire, da UEPA. Os narradores não foram escolhidos pela habilidade de contar histórias, como normalmente acontece quando a investigação se assenta nas mitopoéticas, eles são comunitários de áreas ribeirinhas de São Domingos do Capim.

Assim, analisa-se os repertórios; o tempo espaço e o medo; as proteções; a panemeira, como categorias recorrentes nos relatos orais e como resultado verifica-se um repertório variado que aponta: 1. Temas e gêneros que vão do trágico ao cômico nos casos de vida, nas histórias de assombração, nas hipérboles das famosas histórias de caçadores e pescadores e muitas piadas. 2.O tempo das epifanias quase sempre é noturno, os lugares encantados são respeitados e os

²⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Adjunta do Departamento de Artes, da Universidade do Estado do Pará.

medos maiores são de seres da sobrenatureza, que se aliam aos da natureza. 3. Para proteger-se dos encantados e de outros entes maléficos as pessoas usam proteções, como objetos do mundo da cultura e elementos da natureza. 4. Todavia, caso o homem não carregue nenhuma proteção e for mundiado por alguma encantaria, pode ficar “panema” e não conseguir pescar, nem caçar, o que implica em um problema para a sobrevivência desses ribeirinhos.

Costuma-se empregar o vocábulo poética como sinônimo de texto literário em verso ou poema, diferente de poesia. Aristóteles (348-322 a.C.), na sua "Poética", já aponta para esta acepção e, assim, enumera os gêneros literários pela aproximação ou distanciamento daquilo que chamou de mimeses, ou imitação. Hoje, a poesia é entendida como "o elemento espiritual da arte" (NUNES, 1999, p.22), portanto, alarga-se o conceito aristotélico e passa a referir-se aos diferentes textos de cultura, das diversas áreas de expressão artística. Então, compreende-se como poética as linguagens artísticas, sem:

a dicotomia erudito x popular, questão bastante polêmica e, de certa forma, superada, uma vez que, pensamos, já se ter entendido, que academia não é a única detentora dos saberes mais complexos e que todo trabalho de elaboração, artística ou não, envolve complexidades práticas e teóricas, resolvidas [ou não] pelo seu criador (FARES & BASTOS, 2003, p.40).

A pesquisa, na dimensão cultural-artística, priorizou questões relativas às mito-poéticas, ou as poéticas de tradição orais, como também é denominado o conjunto narrativo que inclui não só o mito, "propriamente dito", mas os textos originários dos lendários, dos anedóticos, das fábulas, dos romanceiros, dos cordéis, e de outras formas, algumas de natureza prosaica e outras versificadas. As narrativas amazônicas são comumente reconhecidas com o nome de marmota, encantado, anedota, remorso e implicam nas histórias de vidas dos narradores, sendo assim não se pode atribuir o caráter ficcional a estas, mas compreendê-las como uma construção em que os saberes simbólicos e imaginários misturam-se e sobrepõem-se.

Neste contexto, entende-se que a cultura brasileira é plural e, por isso, possibilita múltiplas abordagens, que enveredam pelos temas da memória,

identidades culturais, tradição e modernidade; etnias; e tantos outros componentes. No nosso Brasil caboclo, como define Darcy Ribeiro (1995), fervilham influências e marcas estrangeiras e nativas. As etnias fundadoras juntam-se a outras tantas e formam territórios que refletem toda esta herança.

Daí, não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros.

As primeiras representações poéticas de que se tem registro são narradas por expedicionários estrangeiros que, a mando de suas coroas, vinham em busca de riquezas minerais, vegetais ou animais. Estes relatos indicam, desde aquela época, a sobrevivência de espaços, em que a senha de acesso à informação assenta-se no mito, entendido como narração de relatos sobrenaturais.

Assim, estes olhares atravessam territórios e configuram uma América exótica, com as promessas de encontro do paraíso terrestre, do Eldorado e do reino misterioso das Amazonas, composto por tesouros e por fábulas. O reino dos amazônicos nasce, portanto, sob a força do mito. O espaço imaginário descende da imagem feminina das amazonas, que desdenha o macho, mas que se aproveita dele para gerar a nação. As mulheres guerreiras manejam arcos, amputam um lado do seio e os filhos homens. Assim, AMAZONA: A = não; MAZONA (madzós) = seio.

Originárias da mitologia greco-romana, as amazonas, filhas de Ares, deus da guerra e da ninfa Harmonia, fundam um reino belicoso composto, quase que exclusivamente, por mulheres. Os homens, se existiram, eram apenas para trabalhos servis e para perpetuar e ampliar a comunidade. Os relatos divinos e heróicos ensinam a vida e funcionam como oráculos dos tempos imemoriais. Em ambos os relatos míticos criam-se reinos belicosos, templos secretos.

Nas narrativas dos viajantes estrangeiros, o mito das mulheres guerreiras ratifica a dúvida, quanto as suas existências e seu modo de vida.

São mulheres de grande coragem e das quais sempre se soube terem pouco contato com os homens, a não ser quando estes, por acordo que com elas mantêm, vêm todos os anos a suas terras. Elas os recebem de armas na mão, que são arcos e flechas, com que brincam algum tempo, até que, certificando-se de que tais conhecidos são de paz, largam as armas e vão todas até as canoas ou outras embarcações dos visitantes. Ali, cada uma pega a rede que estiver mais à mão e levam-na para suas casas, pendurando-a em lugar onde possa ser reconhecida por seu dono, e recebendo a este como hóspede durante alguns dias, depois do que voltam a suas terras e todos os anos fazem esta viagem na mesma época. As filhas mulheres, nascidas desta união, elas conservam e criam entre si, pois são as que hão de perpetuar a valentia e os costumes de sua comunidade; mas quanto aos filhos homens, não se sabe ao certo o que deles fazem. Um índio que, quando menino, estivera com seu pai nessa entrada, afirmou que elas entregavam os filhos varões a seus pais no ano subsequente, quando eles voltavam àquelas terras. Os demais, porém, e é o que parece mais certo, por ser a versão mais comum, dizem que, reconhecendo-os como tais, elas lhe tiram a vida. (CRISTÓBAL ACUÑA, 1994, p. 154/155)

Charles de La Condamine (1992), viajante francês, que esteve na Amazônia em meados do séc. XVIII, também busca comprovação da existência dessas mulheres e a localização da tribo. Em **Viagem pelo Amazonas 1735-1745**, conta que, em S. Joaquim d' Omáguas, um índio lhe assegura a existência de um velho, em Coari, cujo pai encontrou-se com as amazonas. O francês procura a personagem indígena e descobre que já havia morrido, contudo conhece o filho dele – o chefe da aldeia, já com 70 anos – que confirma a história e ensina o local da aldeia. Segundo o descendente, o pai encontrara-se com quatro amazonas (uma delas trazia um filho no peito), ao sair do rio Cuchiuara, elas atravessam o *grande rio* e tomavam o caminho do Negro.

Muitas são as informações sobre a localização da aldeia das amazonas. As diferentes indicações geográficas induzem a um nomadismo das mulheres. Todavia, La Condamine considera mais provável que elas tenham perdido seus antigos costumes, quer pelo jugo de outra nação, quer pelo isolamento, e as filhas teriam esquecido a aversão das mães pelos homens. O viajante francês entende a origem do mito, como a fuga às condições de opressão à mulher, comuns na América. Defende que a falta de vestígios das mulheres não implica na inexistência da nação amazona, mas, possivelmente, na sua transformação. Acredita ainda que

se houve um dia amazona no mundo, foi na América, onde a vida errante das mulheres que freqüentemente seguem seus maridos à guerra, e que não são mais felizes em sua vida doméstica, deve ter-lhe feito nascer a idéia e lhe fornecidos freqüentes oportunidades de se furtar ao jugo de seus tiranos, procurando estabelecer-se onde pudessem viver na independência, e ao menos não ser reduzidas à condição de escravas e de bestas de carga (La Condamine, 1992, p. 80).

O mito do Eldorado, assim como o das Amazonas, é narrado pela maioria dos cientistas e dos missionários que estiveram na região. Uns comprovam a existência da Aldeia do Ouro e das mulheres guerreiras e acumulam relatos, mapas, que se superpõem e se complementam, outros negam, falam em coincidências. Conta-se que Pedro Teixeira, navegador a serviço da coroa portuguesa, ao passar por uma aldeia em Japurá, em 1637, recebe dos índios algumas jóias e em Quito constata que é ouro de 21 quilates. Teixeira volta ali, dois anos mais tarde, coloca um marco de posse português e batiza o local como Aldeia do Ouro.

O padre Cristóbal Acuña, designado pela corte de Madri, para relatar as descobertas da viagem de Teixeira, já citado, indica o caminho do rio do Ouro, o Yquiare, e expõe sobre o comércio entre os habitantes da aldeia *dourada* e os manau²¹, índios vizinhos, e destes com outros das bordas do Amazonas.

No sopé de uma serra ali situada, os nativos extraem grandes quantidades de ouro que encontram em forma de pontas e grãos de bom tamanho, aos quais forjam, à força de batê-lo, as pequenas barras, com que adornam as orelhas e nariz. Os nativos que contratam com os que extraem este ouro são chamados de Managus, e os que habitam o rio e se ocupam com a respectiva extração, de Yumaguaris, o que, em sua língua, quer dizer extratores de metal, porque **yuma** é metal e **guari** quem o extrai (Acuña, 1994, p. 127).

Mais uma vez, teorias avolumam-se para explicar o fato e tentar localizar os marcos desta civilização. Os portugueses indicam uma localização, o missionário da Espanha indica outra, o francês La Condamine também defende argumentos.

²¹ Em notas de rodapé, La Condamime (1992) esclarece que o padre Fritz escreve Manaves. a tradução francesa do relatório do padre Acuña desfigura essa palavra, assim como muitas outras, escrevendo Mavagus. Os portugueses a escrevem hoje Manaus e Manaus, indiferentemente (p.75). O viajante francês explica ainda que os manaus, no relato do Padre Fritz, eram uma nação belicosa, temida por todos os seus vizinhos. Resistiu por muito tempo às armas dos portugueses, dos quais agora é amiga: hoje há muitos deles fixados nos povoados e missões da borda do rio Negro [...] os manaus viviam em território japurá, onde morreu Francisco Orellana em 1545, quando tentava uma segunda viagem à Amazônia.(p.87)

Acontecem disputas e exageros. As características arroladas nos documentos indicam semelhanças e dessemelhança, fala-se em regiões de minas e, assim, mais um mistério. É possível que a capital dos manau, seja a cidade de Manoa. Muitos acreditam que os manau tiravam o ouro do lago Iquiare e faziam pequenas lâminas para comercializar. Estes fatos, com auxílio da hipérbole, teriam dado origem às fábulas da cidade de Manoa e do lago Dourado.

Então, a voz do mito aparece em narrativas fundadoras da região, inferem saberes sobre a Amazônia e constroem a história da região, como se observa nos mitos das amazonas e do eldorado. Ainda hoje, estas redes textuais representam formas de pensar e indicam modos de agir dos habitantes das comunidades abeiradas do rio ou moradoras da floresta, próximas, ou não, das zonas urbanas.

Nas comunidades estudadas em São Domingos do Capim, a situação não difere dos demais territórios amazônicos. Os saberes dos agricultores, extrativistas, pescadores, caçadores, criadores de animais domésticos, sujeitos da pesquisa, edificam um complexo narrativo em que o cotidiano aparece nos repertórios, nos temas, nas concepções espaciais e temporais, refletem as concepções de mundo, como os medos, os azares e as proteções, formas de driblar o infortúnio.

Paul Zumthor (1993, p.57), ao estudar os jograis e recitadores, como os intérpretes da literatura medieval, os define como os portadores da voz poética, os detentores da palavra pública, e atribui a alcunha, sobretudo, pela “natureza do prazer que eles têm a vocação de proporcionar: o prazer do ouvido; pelo menos, de que o ouvido é o órgão. O que fazem o *espetáculo*”.

Os narradores ouvidos não foram escolhidos por suas habilidades na arte de contar histórias, como normalmente acontece quando a investigação se assenta nas mito-poéticas. Eles são comunitários e, como sujeitos de pesquisa, alfabetizando do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire desta UEPA. Daí, narradores de São Domingos são portadores de uma oralidade ou vocalidade mista, que é aquela que procede da existência de uma cultura possuidora de uma escritura, ou que o escrito é parcial, externa. Zumthor (1993) expõe também sobre uma vocalidade primária e imediata, pertinentes às sociedades desprovidas dos sistemas de simbolizações gráficas, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos e

sobre a oralidade segunda, oriunda de uma cultura letrada, em que toda expressão é marcada pela escrita. Estas duas não dizem respeito aos contadores em estudo.

Dos doze entrevistados, escolheu-se os relatos de cinco, com base no repertório das histórias contadas e em outras categorias pertinentes ao estudo das literaturas de matriz popular. Portanto, são sherazades - figuras emblemáticas que encarnam o papel dos contadores de histórias na literatura de todos os tempos - que fincaram o pé na terra, e, por isso, narram as tradições e tem profundo conhecimento e respeito pelo espaço, ou são o que o filósofo Walter Benjamin (1986) chamou de narrador sedentário.

Repertório

As narrativas expressas na voz dos contadores das comunidades envolvidas no projeto apontam para um repertório variado. Cada narrador conta sobre temas e gêneros de suas preferências. O cômico e o trágico estão nos casos de vida, nas histórias de assombrações, nas hipérboles das famosas histórias de caçadores e pescadores e muitas outras piadas.

Olha... quem gosta de caçar conta de caça, quem gosta de viajar conta de viagem...quem gosta de trabalhar, "ansim", com outros em fazenda vai contar outros casos. Aí a gente pára, senta e fica conversando bastante. (Maria-CSJS).

A gente conta, quando eu conto essa rapaziada acha graça, que eles não viram né [...] É, eles não acreditam. Depois disso, eu tava pescando ali, 5h da manhã, naquela ponta ali, quando clareou tava um jacaré lá na praia, longe da beira mesmo, eu enxerguei aquilo preto, aí tinha outro cara perto de mim, logo atrás, aí eu chamei e perguntei: "Fulano, o que é aquilo?", "Aquilo é um jacaré, jacaré-açu". Pegamos uma cartucheira e matamos. Pesava uns 150 quilos, nós dividimos, é até gostoso, carne salgada igual um pirarucu, só massa. (João-CST).

Além destas recorrências temáticas, o painel épico da comunidade também é composto das narrativas mítico-lendárias. Surgem, então, personagens ligados à natureza e à sobrenatureza. Matins, (ou matintas), nhangas (ou anhangás), curupiras, botos, oiaras povoam o espaço e aparecem em diferentes

configurações. As matintas identificam-se pelos assobios desassossegadores e pelo convite para a dança.

Uma vez... Tava morando lá na Colônia... aí o meu irmão foi "pra" São Miguel, tinha casado e me deu essa casa "pra mim" morar. Eu tinha casado, não tinha casa e ele me deu. Aí só tinha os buraco da janela, mas não tinha com o que tampar. Aí eu ajeitei a minha rede bem no rumo do buraco da janela... aí quando foi uma noite a "Matin" assobiou. Aí pensei se ela vinha mexer comigo. Tava com medo dela puxar no punho da rede, sabe? E deu certinho: Aí a gente fica duro, mestre, cê não se mexe "mermo". Aí quando eu tava pensando na Matin, nela vir me mexer né... ela agarrou no punho da rede e puxou ansim pra cá e pra fora... da janela "pra" fora. Aí queria gritar mas não podia, sabe? Com medo dela "sortar" a corda e eu cair. Eu sempre tive uma "coragenzinha"... quando eu era mais novo eu era meio maluco... aí ela puxou que eu fiquei "ansim" e ela soltou de vez a rede e eu vim e "pei!": caí. Aí eu só revirei e quando levantei foi com a cartucheira já na mão e meti "pra" ela e "pei!" e ela fazia "fiiite!" e eu: "Vem aqui sua filha da puta" e comecei e ela já tava longe. Tomei um susto dela[...] Tem um caso de um homem que namorou uma mulher que era "Matin"... Quando foi um dia, ele foi numa festa, aí chegou lá ela tava. Aí tinha outra mulher querendo ele também, sabe? Aí ele largou essa "uma", só que ele não sabia o que ela era. Aí ele largou essa "uma" que era namorada velha dele e dançou já com a outra né? Tá... na festa não houve briga. Aí quando terminou o negócio da festa ele veio embora "pra" casa .. quando chega de noite, ele morava na casa do cunhado dele, da minha irmã... aí ele armava a rede de e fica assim...entre uma parede e outra sabe? E a porta do quarto era assim... aí quando foi de noite a "Matin" veio. Ela chegou e disse: "Agora tu 'vai' me pagar... tu não 'dançou' comigo né? Tu não dançaste comigo... mas agora tu 'vai' me pagar!". Diz que ela passava o cabelo grande "ansim" em "riba" da cara dele e baixava e esfregava com a mão o cabelo na cara dele. Ficou toda vermelha a cara dele.... o rosto dele, de tanto esfregar o cabelo "ansim" na cara dele. Aí Depois passou a mão na rede assim e dava com ele ansim... balançava ele com força e aí ele dava nessa parede aqui e dava nessa outra aqui. Aí o pessoal se "acordaram" lá dentro do quarto dizendo "O que é isso?!". Aí... a mulher do Francisco, sabe?... grita: "Êê o que é isso aí??!" Aí a "Matin" "sortou" ele. Aí quando a "Matin" "sortou" ele e que ele pôde andar... ele pulou da rede e caiu e "varou" com o cano... o Francisco vinha na porta, abrindo a porta, que era "pra" entrar... e levou com tudo ele "pra" dentro e caiu lá "pra" dentro...Eu disse: "O que foi?" e ele: "Isso era a "Matin" que tava me batendo... aí espia a minha cara como é que tá". Então elas fazem isso

[...] Mas se uma "Matin", por exemplo, se uma "Matin" certa vez que a gente vê "que ter" assobiado perto da gente não é só

um... dois ou três, é uma porção. Mas, por exemplo, se nós "vamo" dauí "pro" São Bento... aí tem uma "Matin" de verdade e ela der um assobio: "Fiiite!"... Todos nós, todo mundo... tu "pode" não sabe, mas aí teu corpo vai te dar o sinal. Tu te arropia todo. É um negócio diferente. E isso é verdade mesmo.[...] Isso é a "Matin". Aí a gente fica com medo. O cabelo da gente parece que sobe "ansim". Então...aquilo mete medo "pra" gente. (Juca-CSJS)

A "nhanga", uma espécie de demônio da floresta, apresenta as configurações, muitas vezes, atribuídas a outras personagens lendárias da mata.

É. tem também a Nhangá. A Nhangá aqui tinha muito quando a gente chegou pra cá! Tinha muito desse bicho, agora tem pouco né, Guigui? [...] Ela assobiava aqui na mata, 'ansim', quando a gente vinha umas três...quatro hora e ela fazia: "Tchuuun!". Aquilo demorava. Aí ela vinha de lá e vinha largar a gente aqui nessa ponta da mata aqui que a gente pegava a capoeira pra chegar "pra" cá. (Juca-CSJS)

A curupira espreita o viajante noturno e o chama, se ele responder fica mundiado:

Já vi. Eu fui uma vez pra lá, aí me chamaram. Nós fomos festar pra lá, quando chegou lá, num igarapé, quando eu vi me chamaram "Ei, Antério!", eu não respondi, e alto, todo mundo viu, aí o Eloi me chamou "O que foi compadre?", "Me chamaram aqui". [...] (Foi) 7 horas da noite [...]Outra vez eu tava em casa, de noite e me chamaram. O meu irmão ainda morava perto da minha casa e me chamaram. Chamei ele pra ficar comigo, a gente amanheceu acordado. Fiquei com medo. (João-CST).

As oiaras têm formas de animais diversos e surram os moradores.

Tem algumas coisas né? Por exemplo, tem o caso da "olhara" ela faz o primeiro processo da matin. [A oiará] é o espírito que às vez mexe, faz qualquer movimento pra pessoa escutar, né? Mas às vez a pessoa não enxerga.[...]. Às vezes... Às vezes, ela bate as pessoas sem a pessoa enxergar né? às vezes, ela faz, ela aparece em forma de animais né? Então, ela aparece em forma de pessoas também desconhecidas ou conhecidas. (Mario-CSB).

Ela [a oiará] causa o medo. Por exemplo, todo mundo tem aquele preconceito, né? Que ela, às vezes... Já aconteceu histórias da "olhara" atacar as pessoas, né? Então, todo mundo

tem esse medo. Então, a gente vive nesse ambiente, não causa aquele tanto medo, porque a gente é acostumado nesse hábito[...] Então, têm pessoas que têm medo né? No meu caso, eu não tenho tanto medo, né?, Porque agente não entende e vive aqui nesse lugar e poucas pessoas têm medo.

Tempo, espaço e medo

Essas aparições fazem parte da vida dos entrevistados e aparecem tanto no espaço do trabalho, como nas moradias das pessoas do lugar. O tempo da epifania, quase sempre, é noturno, a partir das cinco horas da tarde, e o inverno é a estação preferida, porque escurece mais cedo. Os comunitários respeitam essas leis, pois têm medo dos castigos, e, uma das formas de se proteger do infortúnio é ficar em casa.

Começava de tardinha... das cinco horas em diante a gente ouvia aquele assobio. E era umas coisa que a gente.. Ele assobiava na sua frente e mesmo que você ia andando aqui ele assobiava atrás, no meio ninguém sabia nada. Ninguém enxergava nada. Parece que era no chão, embaixo da terra. Ficava tudo invocado que ocê num sabia onde era. Se era em cima, se era embaixo...sabia que conforme você andava quilo tava (Juca-CSJS).

Tarde eu não trabalho, tenho medo de passar lá.[...] Tem época que dá pra escutar mais, agora não tem assobiado. É mais no inverno. É mais escuro (João-CST).

Não. Isso também até que não. Pra trabalhar não. Tem pra andar, pra noite... tem lugar pra respeitar (José-CSJS).

Conta também casos antigos que os pais e os avós da gente contava pra gente. Aqueles casos de visagens. Tem vez que até jovem fica com medo. Tem um jovem..., um filho meu, que fica com medo até pra dormir, fica com medo dos casos. [...]. Porque nunca viram... mas os velhos metem medo (Maria-CSJS).

É a gente tenta, por exemplo, num lugar deserto desse, do mato, a gente não facilita, então agente anda de dois, duas pessoas, né?, que é uma de superar aquele medo.(Maria-CSJS).

Olha, rapaz, eu tenho medo se for o caso que eu vá num caminho só eu (...) de noite eu tenho medo. Mas "tando" em casa até que não! (José-CSJS).

Aos medos sobrenaturais somam-se outros provocados por animais peçonhentos e as pragas nas plantações.

Esse um aqui se tiver trabalhando e enxergar um sapo ele fica com medo e não vai lá onde tá o sapo.[...] Tem medo porque o sapo pula ansim e vai mijando e aquela urina dele dá doença. Aí ele fica com medo: num trabalha onde tem sapo.(José-CSJS).

Muitas vezes, os perigos da natureza confundem-se com os da sobrenatureza e não se tem a dimensão do limite entre os mundos imaginário e simbólico.

É que dá sempre. A cobra. Eu tava roçando este ano, neste caminho aí, capoeira fina, ainda bem que eu tava com a bota, eu pisei num surucucu. Ainda bem que eu tava com a bota. Aí ele pulou, deu uns cinco pulo, veio ameaçando lá, ainda bem que estancou, eu não queria cortar, tinha medo dele pular na minha mão.[...] Tem, cobra grande tem. Eu vou contar uma. Uma vez eu tava pescando só eu, a maré tava bem embaixo, eu estiquei a rede ali, foi logo bem aqui no porto do Floriano, aí quando eu olhei pra lá, a praia tava grande, eu olhei, ela tava em cima da praia, a cobra.[...] Olhe, tem muitos metros, ela é grande, aí eu enxerguei assim grosso, a pele espelhando em cima da praia, aí era só eu que tava ali, peguei o remo e saí, nisso a água cresceu, eu olhei pra lá, ela não tava mais lá, mas a maré encheu, aí eu fui tirar a rede, antes de chegar na rede ela tava ali, aí ela vinha chegando na beira do cais, aí eu dei uma remada e ela afundou.[...] Eu remei pra sair de lá, vi que era um bicho, né, aí ela fundou aí a água cresceu. Eu morava primeiro ali e era logo lá de cima e eu passei direto sem poder encostar, a água cresceu assim tipo uma pororoca, aí eu passei na ligada, que eu não podia encostar e aquele banzeiro muito enorme e eu aperreado, aí passei, quando chegou ali defronte do cais do Mico, do Caíca, aí ela topou pra fora, a maré tava seca e a montaria abaixou, aí eu puxei montaria interna, lá em cima da praia, eu fiquei lá pra beira [...] Só eu, quando eu conto, muita gente não acredita porque foi só eu que vi e aí quando foi de madrugada quem chega aí? O Chiquinho, ele ia cortar madeira aí pra cima, aí eu tava lá na praia, quando eu enxerguei empurrei a montaria, acompanhei ele até aqui, até aí no porto, aí eu tirei de manhã de lá, desde disso eu não fui pescar mais só, quando eu vou é acompanhado, fiquei medroso. Ela é muito grande, é enorme, fica apoiada no rio, não tem quem tire ela de lá (Antério).

Proteções

Muitas são as formas que o ser humano cria para proteger-se desses entes maléficos. Na Amazônia, é comum usar-se como amuleto de proteção e sorte objetos do mundo da cultura e do mundo da natureza: dentes de animais ou de alho, determinados tipos de plantas, partes do sexo da bota, água de jibóia, muiraquitãs, rezas, benzeduras. Essa diversidade de patuás é recomendada por pajés ou pessoas que conhecem o poder curativo das plantas, dos animais e dos vegetais e daqueles descobertos ou inventados pelo homem. Nas comunidades estudadas em São Domingos do Capim, além de “ficar em casa quietinho”, como já foi explicado, as outras formas de proteção referem-se ao respeito às tradições e as rezas.

Olha, nós nos "protege" ansim... Num indo, não saindo só e, por exemplo, na hora dela que a gente sabe que tá lá a gente procurava respeitar o horário deles né? (Juca-CSJS).

Porque pedimos pra Deus abençoar nosso trabalho... pedindo que ocorra tudo bem. "Vamo" supor no serviço que "derroba" a roça... a gente entra com medo de inseto ou de levar um acidente né? Então a gente sempre tem esse gesto aí e se benze "pra" pedir "pra" Deus que acompanhe, que defenda a gente do inseto né? Ou de se cortar com o machado. (José-CSJS e Maria-CSJS).

Não, porque aqui a gente vai só pescar mesmo, defumação. O pescador mesmo ele usa isso, mas aqui, não. Pesca aí pra baixo, vem de Belém, mexe com essas coisas. (Para afugentar o medo) a gente fica rezando pra que não aconteça isso. (João-CST).

Panemeira

A crença explica que estar panema é não conseguir pescar, caçar, trabalhar ou se divertir. É como ficar mundiado por uma entidade sobrenatural, uma espécie de estado de inanição. Este tipo de torpor tem outros processos de proteção e cura, mas alguns são segredos que não se pode ensinar, porque o portador desse saber pode perder a força.

[Para ir caçar] a gente não reza. Mas, têm caçadores que passam pimenta na costa. Eu ainda não passei, né? Têm pessoas que sabem, mas não ensinam, porque dizem que se a pessoa ensinar, ela desaprende. Agora, eu não sei quem ensinou pra essa pessoa, né? Se o caçador ensinar pro outro, pode não pegar caça, ficar panema. Eles dizem que é verdade pra mim. Eu ensino a experiência pra outros e eu não fico panema. (José-CSJS).

Paul Zumthor (1993) entende que essas vozes andarilhas estão marcadas pela tradição instauradora dos arquétipos produzidos por quem conta as histórias e por quem as ouve. A movência do tecido narrativo é resultante da tradição, que funciona como uma espécie de relé das escâncaras vocais. O nomadismo do texto só é possível num espaço que propicie alguma inter compreensão facilitada, muitas vezes, pelo recurso da tradução. Em tais condições, alguns textos caminham com mais facilidade que outros. “Os mais móveis são os menos formalizados, quase necessariamente narrativos” (p.152)

Este processo natural de mobilidade é observado intensamente na pesquisa de campo. Um mesmo conto, recolhido na mesma área geográfica e num período cronológico aproximado, sofre variações, pois cada narrativa porta um arquivo de memória, que a individualiza e a faz afastar-se ou aproximar-se das matrizes tradicionais. Até mesmo, um narrador contando o mesmo texto, em momentos diferentes, mobiliza a narrativa.

As personagens recorrentes no imaginário amazônico - as matintas, os anhangás, as curupiras, os botos, as iaras – registradas em São Domingos do Capim, situam-se nas poéticas de transmissão oral. Com olhar para além de uma tradição, procurei entender as narrativas como representações dos saberes das comunidades ribeirinhas. O universo conceitual em que se insere as discussões sobre memória, esquecimento, performance, movência, nomadismo, tradição, além das escutas de diferentes *corpus* narrativo, levam pesquisadores das poéticas orais, entre os quais me incluo, a repensar questões e indicar a necessidade de atualizar as leituras da mítica brasileira de expressão amazônica. Este é um processo em construção.

Referências

ACUÑA, Cristóbal de. *Novo descobrimento do grande rio Amazonas: 1641*. Tradução Helena Ferreira. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço Reis, Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FERREIRA, Anete Costa. *A expedição de Pedro Teixeira. A sua importância para Portugal e o futuro da Amazônia*. Lisboa: Ésquilo, 2000.

LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Viagem pelo Amazonas 1735-1745*. seleção de textos, introdução e notas Hélène Minguet; tradução Maria Helena Franco Martins. São Paulo: Nova Fronteira/Edusp, 1992.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz: a "literatura" medieval*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Amálio Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRABALHO E CUIDADO: CATEGORIAS EMERGENTES PARA AÇÕES SANITÁRIAS E EDUCATIVAS ENTRE TRABALHADORES DA TERRA DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM, PA.

Elizabeth Teixeira

Introdução

O estudo apresentado é um recorte da pesquisa “saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades rurais-ribeirinhas do município de São Domingos do Capim”.²²

O fato de desenvolver trabalho educativo com essas comunidades possibilitou aos participantes do Núcleo de Educação Popular (NEP) defrontarem-se com a realidade social e cultural do município, despertando-lhes o interesse em aprofundar os estudos sobre saberes e práticas sociais dessa população, que se tornam importantes para a reflexão da práxis dos atores sociais da própria comunidade. Uma das dimensões que mereceu destaque na pesquisa foi a saúde do trabalhador da terra e doenças do trabalho.

O campo da saúde refere-se a uma realidade complexa que demanda conhecimentos distintos integrados e que coloca, de forma imediata, o problema da intervenção. Tem uma abrangência multidisciplinar e estratégica, não devendo separar-se das relações sociais, dos atores sociais e do ambiente onde se inscrevem os saberes e os fazeres em saúde-doença (MINAYO, 1992).

Para identificar os saberes e práticas cotidianas de saúde dos trabalhadores da terra e as doenças do trabalho, levantamos para investigação a seguinte questão: quais as categorias emergentes dos discursos de trabalhadores da terra, jovens, adultos e idosos do município de São Domingos do Capim, PA, no que tange aos saberes e práticas cotidianas de saúde, e as doenças do trabalho?

²² A pesquisa foi aprovada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), chamada 2003/2004. É oriunda do Grupo de Pesquisa em Educação Popular, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE/UEPA). Vincula-se a linha de pesquisa Educação Popular e Saúde.

Estratégias Metodológicas

Um dos princípios da pesquisa, a multiplicidade de olhares, foi corroborado com a participação de oito pesquisadoras pertencentes a diversas áreas do conhecimento (educação, sociologia, filosofia, enfermagem, comunicação e arte, lingüística) e seis auxiliares de pesquisa. Foi realizada entre 2003 e 2004. A pesquisa caracteriza-se metodologicamente como etnográfica, descritiva e de campo. Interdisciplinar, participante com abordagem qualitativa.

Constituíram sujeitos da pesquisa 16 trabalhadores-alfabetizandos pertencentes a 3 comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim, PA: Santíssima Trindade, São José e São Bento, que fazem parte das turmas de educação de jovens, adultos e idosos do NEP. Todos se manifestaram favoráveis à participação no estudo quando foram informados dos objetivos pela equipe de alfabetizadores do NEP, e revelaram preferir que os contatos fossem realizados em seus domicílios.

Todos são fiéis da Igreja Católica, e estão inseridos na faixa etária compreendida entre 24 e 62 anos. Possuem relacionamento matrimonial estável, de 1 a 7 filhos e desde o nascimento habitam as comunidades rurais-ribeirinhas. Quanto à escolaridade, 3 dos sujeitos jamais estudaram em escola regular. O maior nível de escolaridade encontrado foi até a 4ª série, atingido por 3 dos informantes. Todos desenvolvem trabalho agrícola, que juntamente com o extrativismo, a pesca, a caça e a criação constituem o núcleo central da vida dos sujeitos investigados.

Como procedimentos metodológicos foram realizados: *entrevistas*, com roteiro de questões abertas, abrangendo todas as áreas de estudo das pesquisadoras. No que tange às questões relativas aos saberes e práticas de saúde cotidianas e as doenças do trabalho, foram inseridas no roteiro 7 questões; *observação*, das práticas sociais que os sujeitos realizaram nas comunidades ribeirinhas, com registro, fotos e filmagens.

A sistematização e a análise dos dados foi feita tendo a interdisciplinaridade como referência, compreendendo-se que a condição fundamental para a investigação e o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar é “conhecer o lugar de onde se fala” (FAZENDA, 2001, p.14). Assim, o homem, a

mulher e a paisagem das comunidades constituíram no ponto de convergência entre os saberes. A interdisciplinaridade, em sua dimensão epistemo-metodológica, apresenta como metáfora a tecitura do conhecimento, metáfora que norteou a construção da tecitura entre os saberes dessas comunidades. Para a análise dos saberes e práticas cotidianas de saúde adotou-se a análise de conteúdo temática, para possibilitar emergir os temas significativos e convergentes dos discursos dos sujeitos.

Trabalho e Cuidado

O trabalho de homens e mulheres ribeirinhos, trabalhadores da terra e do rio, a partir desse olhar interdisciplinar, viabilizou identificar o ambiente, situações econômicas de sobrevivência, organização social, lendas, costumes, cantorinhas, saberes e práticas de saúde, religiosas, artísticas e educacionais, linguagem, valores e a sua comunicação com as comunidades locais e urbanas.

Os saberes, ao se entrecruzarem na prática interdisciplinar da pesquisa, se dimensionam numa verdadeira pororoca de idéias. Assim como a pororoca se define pelo encontro entre duas diferentes forças, a do mar e a do rio, no plano simbólico, caracteriza-se pelo encontro entre diferentes forças de saberes, que se transforma em uma onda de idéias, que avança de forma avassaladora no processo de construção do conhecimento. Esse arrastar as idéias tem na natureza e na cultura amazônica o eixo de formação de seu movimento (OLIVEIRA, 2003).

Neste artigo expressa-se o mapeamento cartográfico dos saberes e práticas de saúde cotidianas desenvolvidas entre os trabalhadores da terra e as doenças do trabalho com base em Santos (2000), que compreende a cartografia simbólica como modo de imaginar-se e representar-se a realidade social. A utilização da cartografia permite a identificação das estruturas temáticas das representações dos diversos campos do saber sobre a realidade social. Dessa

análise cartográfica do conteúdo dos discursos dos sujeitos emergiram as categorias Trabalho e Cuidado.²³

Trabalho:

Modo de existência e felicidade, que exige saúde e esforço. Segundo os alfabetizandos de São Domingos do Capim, o trabalho traz felicidade e representa a própria saúde, pois sem ele não há significado para o viver. Assim, tem que ter saúde e tem que ser forte, não dá para ser fraco na lida com a terra:

Olha, pra mim, quando eu trabalho, me deixa até feliz, porque eu quando estou parado, dias assim parado, eu fico mais adoentado, quando eu vou me movimentando, trabalhando fico mais feliz com a minha saúde. (André, 28 anos).

É, tem que ter saúde, coragem e disponibilidade nossa [...] a mandioca é serviço pesado, se for fraco...(José, 34 anos).

Nesse contexto, exige-se esforço, e por conta disso, vão aparecendo os sinais e sintomas das doenças do trabalho com a terra, que se revelam nas ações cotidianas de capinar, pegar a mandioca, mexer com a farinha, usar a motosserra. Vão surgindo os problemas e as doenças, que segundo alguns não são diferentes entre os homens e as mulheres.

O problema de capinar. Eu que tenho problema de coluna tenho problema também aqui na perna. A gente vai de calça comprida e fica de joelho na terra e com uma mão puxa o mato e a mandioca, fica com a mão dolorida e os dedos tudo inchado. Até para mexer com a farinha tenho problema de dor no braço também (José, 34 anos).

A motosserra, por exemplo, pra cortar o roçado, causa problema muito de coluna, o cara chega, por exemplo, pra cortar, aí quando é a noite não pode nem dormir quase, cansado. Por que é pesado, carrega o dia inteiro. Tem uns que coloca na coxa, mas tem uns que não tem habilidade, pesa pra caramba! (André, 28 anos).

²³ A análise extensiva dos discursos pode ser encontrada em TEIXEIRA, E. O trabalho na terra e as doenças do trabalho. In: OLIVEIRA, I. A de (org.). *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas*. Belém: CCSE-UEPA, 2004. Coleção Saberes Amazônicos, n.1.

Uma vez eu tava olhando um livro e lá no final dele diz que as pessoas que usavam esses esforços, enxada, machado, eram muito mais vigorosas. Essa palavra eu não sei bem explicar. Pras pessoas serem mais sadias, elas movimentavam muito o corpo, suavam, aí com aquele suor, jogavam muita coisa que não prestava do sangue né? Que podia causar uma doença. E nesse livro que eu tive lendo, diz que até hoje o homem é mais doente, porque talvez tá mais parado, não tá mais se movimentando como antes, e que até mesmo eles duravam mais. Eu acho, porque agente doente não tem disposição né? De trabalho né? É impossível, sem saúde não dá pra trabalhar (Glória, 36 anos)

Os sinais, os sintomas, enfim, como eles mesmos referem, os problemas de doença, diminuem a capacidade para trabalhar, e para os alfabetizando, o trabalho é uma marca da própria existência. Para Minayo (1992, p.185): “para a classe trabalhadora, a representação de estar doente como sinônimo de inatividade tem a marca da experiência existencial. Trata-se de uma equivalência social e não natural”. Acreditam que com o esforço as pessoas podem manter-se com saúde e eliminar doenças.

Risco e reza. Além das doenças tem os riscos de acidente com os instrumento de trabalho, como o machado e a motosserra, e picada de cobra. Por causa disso, quando entram na mata, rezam para que não aconteçam tais situações que põem em risco a saúde dos trabalhadores, pedem a Deus ajuda e benção, como se destaca no depoimento a seguir:

Pedimos pra Deus abençoar nosso trabalho, pedindo para que ocorra tudo bem, a gente entra com medo de inseto ou de levar um acidente né? Então a gente sempre tem esse gesto aí e se benze pra pedir pra Deus que acompanhe, que defenda a gente do inseto ou de se cortar com o machado (Maria, 42 anos).

Segundo Berger (1967 apud MINAYO, 1994), em situações-limite recorre-se a poderes sobrenaturais em vista da precariedade dos elementos naturais disponíveis. Tais atitudes remetem-nos aos nossos próprios limites e incapacidades e também revelam a impotência humana ante a dor, o sofrimento, o perigo da morte.

Corpo-instrumento. Para os alfabetizados, o corpo se tornou o único gerador de bens, e se está doente, não há como produzir para viver. Cada um precisa do corpo-instrumento para o trabalho, que na lida fica quente, espanta o cansaço e a dor, mas quando para, fica frio, e aí o trabalhador sente o peso do trabalho, dor e cansaço, e fica sem vontade de trabalhar, como podemos observar nos comentários a seguir:

Como eu trabalho muito, eu sinto. Quando ta quente, a gente trabalhando, tudo bem; mas quando ta frio, a gente fica sem vontade de trabalhar, dor nas juntas, no corpo. À noite, na hora de deitar, a gente sente. Tem dia que amanhece e a gente sem vontade de trabalhar, mas é o jeito né?Aí começa a esquentar o corpo e começa a dor a desaparecer um pouco. Quando a gente vai trabalhar, a gente sente muita dor no corpo. Eu sinto (Júlio, 50 anos).

A mandioca incha todas as juntas da gente...(Pedro, 47 anos).

Começa a dar umas manchas pelo corpo, doença de coluna (Marcos, 31 anos).

Sinto muita dor nos osso, dor de coluna, dor de cabeça (Irene, 45 anos).

A miséria, a fome e o desespero que advém do fato de estar doente indicam, na prática, que o corpo-instrumento é a fonte de subsistência e reprodução. O assalariamento enquanto cerne do modo de produção capitalista faz do corpo força de trabalho, criador de excedentes para as classes que detém os meios de produção e única condição para a vida dos trabalhadores e suas famílias. Saúde-riqueza e corpo-instrumento de trabalho representam uma realidade vivida, fruto das contradições que estão na base material da sociedade.

Para as classes trabalhadoras, os sintomas são colocados no corpo de forma localizada, nalgum órgão e expressos através de explicações que os analisam, geralmente ligados a fatos existenciais, intervenções sobrenaturais e/ou situações vividas no dia-a-dia. Essa forma de atribuição de causas através de uma concepção ao mesmo tempo focalizada e analítica, que contempla o conjunto das situações infelizes da vida cotidiana, é talvez o primeiro ponto de ruptura com a linguagem médica que é, ao contrário, coordenadora, sintética e específica. (MINAYO, 1992, p.186-7).

Cuidado:

Prática híbrida. Como se sentem responsáveis pelos seus corpos-instrumentos de trabalho, decidem cuidar adotando múltiplas práticas, chegando a produzir o que Santos (2000) denomina hibridização, Assim, no cotidiano do cuidar emerge uma atuação híbrida sobre os limites, quer os limites do cuidar clínico, oriundo das práticas oficiais e saberes biomédicos advindos das prescrições e orientações dos profissionais de saúde, quer os limites do cuidar tradicional, oriundo das práticas populares e saberes tradicionais socializados oralmente na comunidade pelos mais velhos. Na hibridação do cuidar cotidiano, os limites são transformados em retalhos avulsos de um tecido mestiço. Os trabalhadores buscam diferentes práticas de cuidado para minimizar e/ou eliminar as incapacidades para o trabalho.

Recorrem ao cuidar clínico quando adotam, por exemplo, terapêuticas medicamentosas; ao cuidar tradicional quando utilizam práticas alternativas e tratamentos naturais. Efetuam a hibridação no cotidiano exatamente por que transitam entre os limites de cada uma das escalas do cuidar analisadas por Teixeira (2002):

A gente compra aquele gel e passa nas mãos, mas faz também remédio caseiro. Eu compro álcool, coloco gengibre e jambu, e a gente se passa quando ta doendo. Melhor. (Maria, 42 anos).

De vez em quando eu faço um chá pra tomar. Chá de cipó de puçá. É uma planta que é boa. Tem também catinga de mulata, arruda. A gente faz fricção né? Se a gente sente alguma dor, a gente passa. (Irene, 45 anos).

Um dia desses, ele passou muito ruim, dor de cabeça, aí eu tenho um livro que ensina remédios, ervas, eu fiz um chá. Aí eu juntei tudo e passou a dor. Negócio de dores no corpo é reumatismo, às vezes nervos. Às vezes a gente toma chá, mas às vezes tem que tomar outra coisa (Júlio, 50 anos).

Se uma cobra pegar tem que levar pro hospital logo, rápido. Mas tem o pessoal que faz remédio por a, tem um cara aí, ali ao lado, que faz (Marcos, 31 anos).

Para picada de cobra também tem remédio caseiro, mas para muitos dos trabalhadores, nesses casos, há risco de vida e tem que levar para um hospital em São Domingos do Capim ou até mesmo para outro município, como Castanhal. Também na perspectiva de Helman (1994), no mundo da vida cotidiana as pessoas doentes frequentemente utilizam vários tipos diferentes de cuidado ao mesmo tempo ou em seqüência. As pessoas, segundo o autor, escolhem não apenas entre tipos diferentes de cuidadores, mas também entre os diagnósticos e as recomendações que fazem sentido para elas e as que não fazem.

Assim, apesar da utilização do cuidar clínico, há espaço para o cuidar tradicional. A cultura local, as receitas com ervas e produtos da mata, as plantas medicinais conhecidas na região se entrelaçam com as receitas médicas, com as orientações dos profissionais de saúde, tecendo o que estamos destacando como cuidar híbrido.

Prática extensiva. Investigações sobre o cuidar cotidiano de saúde (TEIXEIRA, 2000), revelaram que o cuidar se estende e se expande para além do cuidar do eu, indo na direção do outro, da família, da casa e do lugar. O cuidar da família destacou-se entre os trabalhadores, com ênfase no cuidar dos filhos. As manifestações do cuidar do outro e da família não param por aí, pois a alimentação também foi destacada entre os trabalhadores como digna de atenção por parte dos pais para com os filhos, como podemos constatar nos depoimentos a seguir:

Às vezes tem uns que nem entram em festas, ficam fumando lá fora escondido. Aí quando ele vara já é para fazer o que não presta, brigar, cortar, roubar, ele faz tudo. Eu digo que o maior cuidado que a gente deve ter é orientar. É papel dos pais, orientar, incentivar pra não acontecer, que depois que se mete, diz que não sai mais (João, 49 anos).

Eu tenho muito cuidado, eu vou atrás nesses pedaços recomendando, olha, vão se reparar, não vão se embedar, porque olha que gostam de bebedeira. Aí eu saio recomendando, olha, muito cuidado. Eu moro pra lá, bem longe, mas eu vou com eles (Carol, 40 anos).

Para Boff (1999), cuidar do outro é zelar para que a ação de diálogo entre o eu e o tu se estabeleça e se fortaleça. Os trabalhadores, ao valorizarem a orientação de seus filhos, estão fortalecendo relações dialogais, a acolhida, a ética e

a responsabilidade com o outro. Segundo o autor, essa experiência mais global e integrada de nossa própria humanidade, é uma maneira mais cuidada de ser.

Tem que ter tempo, para não descuidar. É interessante destacar que o tempo é uma dimensão importante no processo saúde-doença, e foi destacado sob duas perspectivas: as pessoas não querem parar para se cuidar; as pessoas sabem que precisam se cuidar, mas não param para procurar tratamento.

É porque aquelas pessoas querem trabalhar muito, não querem parar nem um instante, às vezes eles se sentem doentes, mas eles querem pegar no trabalho o dia inteiro (Marcos, 31 anos).

Todos os dois faz efeito. A gente usa mais o gel. Por causa de que o gel já está feito. (Maria, 42 anos).

Às vezes cobra morde também. Aí tem que dar um jeito de sair pra fora. Sair de qualquer maneira, nas carreiras. (José, 34 anos)

Outro aspecto interessante é destacado quando se mencionam os tratamentos das doenças. Se o remédio já está pronto, como o da farmácia, é mais rápido, gasta menos tempo, é só comprar, passar e pronto. Se tem que ser preparado, como o caseiro, gasta mais tempo. Quando o problema é picada de cobra, não dá para perder tempo com remédios caseiros. Tem que correr para o hospital para obter cuidado médico.

Boff (1999), refere que há dois modos de ser-no-mundo: o trabalho e o cuidado. O modo-de-ser-trabalho pode transformar-se em uma ditadura ou dominação. Pela exasperação do trabalho pode-se chegar até à destruição da vida humana e do planeta. Quando atingimos essa situação extrema precisamos urgentemente resgatar o outro modo de ser, o modo-de-ser-cuidado.

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo... Significa recusar-se a todo despotismo e a toda dominação...significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo...significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado...significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações (p.102).

Ao nosso ver, dar centralidade ao cuidado é respeitar nossos próprios ritmos individuais e também coletivos, é dar conta das nossas limitações individuais e condições coletivas, é colocar a vida para além da sobrevivência. É preciso ter cuidado para não descuidar. É preciso dar tempo ao tempo de cuidar.

Olha João, às vezes a gente passa um remedinho, por cima do corpo da gente, mas a gente não procura tratamento mesmo. Se a gente procurar a gente encontra, mas a gente tem que trabalhar, não tem aquele tempo (Júlio, 50 anos).

Se cada um de nós não reservar um tempo para o cuidar, se não nos interessarmos em ter este tempo, quem vai fazê-lo? O primeiro desafio está exatamente aí, superar o descuidado, despertar uma consciência de direito ao tempo de cuidar, enfim construir uma consciência sanitária. Para Berlinguer citado por Minayo (1992, p.192): “Por consciência sanitária entendo a tomada de consciência de que a saúde é um direito da pessoa e um interesse da comunidade. Mas como esse direito é sufocado e este interesse descuidado, consciência sanitária é a ação individual e coletiva para atingir este objetivo”.

Considerações Finais

A cartografia dos conteúdos dos discursos dos sujeitos entrevistados, á luz dos múltiplos olhares interdisciplinares, permitiram a equipe de pesquisa considerar que os jovens, adultos e idosos entrevistados, em suas falas, expressam a compreensão de dois tipos de educação: a do cuidar e a do estudo. A educação do cuidar está presente no cotidiano familiar, com o sentido de orientar os filhos, de dar atenção, de explicar, tendo como referência a sabedoria adquirida no convívio social e pela *cultura de conversa*. O cuidar adquire um sentido atitudinal, de respeito e acolhimento ao outro, de alteridade. A educação manifesta-se a partir das narrações de histórias e de experiências vividas pelos mais velhos, que expressam o cuidado com o outro, pelo diálogo, conselho e orientações. A casa é o espaço educativo, e os responsáveis pela educação, os pais. A educação como estudo está associada à instrução, à leitura, à escrita e ao saber escolar.

A cartografia dos conteúdos dos discursos sobre saberes e práticas cotidianas de saúde, e as doenças do trabalho, revelou duas categorias: o trabalho e o cuidado. Verificou-se que para os alfabetizados o trabalho é um modo de existir, que exige saúde e esforço, que desencadeia um conjunto de sinais e sintomas de doenças, que impõe riscos, e que por isso, é iniciado diariamente com rezas. Para os trabalhadores da terra o corpo é o instrumento de trabalho, o cuidado é híbrido e extensivo ao outro, e é preciso ter tempo para não descuidar.

Concluiu-se que os saberes, representações e imaginários são construídos entre o cuidar para ter saúde, o cuidar para minimizar os sinais e sintomas das doenças do trabalho e o cuidar dos corpos-instrumento doentes pelo esforço do trabalho.

Ao nosso ver, o maior desafio é promover com os trabalhadores da terra, uma prática sanitária e educativa que discuta as categorias trabalho e cuidado, que tenha como referência os saberes e práticas de saúde cotidianas vividas por esses sujeitos, que seja um instrumento de luta política por melhores condições de vida.

Referências

- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FAZENDA, Ivani. (org). *Interdisciplinaridade*: dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- HELMAN, Cecil G. *Cultura, saúde e doença*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MARTINIC, Sergio. Saber popular e identidade. In: MARTINIC, Sergio (org). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.
- _____. Representações da cura no catolicismo popular. In: ALVES, P. C. & MINAYO, M. C. de S. *Saúde e doença, um olhar antropológico*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Interdisciplinaridade, formação e prática docente*. Belém, 2003. (mimeo).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. *Travessias, redes e nós*.complexidade do cuidar cotidiano de saúde entre ribeirinhos. Belém: Grafisa, 2000.

_____. *Revisitando o cuidar cotidiano de saúde à luz do pensamento de Boaventura de Sousa Santos*. Coimbra: Faculdade de Economia, 2002.

RESUMO DAS COMUNICAÇÕES

RESUMO DAS COMUNICAÇÕES
GT - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROJETO LETRAMENTO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BELÉM

Aldalice Cruz Otterloo *
Eliana da Silva Felipe
Jane do Socorro Sampaio
Selma Costa Pena

RESUMO

O texto relata a trajetória do projeto Letramento na Escola, um projeto de formação continuada de professores/as centrado na escola, que objetiva proporcionar para os/as professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas do município de Belém um espaço de reflexão, elaboração teórica e intervenção pedagógica partilhada em relação às práticas sociais de leitura e escrita na sala de aula e no contexto sociocultural no qual as escolas se inserem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente – Letramento - Prática Pedagógica.

* Aldalice Cruz Otterloo – UEPA; Eliana da Silva Felipe – UFPA; Jane do Socorro Sampaio – SEMEC; Selma Costa Pena – UFPA.

CONHECIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE BIODIVERSIDADE GERAL, AMAZÔNICA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL : UM ESTUDO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM-PARÁ-BRASIL.

Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca*

RESUMO

Esse estudo teve por objetivo investigar saberes construídos por professores de Biologia e alunos concluintes do ensino médio, sobre temas relacionados à biodiversidade geral e amazônica e desenvolvimento sustentável. A investigação foi realizada em escolas públicas e particulares do município de Belém-Pará-Brasil, por meio de questionários e ouviu 719 alunos e 24 professores. O estudo revela que os conhecimentos de estudantes e professores sobre biodiversidade geral, amazônica e desenvolvimento sustentável, são pouco significativos, assim como os argumentos científicos utilizados sobre sua conservação. Os resultados encontrados indicam a necessidade de intensificar ações de socialização desses temas na escola de modo a contribuir na formação de uma consciência de valorização dos bens biológicos e de sua utilização sustentável, principalmente para as populações que habitam espaços geográficos, como os amazônicos, onde a biodiversidade é abundante e compõem um dos meios de sobrevivência de sua população.

PALAVRAS-CHAVE: Biodiversidade - Desenvolvimento Sustentável - Educação Escolar - Ensino de Biologia - Aprendizagem

* Profª Drª Pesquisadora da Universidade do Estado do Pará e Coordenadora do GEPAC do CCSE-UEPA

A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Rosinaldo de Oliveira Rodrigues*

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho tem como objetivo analisar a importância da capacitação dos professores para a utilização do computador como ferramenta pedagógica e se encontra de forma completa na monografia apresentada ao curso de pós-graduação em Informática e Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Portanto, é resultado de uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, tendo a abordagem dialética como pressuposto para a análise dos discursos dos professores participantes da entrevista. Discute a capacitação dos professores para a utilização pedagógica dos recursos do computador. No processo de investigação, bem como na construção deste artigo seguimos o ciclo descrição – execução – reflexão – depuração, que é o mesmo defendido pelo novo paradigma de uso da tecnologia na educação, e que compreende o ser humano como um ser inacabado, em constante construção, tendo ainda este trabalho base em autores que defendem o computador como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem, visando a formação de seres pensantes, críticos e criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Capacitação de professores - Tecnologias Digitais - Ferramenta pedagógica; Aprendizagem.

* Professor da Rede Municipal de Ensino de Belém. Licenciado em Pedagogia pela UFPA e pós-graduado em Informática e Educação pela Universidade do Estado do Pará.

A IMPORTÂNCIA DA APLICAÇÃO DOS MÉTODOS E TÉCNICAS PARA ASSEGURAR A TRAJETORIA CORRETA DOS OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS

Helcio de Castro Monteiro*
Ana Cristina Moraes Dória

RESUMO

O objetivo desse texto é mostrar a aplicação e a viabilização de métodos e técnicas como fonte asseguradora de um trajetar correto em busca dos objetivos a serem alcançados. Portanto vale ressaltar que os enfoques aqui em registro alcançarão uma discussão que vai do planejamento sua importância e aplicação, que passa portanto pelo uso de técnicas e métodos como recursos necessários para o alcance dos objetivos a priori determinados. A relevância dos mesmos esta pautada na importância e aplicação do uso de métodos e técnicas como gerenciadores de um trajetar eficiente e eficaz.

PALAVRAS-CHAVES: Métodos - Técnicas – Gerenciadores.

SABER DAR TEMPO AO TEMPO: OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARÁ

* Professor Ms. da Universidade da Amazônia – Coordenador da Pós-graduação da FAP- Pedagoga e Assistente Social –Instituição Faculdade do Pará.

RESUMO

Este trabalho é fruto de um projeto denominado "Passos do Tempo: saberes docentes e a construção do conhecimento de história nas primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental" desenvolvido por duas pesquisadoras do Departamento de História da UFPA, pela autora deste trabalho, professora do Curso de Pedagogia da UNAMA, uma consultora, professora da UNICAMP e duas bolsistas, alunas da graduação do curso de história UFPA, que buscou associar de maneira mais estreita dois níveis de ensino, fundamental e superior, assim como contribuir para melhorar a qualidade do ensino de história de 1º a 4º série. Tem como objetivo refletir a construção dos saberes e a prática docente de professores de história que desenvolvem sua prática pedagógica nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Estas reflexões nos remeterão a sua formação inicial e continuada

Metodologicamente buscou-se inicialmente mapear os saberes sobre a questão do tempo e do espaço, com todas as professoras que desenvolvem suas atividades nestas séries. Num segundo momento seria elaborado um material didático de apoio sobre espaço e tempo, e logo após estes passos, seria elaborado um projeto piloto que faria o acompanhamento de duas turmas das 20 existentes no Núcleo Pedagógico Integrado- UFPA. No entanto, na prática, ele foi desenvolvido apenas uma sala de 4º série, com uma professora. Os resultados esperados foram a aproximação da Universidade com os professores das séries iniciais do NPI, buscando uma troca de experiências na construção do conhecimento sobre espaço e tempo, assim como, tornar acessível a professores da rede pública e particular, o material utilizado na construção deste projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Professor – Saberes – Formação - História.

* Professora da UNAMA.

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ana Paula Nobre Alayon da Silva *
Marília Lima de Moraes

RESUMO

O trabalho objetiva analisar e descrever criticamente a avaliação na Faculdade do Pará – FAP, utilizando os professores do curso de Administração com habilitação em Gestão de Sistemas de Informação. Utilizou-se da como meio de pesquisa o estudo de caso, através de uma abordagem qualitativa. Verificou-se que a avaliação dentro da referida faculdade, vem sendo construída dentro de uma função formativa, propiciando o feedback necessário aos alunos e professores sobre os resultados das ações que estão sendo desenvolvidas. Concluiu-se que a faculdade vem obtendo resultados positivos significativos na busca por um ensino superior de qualidade no Estado do Pará.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação – Qualidade - Formação.

* Pedagoga, especialista em Currículo e Avaliação Unama –; Pedagoga

CLASSE HOSPITALAR: NOVO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

Osterlina Fátima Jucá Olanda*

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo desvelar a modalidade de ensino classe hospitalar como campo que se amplia a cada ano para a formação e atuação do pedagogo ou educador. Mostrando primeiramente que a atuação deles em hospitais faz parte da educação inclusiva tendo amparo legal garantido, embora ainda desconhecido tanto nos meios acadêmicos, quanto nos meios escolares e meios médicos; necessitando desta forma de maior divulgação e debate para a ampliação e implementação deste atendimento às crianças adoentadas. Algumas Universidades começaram a pouco tempo a incluir esta modalidade de ensino na Disciplina de Estágio Supervisionado, mas sem possuir ainda uma proposta muito clara acerca da sistematização deste trabalho. O mesmo caminha ainda a passos pequenos. Por este motivo apresentaremos algumas propostas que estão sendo encaminhadas por educadores e acadêmicos do campo educacional em hospitais, principalmente no Município de Belém, com o propósito de conduzir todos os profissionais da educação a uma reflexão sobre a realidade educacional no ambiente hospitalar na tentativa de buscar subsidiar de forma mais consistente a inclusão educacional de crianças que encontram-se hospitalizadas. Utilizamos como método para a concretização desta investigação a pesquisa bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Classe hospitalar – Inclusão - Direito à educação.

* Mestranda em Educação da UFPA. Professora da UEPA.

RESUMO DAS COMUNICAÇÕES
GT - CULTURA E SABERES EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA

SABERES EDUCACIONAIS DE ALFABETIZANDOS DE COMUNIDADES RURAIS-RIBEIRINHAS: CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA SOCIAL

Ivanilde Apoluceno de Oliveira*
João Colares da Mota Neto

RESUMO

Neste artigo analisamos a partir de representações e imaginários sobre a educação, construídos por alfabetizandos de comunidades rurais-ribeirinhas, vinculados ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, identificados na pesquisa «Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim – Pará», a necessidade de construção de uma Pedagogia Social nos cursos de formação de professores. Pedagogia Social que se contrapõe à Pedagogia Escolar vigente que ao reduzir sua prática ao espaço escolar contribui para o processo de exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social - Educação de Jovens e Adultos - Pedagogia Social

* Doutora em Educação - Currículo pela PUC-SP e UNAM/UAM – México. Professora e Pesquisadora da Universidade do Estado do Pará – UEPA e da Universidade da Amazônia – UNAMA. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do CCSE-UEPA. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Popular da UEPA. Graduando do Curso de Pedagogia da UEPA. Participante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do CCSE-UEPA e bolsista do Grupo de Pesquisa em Educação Popular da UEPA.

ENTRE O RIO E A FLORESTA: UM ESTUDO DO IMAGINÁRIO E DA LUDICIDADE DA CRIANÇA RIBEIRINHA.

Nazaré Cristina Carvalho*
Nilda Teves

RESUMO

A comunicação aqui proposta, trata-se de um estudo em andamento sobre o imaginário e a ludicidade de crianças ribeirinhas, que vivem nas margens dos rios que circundam o estado do Pará, especificamente as pertencentes às comunidades Castanhal do Mari Mari e Caruaru, localizadas na zona rural da ilha do Mosqueiro, situada nas proximidades da capital do estado, Belém, e que apresentam em sua vivência lúdica, uma relação cósmica com a natureza. O sentido simbólico contido na natureza se manifesta na produção do imaginário, pois a natureza possibilita o devaneio e estimula a imaginação do homem. O rio e a floresta possuem uma ligação direta com a vida e a cultura de homens, mulheres e crianças, que vivem neste habitat. Tanto o rio como a floresta são dotados de expressão simbólica, traduzindo aquilo que eles representam para a população ribeirinha. Pela convivência com o rio e a floresta, a criança ribeirinha estabelece uma relação de intimidade com a natureza, deixando fluir em suas brincadeiras, todo o imaginário que está relação proporciona, uma relação mítica, considerando o fato de ser o homem movido pelas crenças. Para compreendermos o brincar da criança ribeirinha e sua ludicidade, precisamos percorrer caminhos serpenteados pelos rios e margeados pela floresta, permeados por mitos e lendas que habitam os rios e a floresta e deságuam em seu imaginário, até ancorarmos nosso barco no porto da cultura e caminharmos rumo a sua ludicidade, buscando compreender o que representa para esta criança, o rio e a floresta enquanto seus espaços de brincadeiras.

PALAVRAS-CHAVES: Imaginário Social - Ludicidade - Criança Ribeirinha.

* Profa. Ms. UEP/PPG-UNIVERSIDADE GAMA FILHO.. Linha de Pesquisa: Imaginário Social e Ludicidade; Profa. Dra. PPG-UNIVERSIDADE GAMA FILHO. Linha de Pesquisa: Imaginário Social e Ludicidade

A CULTURA DE FARINHA: UM ESTUDO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS SABERES DESSA TRADIÇÃO

Alexandre Vinicius Campos Damasceno *

Roseane Corrêa Gomes

Arlete de Jesus Brito

RESUMO

O presente estudo procura descrever e identificar a matemática existente na produção da farinha de mandioca, cujo processo de obtenção constitui elementos relacionados com a geração e a transmissão de um saber tradicional. A metodologia de estudos teve como referencial teórico a literatura em etnomatemática e o levantamento de dados, com base em estudos etnográficos, realizado no Estado do Amapá. Os resultados obtidos nos mostraram que a matemática acadêmica e os saberes da tradição estabelecem uma conjunção desses conhecimentos, importantes para uma possível reflexão e aplicação na construção de uma prática pedagógica em educação matemática, procurando-se estabelecer pontos de cunho sócio-econômico e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação - Cultura - Matemática.

* PPGEd – UFRN; NEP – CCSE – UEPA; DMAT - UFRN

CURRÍCULO ESCOLAR E CULTURA VIVIDA: CONFLUÊNCIAS E INTERAÇÕES NO COTIDIANO DE ESCOLAS DO ESTADO DO PARÁ

Carlos Jorge Paixão*
Jorge Luís Siqueira da Silva
Keila Nascimento Rocha

RESUMO

Este trabalho pretende investigar as relações e conexões entre o currículo escolar de Ensino Fundamental e a cultura vivida, partindo do pressuposto de que, os elementos que fazem parte da ação e expressão dos sujeitos nas suas experiências cotidianas estabelecem intersecções por ocasião do desenvolvimento do processo de escolarização, mediatizado pelas dinâmicas do currículo formal. No que diz respeito ao referencial teórico necessário para o aprofundamento do estudo, nos valeremos de autores e obras que apesar das distinções quanto ao estilo, guardam um ponto comum, a utilização de pressupostos culturalistas. Dentro dessa perspectiva destacamos os estudos de: R. Williams (1963; 1992); E. P. Thompson (1986); P. Freire (1970;1982; 1992; 1994); M. Apple (1982); H. Giroux (1986; 1999); G. Luckács (1968); A. Heller (1989; 1991); A. Chizzotti (1990); J. Clifford (1998); M. Berman (2001); J. C. Forquin (1993); A. Bosi (1987; 1994); J. L. Domingues (1988); T. T. Silva (2003); D. Ribeiro (1975); I. Sinclair, D. Coulthard (1975); R. Sirota (1980); M. Stubbs, S. Delamont (1976); H. Blumer (1986); E. Husserl (1988); P. Willis (1989), entre outros que serão incorporados no decorrer do estudo. Nossa opção metodológica consiste na utilização de um caminho de caráter qualitativo, com a utilização de uma revisão da literatura por meio da pesquisa bibliográfica, que nos facilite a análise e aprofundamento do estudo e da construção de etnografias que demonstrem o detalhamento do ambiente e da ação dos sujeitos no cotidiano de duas escolas localizadas no município de Belém/PA. Os primeiros passos de nossa pesquisa de campo concentram-se na leitura do ambiente físico de uma Instituição de Ensino Fundamental denominada para fins deste estudo de "Escola da Timbó", localizada no Bairro da Pedreira. Estamos na fase inicial da investigação deste tema-problema. Nossa proposição central consiste em comprovar e explicitar a presença de confluências e interações entre o conteúdo das disciplinas do currículo formal e as experiências como cultura vivida de alunos e professores no cotidiano das escolas pesquisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo - Cultura vivida - Cotidiano Escolar.

* Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Curso de Pedagogia - Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia/UNAMA. Bolsistas do Programa de Iniciação Científica, alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA

CONSELHOS ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA.

Ceila Ribeiro de Moraes*

RESUMO

(Introdução) A luta por uma educação democrática e de qualidade, atualmente vem sendo bastante cogitada. A partir de então, os educadores contemporâneos comungam de ideais favoráveis para a instauração deste modelo de educação em nosso país. Porém, os entraves são muitos, visto que herdamos das antigas sociedades, um modelo de educação tradicional e antidemocrático. Assim, surge a vontade de nos integrarmos nessa luta por uma educação que propicie aberturas de participação da sociedade na escola, delineando a gestão democrática no âmbito educacional. (Objetivo) Temos como objetivo principal incentivar a sociedade à construção de uma cultura democrática na escola, através do Conselho Escolar, como espaço privilegiado de discussão e decisão das ações político-pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar e por envolver diretamente os mais diversos segmentos da comunidade escolar. (Metodologia) Utilizando a pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa e analisando diretamente as relações e os fenômenos ocorridos no Conselho Escolar, por meio do estudo de caso realizado em algumas escolas da Rede Municipal de Belém, é que pudemos nos certificar desse espaço, como construtor de uma cultura democrática na escola (Atividades) Desenvolvemos, juntamente com o Projeto “Conselhos Escolares: uma experiência de democratização da educação na Amazônia”, um processo de formação com a comunidade escolar em geral, em que emergiram os Grupos Temáticos advindos da realidade local, desembocando na criação de uma rede de conselheiros multiplicadores. A riqueza das discussões, fomentou a produção dos mais variados subsídios de orientação. Paralelamente, ampliamos a análise sobre o exercício democrático, a partir de um acompanhamento contínuo de 10 escolas em Estudos de Caso. (Conclusão) Assim, na democracia, esse exercício deve ser cotidianamente qualificado, discutido, modificado e estimulado junto a todos os envolvidos. Neste sentido, o Conselho Escolar é um espaço importante de diálogo sobre a mudança no cotidiano do exercício democrático, contribuindo significativamente para o fortalecimento de uma cultura democrática, hoje tão latente em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Conselhos Escolares - Democratização - Educação na Amazônia.

* Graduanda do Curso de Pedagogia – Ciência da Educação da Universidade da Amazônia – UNAMA / Bolsista do Programa Integrado de Pesquisa e Extensão Universitária da Universidade da Amazônia – UNAMA pelo Projeto Conselhos Escolares: uma experiência de democratização da educação na Amazônia / Coordenadora de Assuntos Interinstitucionais do Centro Acadêmico de Pedagogia – CAPED/UNAMA.

O CONSELHO ESCOLAR COMO MECANISMO FACILITADOR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA*

Airam Aneleh**
Silvana Maria N. de Lemos.

Resumo

Este trabalho teve como um dos seus objetivos a elaboração de Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa de Pós-Graduação *latu sensu* da UEPA e retrata a convivência prática de duas realidades de escolas públicas de Belém/Pa, no tocante ao desempenho e atuação dos seus respectivos Conselhos Escolares enquanto mediadores e facilitadores das relações democráticas na gestão das referidas escolas frente à comunidade escolar. Para obter uma amostragem mais ampla e representativa do sistema público de ensino, elegemos uma escola da rede municipal e outra da rede estadual. Durante o desenvolvimento dos trabalhos foram realizadas atividades como: pesquisa bibliográfica acerca do tema gestão escolar e administração escolar, observações e entrevistas *in locu* com pessoas integrantes dos Conselhos Escolares e da administração das escolas envolvidas na pesquisa. As duas realidades foram confrontadas levando-se em consideração os modelos de políticas educacionais orientadas pela administração pública municipal e pela administração pública estadual, visto que atualmente estamos vivenciando um momento histórico único em nossa cidade no qual os dois sistemas públicos de ensino possuem projetos distintos de gestão da educação com diretrizes e filosofias diferenciadas nas esferas Estadual e Municipal. Após a execução de todas as etapas da pesquisa e análise dos dados levantados, apresentamos nossas considerações finais, as quais perpassam basicamente pela forma de atuação dos Conselhos Escolares e sua relação direta com o estilo de administração da direção das escolas pesquisadas.

PALAVRAS-CHAVES: Conselhos Escolares - Participação Popular - Democratização na Escola.

* Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Gestão Escolar. Belém-Pa / 2004.

** Universidade do Estado do Pará – UEPA. Professora Orientadora: Ms Socorro Hage.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A NOVA CULTURA EM CONSTRUÇÃO¹

Miguel Arnaud Marques*

RESUMO

O presente estudo com o tema “Avaliação Emancipatória: a nova cultura em construção”, tem o objetivo de analisar e interpretar a prática pedagógica da avaliação emancipatória na proposta do Projeto Escola Cabana (Projeto Político Pedagógico para a Rede Municipal de ensino de Belém do Pará) como viés de permitir uma reflexão de sua prática. O estudo faz uma reflexão sobre esta prática da avaliação a luz de autores como: SAUL (2001), HOFFMANN (1993), LUCKESI(1995), REZENDE (1995), ROMÃO(2001), FERREIRA (2002), FREITAS(2003) e preconiza a construção emancipatória através da teoria crítica como fundamento para esta mudança. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada através de um estudo etnográfico em uma escola de Ensino Fundamental em Belém do Pará, Norte do Brasil, onde se optou pela observação participante, entrevistas, questionários, análises de documentos, tendo como informantes, professores, alunos e técnicos da escola. Os resultados revelaram a construção de uma cultura de avaliação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação - Emancipatória - Cultura.

* Licenciado em Educação Física pela UEPA, Mestrando em Educação pela Universidade de Asuncion.

COMUNICAÇÕES²⁴
(TRABALHO COMPLETO)

²⁴ Os trabalhos completos apresentados foram selecionados pela Comissão Científica do Seminário.

COMUNICAÇÕES
GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROJETO LETRAMENTO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BELÉM

Aldalice Cruz Otterloo - UEPA
Eliana da Silva Felipe –UFPA
Jane do Socorro Sampaio –SEMEC
Selma Costa Pena –UFPA

Introdução

Este texto relata a construção de uma experiência de formação continuada com professores/as das séries iniciais do ensino fundamental, que exercem a docência em cinco escolas da rede pública da cidade de Belém - o projeto Letramento na Escola. Esse trabalho é coordenado e financiado por um projeto de formação mais amplo, o Projeto Sócio Educacional Integrado – Prosei.

O Prosei surge de uma parceria entre Universidade Federal do Pará, Prefeitura municipal de Belém e Organizações Não Governamentais. Constitui-se de uma concepção holística de educação, iniciada em 1999. Direciona suas ações para nove escolas e seus processos formativos, buscando um diálogo permanente entre os seus profissionais e os parceiros no projeto, a partir da constatação de necessidades e problemáticas locais e sociais mais amplas, num permanente processo de reflexão, no qual teoria e prática se complementam, delineando novos caminhos para a formação e fazer docente.

A proposta de formação do Projeto Letramento na Escola delinea-se nesse contexto, visando encaminhar e acompanhar ações que qualifiquem positivamente o trabalho desenvolvido por professores/as que atuam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Com característica propositiva, o projeto Letramento cria espaços para a vivência de trabalhos educacionais e de ensino elaborados pelos/as professores/as, a partir de especificidades de seu fazer pedagógico. Nesse sentido, esse projeto poderá contribuir tanto para o debate sobre a questão da promoção da leitura, que se concentra em torno da significação do ato de ler, da criação da imagem de um sujeito leitor, da importância e necessidade da

leitura na sociedade contemporânea, quanto para a criação de estratégias polítipopedagógicas que fortaleçam a construção de programas de formação de professores voltados a questões individuais e sociais da formação docente aprendendo a ouvir o que têm a dizer professores e professoras envolvidos nesse processo.

O Projeto, seu Contexto e o Percorso Metodológico.

O projeto Letramento na Escola surge a partir de algumas evidências encontradas nos momentos de formação ocorridos nas escolas. Nas discussões um tema era recorrente quando se tratava de falar das dificuldades sentidas no desenvolvimento de atividades de ensino: a questão da leitura. As docentes ratificavam o compromisso e a responsabilidade com o ato de ensinar a ler e escrever, contudo algumas achavam-se incompetentes na tarefa de introduzir crianças no mundo da leitura; outras declaravam-se não leitoras por não gostarem da leitura dos clássicos.

Apesar desses conflitos, um desejo unia essas professoras: aprovar crianças para as séries seguintes com o máximo de domínio em leitura e escrita. Além do desejo, uma curiosidade se destacava em suas práticas cotidianas. Essas mesmas professoras que se rotulavam como não leitoras, desenvolviam práticas de leitura e escrita contextualmente situadas, de acordo com as exigências requeridas para o ato de ensinar naquelas escolas: elaboração de pareceres individuais sobre a aprendizagem de cada criança, planejamento curricular via tema gerador, construção de projetos de ensino para o trabalho em sala de aula, entre outros. E, ainda assim, essas professoras não se reconheciam como representantes de uma cultura letrada como a nossa. Essas evidências foram oportunas para que o grupo de formadores do Prosei refletisse sobre sua atuação e sua postura diante da “incompetência” daquelas professoras e ainda sobre as muitas marcas deixadas e assimiladas por nós pelos e nos currículos escolares. Isso impeliu os formadores a buscar novas leituras, novos diálogos e a propor uma estratégia de formação baseada na valorização dos saberes construídos na prática cotidiana,

problematizando-os dentro de uma perspectiva de uma educação crítica e emancipatória.

A partir dessas evidências passamos a problematizar : por que as professoras, apesar de sua vivência com práticas de leitura e escrita, não se consideravam leitoras ou ainda, consideravam suas maneiras de ler pouco legitimadas? Que processos de letramento vivenciavam alunos e professores nas escolas? Que propostas didático-pedagógicas poderiam favorecer práticas de letramento nas escolas? Quais os modos de inserção de professores e alunos na cultura letrada?

O Referencial Teórico– Formação Docente e Leitura

Em busca de respostas às questões levantadas e objetivando compreender as diferentes maneiras com que professores e alunos se relacionam com a leitura e a escrita, buscamos interlocução com autores que reconhecem o professor como um profissional; a prática cotidiana como lugar de construção de saberes e a atuação docente em sala de aula como um espaço de confrontos, singularidades e complexidade (Nóvoa, 1992; Fiorentine,1998 nos auxiliaram nessa discussão). Sobre a questão da leitura, acercamo-nos de autores como Kleiman (2000); Certeau (1994); Chartier (2003) que direcionam suas reflexões para uma concepção de leitura como prática sociocultural, constituída nos processos históricos de cada leitor, a partir de suas experiências e das referências construídas em diferentes grupos sociais (família, escola, grupo político....) . Nesse sentido, ao discutirmos a questão da leitura nos grupos de formação, nossa atenção está no contato/convívio, desses sujeitos, com os mais diferentes portadores de textos, objetivando sempre a ampliação do repertório de leitura de cada docente e de cada aluno/a já possui.

Objetivos

O projeto busca contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de professores e alunos, através da investigação dos processos

de letramento vivenciados nas escolas; do desenvolvimento de propostas didático-metodológicas que favoreçam a prática de letramento; do acompanhamento e implementação de projetos voltados à melhoria das condições de exercício da leitura e da escrita, envolvendo alunos de todas as séries.

Percurso Metodológico.

O projeto Letramento na escola abrange três aspectos formativos: investigação da prática pedagógica, desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional. A investigação da prática pedagógica constitui um procedimento metodológico que pode favorecer tanto o desenvolvimento profissional (autonomia do professor) quanto o desenvolvimento curricular (mudança na prática pedagógica; outra forma de se relacionar com o conhecimento). Nesse movimento a prática é o ponto de partida e de chegada, de forma que pela investigação, os professores possam ampliar sua forma de compreensão da prática como também contribuir para o seu aperfeiçoamento profissional.

Em razão dessa concepção, o projeto desenvolve algumas estratégias metodológicas, quais sejam:

- Diagnóstico inicial realizado nas escolas com os professores a fim de que os mesmos apontassem demandas para a formação continuada. Dentre as questões mais recorrentes estavam: a dificuldade em ensinar a ler e escrever; a diferença entre alfabetização e letramento; o desafio pela situação de fracasso de muitas crianças e, por fim, a sua condição como leitores. Os docentes declaravam não serem leitores “completos” (aquele que tudo lê, inclusive o que não gosta) e que isso dificultava sua atuação nas atividades de introduzir crianças no mundo da leitura;
- Encontros formativos realizados na Universidade, com todos os professores a fim de discutir o papel da leitura como elemento norteador a todas as áreas de conhecimento. Nesses encontros, os professores dos diferentes níveis de ensino e áreas curriculares foram

instigados a se expressar sobre as suas práticas cotidianas, baseados em experiências bem sucedidas e maiores dificuldades vivenciadas. Um recurso interessante, por exemplo, foi o de redigir e apresentar aos colegas das outras escolas um registro intitulado “cartas pedagógicas”, que descrevia avanços e dificuldades sentidas, abrindo espaço para a construção de outras referências sobre leitura e escrita no currículo e na formação docente.

- Encontros formativos realizados nas escolas com um grupo de formadores de diferentes instituições: Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico Integrado, Secretaria Municipal de Educação e com 10 monitores- todos estudantes da UFPa, alunos do curso de Letras e Pedagogia.

A mediação do professor formador nos encontros das escolas tem como objetivo colaborar com os professores para que estes, coletivamente, se envolvam em um processo de reflexão crítica da sua prática, o que inclui: identificar e problematizar situações complexas de ensino e aprendizagem, construir instrumentos de investigação do processo ensino aprendizagem, criar situações que favoreçam a reflexão dos seus entendimentos acerca das concepções de leitura e da formação do professor-leitor, ampliando sua compreensão; desenvolver e sistematizar experiências práticas que visem modificar uma dada situação existente.

Resultados

Os principais resultados do projeto podem ser assim resumidos: os professores assumem uma outra forma de se relacionar com o conhecimento e com a própria profissão, adotando uma postura investigativa; efetivação de uma estratégia de formação baseada na escrita dos professores que se relaciona com sua vida profissional o com interesse e responsabilidade, que têm esses professores, em formar crianças leitoras e escritoras; o reconhecimento dos professores como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas de letramento contextualmente situadas; o reconhecimento dos resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da interação entre formador , professor e aluno; a

socialização das experiências vivenciadas apresentadas em um seminário intitulado “A escola fala”, em que os professores tiveram a oportunidade de socializar as sínteses dos processos vividos nas escolas.

Conclusão

Esse conjunto de evidências e resultados situa a formação continuada de professores no contexto de uma práxis emancipatória e, como tal, prima pelo compromisso do desenvolvimento da autonomia do professor; de um processo permanente de reflexão que problematize e analise as práticas sociais concretas das quais ele/ela participa, assim como os /as alunos/as envolvidos/as nesse processo, de forma a estabelecer vínculos cada vez mais próximos entre o conhecimento de uma teoria crítica da sociedade e dos processos educativos.

Referências

- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- CHARTIER, R. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- FIORENTINE, D. & SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- KLEIMAN, A. *A formação do professor*. perspectiva na Lingüística Aplicada. Campinas, São Paulo: mercado de Letras, 2000.

CONHECIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE BIODIVERSIDADE GERAL, AMAZÔNICA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL : UM ESTUDO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM-PARÁ-BRASIL.

Maria de Jesus da Conceição
Ferreira Fonseca - UEPA

Introdução

A Amazônia é considerada a região de maior biodiversidade do planeta (FITTKAU & KlinGe, 1973). Entretanto, tem passado por um acelerado processo de ocupação, o que contribui para exploração desordenada de seus recursos biológicos (Bentes, 1992). Dessa maneira, grandes áreas de floresta nativa têm sido substituídas por pastagens, monoculturas, lagos artificiais para hidroelétricas, áreas de exploração mineral, contribuindo, assim, para que muitas espécies se encontrem em vias de extinção ou em processo de erosão genética, sem que ao menos se tenha conservado ou mesmo conhecido seu potencial de utilização (MOTA, 1989).

O Pará, Estado que compõe a Amazônia brasileira, convive com gravíssimos problemas ambientais (grandes áreas de vegetação alterada, rios poluídos por mercúrio, pesca predatória com desperdício da fauna acompanhante, espécies ameaçadas de extinção, grandes áreas inundadas para projetos hidroelétricos, conflitos no campo, ocupação desordenada da terra, tráfico de animais silvestres, dentre outros), ao mesmo tempo, conta com grandes áreas virgens que compõem seu patrimônio genético; biológico; histórico; cultural e paisagístico (LOBATO, 1992). Possui uma vegetação diversificada, apresentando áreas de florestas, savanas, vegetação litorânea (restingas e mangues) e campos mistos, alagáveis e de várzea, além de uma fauna rica e diversificada (COHAB, 1997).

A manutenção e sustentabilidade dos ecossistemas amazônicos, nas últimas décadas, têm sido alvo de estudos e discussões em todas as esferas. Em 1999, por exemplo, foi realizado o Seminário Consulta de Macapá, com 226 especialistas de todas as áreas do conhecimento, objetivando avaliar e identificar

áreas críticas e ações prioritárias para a conservação e utilização da biodiversidade da Amazônia brasileira. Como resultado do seminário, foram identificadas 385 áreas prioritárias para a conservação e uso sustentável da biodiversidade da Amazônia, das quais 81,6% estão diretamente ameaçadas por pressão antrópica, 57,4% estão ou serão impactadas por programas de desenvolvimento e implantação de obras de infra-estrutura planejadas pelos governos federal e estadual, sendo que apenas 14% estão inseridas em unidades de conservação de uso integral (CAMPANILI, 1999). Desse modo, há necessidade de conservar esse extraordinário patrimônio natural.

A consciência de que é preciso diminuir os riscos que afetam a vida das inúmeras populações se adquire, dentre outros, pelo conhecimento das complexas interações entre os processos econômicos, políticos, históricos, biológicos e geográficos e tem na escola um dos elementos importantes para sua apreensão (CARVALHO, 1998).

A educação escolar, entretanto, para desenvolver tais compreensões, necessita que a ação pedagógica inclua uma discussão multidimensional da Ciência, na qual, os conhecimentos científicos sejam entendidos na sua história, natureza e relação com a sociedade (PENICK, 1998), criando condições aos alunos de aprenderem conteúdos que sirvam de instrumentos à compreensão crítica da realidade, como também, para criar relações mais amplas e diversificadas, fundamentais para o exercício da cidadania (Brasil, 1999).

As relações e práticas desenvolvidas nas escolas, especialmente aquelas trabalhadas em sala de aula, podem contribuir para a formação de uma consciência de valorização dos bens naturais e sociais, dentre eles a biodiversidade, na medida em que trabalhe a construção do conhecimento de forma crítica, permanente e contínua, pois significações construídas sobre a realidade têm relação com a forma com que as mesmas são apreendidas (WACHOWICZ, 1989).

O trabalho do educador e os conhecimentos representados pelos alunos e professores constituem-se em indicadores importantes, para verificar a condição de interferência da escola nas aprendizagens dos alunos, no que se refere aos temas relacionados à biodiversidade geral, amazônica e desenvolvimento sustentável e para auxiliar na proposição de ações, que possibilitem maior inserção

desses temas em âmbito escolar, pois possibilitam conhecer, mesmo que em parte, as condições de ensino e o conhecimento acadêmico veiculado em sala de aula.

Este estudo tem como objetivo investigar que conhecimentos sobre biodiversidade geral, amazônica e desenvolvimento sustentável são significados por estudantes e professores, de escolas do ensino médio do município de Belém, considerando que se constituem em informações necessárias à formação geral dos estudantes e a compreensão das identidades ambientais locais.

O levantamento dessas informações se torna importante, pois possibilita identificar conhecimentos socializados e apreendidos sobre a região amazônica no espaço escolar, assim como, estabelecer caminhos teórico-práticos auxiliares na formulação de propostas educacionais voltadas à questão ambiental local, especialmente aquelas dirigidas a utilização sustentável da biodiversidade.

Materiais e Métodos

Para coletar os dados, trabalhou-se com os 24 professores de Biologia e uma turma de alunos de cada professor, escolhida por sorteio, perfazendo um total de 719 estudantes.

A coleta das informações foi feita por meio da aplicação de dois questionários: a) um dirigido, aos professores, no qual se buscou investigar o perfil do professor em relação a sua formação, conhecimentos sobre biodiversidade e desenvolvimento sustentável e prática pedagógica relacionada a esses temas; b) outro, dirigido aos alunos, onde foram levantadas informações sobre o perfil em relação a sua escolarização, conhecimentos sobre biodiversidade e desenvolvimento sustentável e fontes de informações.

A aplicação dos questionários foi realizada pelo próprio pesquisador nas escolas. Os questionários dos professores foram entregues e marcada uma data para o recolhimento, e os dos alunos foram aplicados no horário de aula dos professores, acertado previamente.

Sistematização dos dados

Os questionários respondidos pelos professores e alunos foram classificados pela modalidade de atendimento das escolas em convênio particular, convênio público e regular público e numerados. O levantamento das informações contidas nos questionários ocorreu a partir de categorias de análise e unidades de análise (Moraes, 1999) atribuídas para professores e alunos. Com base nas categorias e unidades de análise, foram construídos dois bancos de dados: a) um, relativo às informações dos professores; b) outro, com as informações dos alunos. Os bancos de dados foram organizados em planilhas do programa de computador (MICROSOLFT EXCEL, versão 2000).

A construção dos bancos de dados facilitou a elaboração das tabelas e a realização de análises estatísticas, por meio do programa Bio Estat. 2.0 (AYRES *ET AL.*, 2000). Para a análise dos dados numéricos, foram utilizadas análises de variância, por meio do teste não-paramétrico Kruskal-Wallis. Estes testes destinam-se a comparar três ou mais amostras independentes do mesmo tamanho, ou desiguais, cujos escores devem ser mensurados pelo menos em nível ordinal (Ayres *et al.*, 2000). Para comparar frequências das respostas de professores e alunos, foram utilizados o teste G do Qui-Quadrado e o teste de partição do Qui-Quadrado (AYRES *ET AL.*, op.cit). Os testes foram considerados significativos quando $p < 0,05$. Os dados categóricos foram organizados em tabelas, de modo a identificar sua frequência e variação.

Resultados

Caracterização dos professores quanto a titulação, tempo de atuação no ensino médio e participação em atividades de atualização por categoria

No que diz respeito a titulação, todos os oito professores do convênio público e do regular público possuem nível superior completo. Em contraste, somente seis professores do convênio particular apresentam essa formação, porque dois ainda são estudantes universitários. A porcentagem dos professores que

possuem Licenciatura em Biologia varia entre as categorias analisadas: convênio particular (62,5%), convênio público (87,5%) e regular público (75%). Com relação a pós-graduação, verificou-se que a participação dos docentes está restrita a cursos *lato sensu*, esta participação, porém, apresenta variação entre as categorias: convênio particular (25%) convênio público (37,5%) e regular público (75%). Quanto à participação dos professores em atividades de atualização, 75% dos professores do convênio particular, 62,5% do convênio público e 50% do regular público afirmam ter freqüentado atividades relacionadas a áreas específicas da Biologia, da Educação ou das duas áreas citadas.

Tabela 1 - Comparação entre tempo de titulação (graduação) e tempo de atuação no ensino médio em anos, por categoria de professores de biologia do ensino médio de escolas de Belém, Pará: n, min (mínimo)-max (máximo), média (x) e desvio padrão (dp); EM (ensino médio)

Categorias	N	Tempo de Titulação			Tempo de Atuação no E.M		
		min-max	x	dp	min-max	x	dp
Convênio Particular	8	0-33	9,2	10,8	4-37	13,1	10,7
Convênio Público	8	4-24	12,7	7,9	1-24	11,8	8,8
Regular público	8	5-28	15,1	9,6	3-30	13,5	9,1

O tempo de titulação (graduação) dos professores (Tabela 1) não variou significativamente entre as categorias (Kruskal Wallis, $H= 0,054$; $g=2$; $p=0,97$). O mesmo foi observado para o tempo de atuação dos professores no ensino médio (Kruskal-Wallis; $H=2,31$; $g=2$; $p=0,31$).

Compreensão dos professores sobre biodiversidade e desenvolvimento sustentável

Dos três níveis categorizados sobre a compreensão do conceito de biodiversidade (diversidade de espécie, diversidade genética, diversidade de ecossistemas), verificou-se que três professores não conceituaram nenhum nível estabelecido; dezessete conceituaram apenas um nível e quatro mais de um nível (Tabela 2).

Tabela 2 - Comparação entre os níveis de compreensão do conceito de biodiversidade por categoria de professores de Biologia do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Categorias	Não conceitua	Conceitua um nível	Conceitua mais de um nível
Convênio Particular	0	7	1
Convênio Público	2	5	1
Regular Público	1	5	2

Não há diferença significativa na compreensão do conceito de biodiversidade quando são comparados os professores das três categorias ($\chi^2=2,9$; $g=4$; $p=0,56$). Observou-se que, para a maioria dos professores (17; 70,8%), o conceito de biodiversidade está relacionado à diversidade de espécies, ou seja, variabilidade de vida presente na Terra.

Sobre o valor atribuído à biodiversidade, a questão foi respondida por apenas 20 professores. Entre os que responderam, 100% atribuíram um valor instrumental e/ou utilitário à mesma. Não foi encontrada qualquer referência ao valor intrínseco da biodiversidade.

Quanto às causas de perda de biodiversidade no planeta e na Amazônia, as mais citadas pelos professores foram: destruição, fragmentação de habitats e exploração predatória (Tabela 3). Não há diferença significativa nas respostas quando são comparadas as três categorias de professores (Teste G=2,5; $g=6$; $p=0,86$).

Tabela 3 - Causa da perda de biodiversidade e número de indicações das mesmas por categoria de professores de Biologia do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Causas/categorias	Convênio particular	Convênio público	Regular Público
Destruição e fragmentação de habitats	7	5	7
Exploração	6	2	4

Poluição	1	2	3
Outros fatores	2	1	3

Dezenove professores conceituaram o termo desenvolvimento sustentável e cinco o não conceituaram (Tabela 4). A compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável demonstrada pelos professores não variou significativamente entre as categorias de ensino médio (Teste G= 4,89; $g \neq 4$; $p=0,29$). Verificou-se que para a maioria dos professores a compreensão de desenvolvimento sustentável está relacionada ao uso dos recursos para sua necessidade, sem preocupação com as gerações futuras.

Tabela 4 - Comparação entre os níveis de compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável por categoria de professores de Biologia do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Categorias	Não identifica	A	A e B
Convênio Particular	1	3	4
Convênio Público	1	6	1
Regular público	3	3	2

“A” - uso dos recursos para sua necessidade;

“B”- uso racional dos recursos que satisfaça às necessidades das gerações presentes, sem comprometer as gerações futuras.

Prática Pedagógica

Com relação à prática pedagógica, 17 professores afirmam discutir questões relacionadas à biodiversidade, enquanto 7 não trabalham com a discussão desse tema. Dos professores que trabalham com o assunto, 11 referiram temas de biodiversidade geral e amazônica, 5 apenas de biodiversidade geral e 1 não respondeu. Nenhum professor mencionou trabalhar em sala de aula o tema “desenvolvimento sustentável”. A distribuição dos temas e os motivos que estimulam os professores a trabalharem com os mesmos em aula são apresentados por categoria (Tabelas 5 e 6). A ausência do assunto nos conteúdos programáticos das

escolas é o fator mais citado para a não discussão dos temas “biodiversidade” e “desenvolvimento sustentável” pelos professores em sala de aula.

Tabela 5 - Temas trabalhados em sala de aula por categoria de professores de Biologia do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Categorias	Biodiversidade Geral	Biodiversidade Amazônica	Biodiversidade Geral & Amazônica
Convênio Particular	3	0	3
Convênio Público	2	0	3
Regular Público	0	0	5

Tabela 6-Motivos atribuídos para discussão em sala de aula de temas sobre biodiversidade por categoria de professores do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Categorias	Formação do aluno	Exigência do vestibular
Convênio Particular	3	3
Convênio Público	3	2
Regular Público	3	2

As fontes de informações utilizadas pelos professores para planejar suas aulas sobre biodiversidade geral e amazônica são variadas. As mais citadas foram: (a) livros, jornais, revistas e outros materiais impressos, seguidas pela (b) televisão, filmes e outros audiovisuais. Houve indicação de mais de uma fonte de informação pelos professores em todas as categorias (Tabela 7).

Tabela 7 - Fontes utilizadas no planejamento de aulas de professores de Biologia do ensino médio de escolas de Belém, Pará por categoria analisada.

Categorias	Televisão, filme e outros recursos audiovisuais	Livros, revistas e outros materiais impressos	Pesquisa na Internet
Convênio Particular	2	2	2
Convênio Público	1	4	1
Regular Público	3	2	1

Para 100% dos professores, os métodos coletivos (métodos expositivos, lições marcadas, demonstrações e o do ensino por materiais audiovisuais) são os

mais utilizados para trabalhar em sala de aula com os temas relacionados à biodiversidade.

Professores de todas as categorias apontaram as principais dificuldades para trabalhar com “biodiversidade” e “desenvolvimento sustentável”. Dos 23 professores que responderam a questão, 19 (79,1%) afirmaram ter algum tipo de dificuldade, sendo a falta de conhecimento do assunto pelo professor e de material didático específico sobre o tema as principais. Os professores propõem como mecanismos para superação dessas dificuldades promoção de cursos, oficinas, seminários e produção de material instrucional, incluindo livros didáticos que apresentem o tema de forma regionalizada.

Perfil dos alunos por categoria, em relação à idade e a escolarização

Participaram do estudo 299 alunos do convênio particular, 183 do convênio público e 237 do regular público. Os alunos das três categorias diferem significativamente no que diz respeito à idade (Kruskal-Wallis, $H=128,6$; $g^2=2$; $p<0,001$). Os alunos do convênio particular são em média (Tabela 20) mais jovens do que os do convênio público (teste a posteriori, $p<0,001$) e do regular público (teste a posteriori, $p<0,001$). Não há diferença significativa na idade média dos alunos do convênio público e do regular público (teste a posteriori, $p>0,05$). Em contraste com a idade, não há qualquer diferença entre os alunos das três categorias no que diz respeito ao tempo em que o aluno está matriculado na escola atual (Tabela 8; Kruskal-Wallis, $H=1,74$; $g^2=2$; $p=0,41$) e no número de reprovações ao longo do tempo escolar (Tabela 8; Kruskal-Wallis, $H=1,01$; $g^2=2$; $p=0,6$).

Tabela 8 - Comparação entre a idade, tempo de permanência na escola e reprovações por categoria de estudantes da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará: n, min-max, média (\bar{x}) e desvio padrão (dp).

Categoria	Idade				Tempo de Escola				Reprovações			
	N	Min-max	\bar{x}	dp	n	Min-max	\bar{X}	dp	n	Min-max	\bar{x}	Dp
Convênio Particular	296	15-22	17,3	1,1	294	1-14	4,1	3,5	294	1-2	1,8	0,3
Convênio Público	180	16-34	18,7	2,3	180	1-12	3,6	1,8	179	1-2	1,8	0,3

Regular Público	23 6	16-41	19 ,1	3,1	23 5	1-14	3, 8	3,1	23 2	1-2	1, 9	0,3
-----------------	---------	-------	----------	-----	---------	------	---------	-----	---------	-----	---------	-----

Compreensão sobre biodiversidade e desenvolvimento sustentável

Um total de 686 alunos respondeu se conhecem ou não o termo “biodiversidade” (Tabela 9). Há diferença significativa quando se compara a frequência de alunos que conhecem versus os que não conhecem o termo entre as três categorias ($\chi^2=111,2$; $g=2$; $p<0,0001$). Uma análise de partição da tabela comparativa indica que grande parte dessa diferença ($\chi^2=110,2$; $g=1$; $p<0,0001$) é causada pelo alto número de alunos que não conhecem o termo biodiversidade na categoria regular público.

Tabela 9 - Conhecimento do termo biodiversidade por categoria de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Categorias	Responderam		Total
	Conhecem	Não conhecem	
Convênio Particular	291	6	297
Convênio Público	163	9	172
Regular Público	149	68	217

Um total de 507 alunos (70,5%) respondeu à questão sobre níveis de compreensão da biodiversidade (Tabela 10). Somente dois alunos do convênio particular reconheceram mais de um nível de biodiversidade. Para fins estatísticos, as frequências dos alunos que conceituaram um ou mais níveis de biodiversidade foram combinadas para serem comparadas com a frequência dos alunos que não conceituaram qualquer nível. Há diferença significativa quando se compara a frequência de alunos que reconhecem versus os que não reconhecem níveis de biodiversidade entre as três categorias ($\chi^2=22,4$; $g=2$; $p<0,005$). Uma análise de partição da tabela de frequências indica que essa diferença se deve, em pequena proporção, à diferença nas frequências entre convênio particular e convênio público ($\chi^2= 4,8$; $g=1$; $p<0,05$). Grande parte da diferença encontrada ($\chi^2= 17,6$; $g=1$; $p<0,001$) é causada pela grande proporção de alunos do regular público que não conceituam nenhum nível de biodiversidade (Tabela 9).

Tabela 10- Níveis de compreensão do conceito de biodiversidade revelados por categoria de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará

Categorias	Responderam			Total
	Não conceituam nenhum nível	Conceituam 1 nível	Conceituam mais de 1 nível	
Convênio particular	59	205	2	266
Convênio Público	44	90	0	134
Regular Público	50	57	0	107

Um total de 449 alunos respondeu à questão sobre o valor da biodiversidade (Tabela 11). Claramente, o valor instrumental é o mais citado. Não há qualquer diferença entre as categorias, no que diz respeito à frequência de resposta dos alunos ($\chi^2 = 2,2$; $g = 2$; $p = 0,33$).

Tabela 11- Valores apontados para biodiversidade por categorias de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará

Categorias	Responderam		Total
	Valor instrumental	Valor intrínseco	
Convênio Particular	220	6	226
Convênio Público	118	7	125
Regular Público	93	5	98

Um total de 539 alunos indicou uma ou mais causas da perda de biodiversidade (Tabela 12). A destruição e a fragmentação dos habitats naturais foram as causas mais citadas (77,5% das respostas). Outras causas importantes mencionadas foram a exploração não-sustentável dos recursos (46,5 %) e a poluição (41,7%).

Tabela 12- Causas apontadas para perda de biodiversidade por categoria de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará

Causas/categorias	Convênio particular	Convênio público	Regular público
Destruição fragmentação de habitat	214	101	103
Exploração	125	87	39
Poluição	111	60	54
Outros	35	5	5
Total	277	138	124

Um total de 281 alunos respondeu à questão que permite avaliar o nível de compreensão do conceito de desenvolvimento sustentável (Tabela 13). Somente 12 alunos reconheceram mais de um nível de compreensão de desenvolvimento sustentável. Para fins de comparação estatística, as frequências dos alunos que conceituaram um ou mais níveis de desenvolvimento sustentável foram combinadas para serem comparadas com a frequência dos alunos que não conceituaram qualquer nível. Há diferença significativa quando se compara a frequência de alunos que reconhecem versus os que não reconhecem níveis de desenvolvimento sustentável entre as três categorias ($\chi^2= 16,8$; $g=2$; $p<0,001$). Uma análise de partição da tabela de frequência indica que uma pequena proporção dessa diferença se deve às frequências das respostas dadas pelos alunos do regular público ($\chi^2= 5,4$; $g=1$; $p<0,05$). De fato, grande parte da diferença encontrada ($\chi^2= 11,5$; $g=1$; $p<0,001$) é causada pela grande proporção de alunos do convênio público que não conceituam nenhum nível de biodiversidade (Tabela 13).

Tabela 13- Níveis de compreensão de desenvolvimento sustentável revelado por categoria de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Categorias	Responderam			Total
	Não conceituam nenhum nível	Conceituam 1 nível	Conceituam mais de 1 nível	
Convênio particular	70	92	8	170
Convênio Público	37	17	1	55
Regular Público	17	36	3	56

Os 349 alunos que conceituaram um ou mais níveis de biodiversidade indicaram onde tiveram acesso a essa informação (Tabela 14). Independente da categoria, os alunos apontaram a escola como o principal local de contato com esse conceito (Tabela 14). As três categorias diferem entre si no que diz respeito à frequência das respostas dos alunos ($\chi^2= 14,9$; $g=4$; $p<0,05$). Uma análise de partição da tabela de frequências indica que grande parte dessa diferença se deve à baixa frequência de alunos do convênio particular que indicaram as atividades informais como importantes para o aprendizado do conceito ($\chi^2= 9,9$; $g=1$; $p<0,005$).

Os 152 alunos que conceituaram um ou mais níveis de desenvolvimento sustentável indicaram onde tiveram acesso à informação (Tabela 14). Os alunos apontam a combinação entre ensino formal e informal como a modalidade que mais contribuiu para a aprendizagem do conceito (44%). A escola teve uma indicação de 43,4% (Tabela 14). As três categorias diferem entre si no que diz respeito à frequência das respostas dos alunos ($\chi^2= 13,9$; $g=4$; $p<0,005$). Uma análise de partição da tabela de frequências indica que grande parte dessa diferença se deve à alta frequência de alunos que apontam a combinação entre os espaços formais e informais para a aprendizagem do conceito no regular público ($\chi^2= 8,6$; $g=1$; $p<0,005$).

Tabela 14- Tipo de instituições onde alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará, têm acesso a conhecimentos sobre biodiversidade geral, amazônica e desenvolvimento sustentável.

Categorias	Biodiversidade				Desenvolvimento sustentável			
	Formal	Informal	Formal/informal	Total	Formal	Informal	Formal/informa	Total
Convênio Particular	101	29	75	205	48	11	41	100
Convênio Público	48	25	16	89	11	3	03	17
Regular Público	23	13	19	55	07	5	23	35
Total	172	67	110	349	66	19	67	152

Os estudantes apontaram os níveis de ensino em que tiveram acesso ao conceito de biodiversidade (160) e desenvolvimento sustentável (63) (Tabela 15). Independente da categoria dos alunos, o ensino médio é apontado como a modalidade onde o acesso é mais acentuado para os dois temas (86,8%) e 84,1(85,1%), respectivamente.

Tabela 15. Níveis de ensino apontados por categorias de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará, onde os temas biodiversidade e desenvolvimento sustentável são abordados.

Categorias	Biodiversidade				Desenvolvimento sustentável			
	Médio	Fundamental	Fund/Med	Total	Médio	Fundamental	Fund/Med	Total
Convênio particular	60	11	5	76	30	3	1	34
Convênio Público	31	0	1	32	8	0	1	9
Regular Público	48	2	2	52	15	2	3	20
Total	139	13	8	160	53	5	5	63

Um total de 155 alunos identificou a abordagem de biodiversidade discutida nas escolas. Assuntos relacionados à biodiversidade geral aparecem como os mais trabalhados nas atividades escolares (Tabela 16).

Tabela 16-Freqüência de abordagem dos temas em instituições formais de ensino, apontadas por categorias de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará.

Categorias	Temas			Total
	Biodiversidade Geral	Biodiversidade Amazônica	Biodiversidade Geral e Amazônica	
Convênio Particular	25	17	12	54
Convênio Público	24	17	10	51
Regular Público	8	2	0	10

Os estudantes apontaram os tipos de métodos pedagógicos que comumente são utilizados pelos professores nas aulas para trabalharem temas sobre biodiversidade (50) e desenvolvimento sustentável (33). Independente da categoria dos alunos e dos temas abordados, os métodos coletivos foram apontados pelos alunos como os mais utilizados pelos professores em sala de aula. (Tabela 17).

Tabela 17-Freqüência de métodos pedagógicos utilizados na abordagem dos temas biodiversidade e desenvolvimento sustentável em instituições formais de ensino apontadas por categorias de alunos da 3ª série do ensino médio de escolas de Belém, Pará

Categorias	Biodiversidade				Desenvolvimento sustentável			
	coletivos	Individuais	mistos	Total	Coletivos	Individuais	Mistos	Total
Convênio Particular	31	0	0	31	17	0	0	17
Convênio Público	14	0	0	14	2	0	0	2
Regular Público	5	0	0	5	14	0	0	14

Discussão

A similaridade na formação dos professores (a maioria egressa do curso de Licenciatura Plena em Biologia e com alguma participação em atividades de atualização e de pós-graduação) contribui, de algum modo, para que 21 docentes possuam informações sobre o conceito de biodiversidade e 19 de desenvolvimento sustentável.

Se, por um lado, há indicação de que a maioria dos professores tem informações sobre os conceitos investigados, por outro observa-se que esses conhecimentos necessitam de melhor fundamentação teórica. Isso pode ser demonstrado: a) pelo fato de que os conceitos de biodiversidade construídos por 17 professores estarem no nível básico de compreensão (variação do número de espécies existentes), comumente dirigido ao ensino médio pelos livros didáticos investigados; b) pelos conceitos de desenvolvimento sustentável que os professores

apresentaram, pois, para apenas 7 deles, a construção aproxima-se da definição reconhecida pela comunidade científica internacional.

Ao comparar as construções dos conceitos de biodiversidade dos professores com as dos alunos, fica patente que os conhecimentos dos alunos refletem os dos professores, pois, dos 503 alunos que afirmaram conhecer o termo, 352 (69,9%) apresentam construções centradas em apenas um nível de compreensão, e entre os professores, dos 24 investigados, 17 (70,8%) apresentam o mesmo nível de conhecimento (variação do número de espécies existentes). A situação não é alterada quando se avalia o conhecimento de desenvolvimento sustentável, pois, dos 281 alunos (39%) que responderam, somente 12 (4,2%) apresentam construções que se aproximam do conceito reconhecido pela comunidade científica internacional. Entre os professores, dos 24 ouvidos, apenas 7 apresentam a mesma compreensão do conceito. Tais indicadores revelam a necessidade de investimento na formação continuada de professores, a fim de qualificar as informações veiculadas nas aulas.

A limitação de conhecimentos por parte da maioria dos professores parece não interferir na realização de atividades pedagógicas relacionadas aos temas, pois 17 professores afirmam discutir questões sobre biodiversidade em suas aulas, o que é confirmado por 172 alunos (49,2%). A importância para a formação dos alunos e a exigência nos vestibulares foram os motivos apontados para a discussão dos temas por 16 professores.

Apesar do esforço demonstrado pela maioria dos professores para que esses temas sejam discutidos nas aulas, ainda é elevado o número de alunos que desconhecem qualquer um dos níveis de compreensão de biodiversidade (144). A falta de compreensão do conceito atinge 28,4% dos alunos que afirmaram conhecer o termo. Quando o conceito é o de desenvolvimento sustentável, o desconhecimento torna-se ainda mais acentuado, pois 124 alunos (44,1%) não informaram nenhum dos níveis de compreensão do conceito. Esses dados, apesar de preocupantes, são reveladores e reafirmam a necessidade de implementação de políticas educacionais que melhorem a formação do educador.

No entanto, é animador verificar que a escola ainda é reconhecida pelos alunos como o local onde eles adquirem conhecimentos, pois 49,2% dos estudantes que responderam sobre o conceito de biodiversidade e 43,4% sobre o de desenvolvimento sustentável informaram que seus conhecimentos têm como origem a escola. Isso se torna mais relevante quando, mesmo em número muito reduzido, encontrou-se alunos que demonstraram conhecimentos abrangentes dos temas investigados.

Um dos aspectos a ser considerado é que, apesar de os conceitos sobre biodiversidade e desenvolvimento sustentável não serem bem compreendidos pela maioria dos alunos, ela está consciente da redução da biodiversidade, pois 74,9% registraram causas que estão contribuindo para a perda desses bens, como destruição e fragmentação de habitats, exploração e poluição.

Assim, o estudo mostra que estudantes e professores apresentam conhecimentos mínimos sobre a biodiversidade geral, amazônica e o desenvolvimento sustentável, como também argumentos científicos superficiais sobre sua conservação. A superficialidade do conhecimento desses conceitos foi evidenciada quando apenas um nível de compreensão foi descrito por professores e alunos.

Esses resultados refletem a forma como os conteúdos relacionados à biodiversidade geral, amazônica e do desenvolvimento sustentável são tratados nos livros didáticos e propostas curriculares, pois, como portadores do conhecimento oficial, influenciam diretamente as ações escolares. Por outro lado, é preciso considerar que a educação básica prioriza uma formação geral e que seus níveis de escolarização têm características próprias, nem sempre preocupados com perspectivas formativas comprometidas com a expansão, compreensão e produção de informações sobre questões ambientais que possibilitem uma ação transformadora de valores e práticas sociais.

Conclusões

O estudo apresenta alguns indicadores que devem ser considerados quando se pretende a melhoria da formação básica, a compreensão da relação ciência-sociedade e desenvolvimento de posturas e valores que contribuam para a formação de uma atitude crítica diante das questões ambientais principalmente na Amazônia, quais sejam:

1. A escola e a ação pedagógica em sala de aula representam possibilidades concretas de acesso a informações diversas incluindo assuntos de biodiversidade geral, amazônica e desenvolvimento sustentável, portanto, devem implementar ações educacionais dirigidas a esse fim;
2. Há necessidade de implantação de programas de formação continuada de professores e produção de materiais didáticos relacionados a temas ambientais regionais que proporcione uma visão ampliada dessas questões, em relação às perspectivas sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais de modo a qualificar a ação pedagógica dos professores alunos;
3. O nível de compreensão do conhecimento do aluno parece diretamente relacionado ao nível de compreensão socializado pelo professor, assim se faz necessário qualificar as informação discutida no espaço escolar;
4. A socialização de temas regionais em sala de aula, são esporádicos e pontuais, precisam fazer parte do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Referências

AYRES, Manuel et all. Bio Estat 2.0 Aplicações estatísticas nas áreas das Ciências Biológicas e Médicas. Belém: Sociedade Civil Mamirauá; Brasília: CNPQ, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Guia de livros didáticos-5ª a 8ª série. Serviços de publicidade LTDA, Brasília, 2001. 412 p

BENTES, R. Um novo estilo de ocupação econômica da Amazônia: os grandes projetos. In: Estudos e problemas amazônicos : história social e econômica e temas especiais. Loureiro, V. (ed.). Belém Cejup, 89-113, 1992p

CAMPANILI, M. Seminário sobre a Amazônia utiliza tecnologia de ponta. Parabólicas, 6 (54) :3-6, 1999.

Carvalho, I. C. Souza. Em direção ao Mundo da Vida. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental. Brasília : IPÉ- Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

COMPANHIA DE HABITAÇÃO DE BELÉM. Relatório ambiental da região metropolitana de Belém. Belém: Cohab, 1997. 261p

FITTKAU, E. J.& KLINGE, H. On biomass and trophic structure of the central amazonian rain forest ecosystem. Biotropica, 5(1): 2-14, 1973.

LOBATO, C. Unidades de conservação no estado do Pará. Revista Pará Desenvolvimento. Amazônia Eco-visões , Edição especial : 28-41, 1992.

MOTA, M. C. G. Conservação de recursos genéticos de plantas nativas da Amazônia. Revista Pará Desenvolvimento, 25:128-131, 1989.

PENICK, J. E. Ensinando alfabetização científica. Educar Curitiba. nº 14, Editora da UFPR, p.91-113, 1998.

WALCHOWICZ, Lílian Anna. O Método Dialético na Didática. Campinas, São Paulo: Papyrus,1989.

COMUNICAÇÕES
GT - CULTURA E SABERES EM EDUCAÇÃO
NA AMAZÔNIA

SABERES EDUCACIONAIS DE ALFABETIZANDOS DE COMUNIDADES RURAIS-RIBEIRINHAS: CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA SOCIAL

Ivanilde Apoluceno de Oliveira - UEPA
João Colares da Mota Neto- UEPA

« luta pelo saber, pela cultura, pelo ensino, acaba sendo o modo pelo qual o povo entra na história e se constitui cidadão. Conquistar a cidadania não é só aprender a ler, escrever, contar ou saber as histórias da carochinha ao lado de histórias mais críticas. A conquista da cidadania passa fundamentalmente pelo saber que se adquire na luta política travada diariamente para construir a cidadania.

Arroyo (1987, p.17)

Introdução

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), que congrega docentes e discentes de diversos cursos do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará: Pedagogia, Formação de Professores, Matemática e Ciências da Religião, desenvolvem ações educativas com as classes populares em instituições comunitárias. Essa experiência educativa com crianças, jovens, adultos e idosos em comunidades periféricas e hospitalares em Belém e em comunidades ribeirinhas no Município de São Domingos do Capim-PA, envolve um trabalho de formação continuada e que reflete nos cursos de formação de que são oriundos os educandos do NEP.

Neste estudo, a partir da pesquisa interdisciplinar realizada em 2003 com os alfabetizados ribeirinhos do NEP, intitulada «Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim – Pará», envolvendo 8 pesquisadoras e 9 auxiliares de pesquisa, do Grupo de Pesquisa em Educação Popular da Universidade do Estado do Pará, debatemos, em confronto com a Pedagogia Escolar, a construção de uma Pedagogia Social, que contemple a

formação do educador para as práticas pedagógicas populares com crianças, jovens e adultos, superando a formação reduzida ao espaço escolar.

O referencial utilizado da pesquisa, neste artigo, são os saberes e as representações dos alfabetizados das comunidades rurais-ribeirinhas sobre a educação, e que constituem os indicadores de reflexão sobre a formação de educadores por meio de uma Pedagogia Social.

Representações educacionais: o “cuidar” e o “estudo”

As representações e os imaginários construídos pela população rural-ribeirinha do Município de São Domingos do Capim nos revelam duas compreensões sobre o significado da educação: “como cuidar” e “como estudo”.

A *educação como cuidar* se apresenta no cotidiano familiar e comunitário das comunidades ribeirinhas no sentido de *orientar, cuidar, dar atenção*, cuja prática de ensinar está fundamentada na experiência de vida, em um saber próprio do adulto adquirido pela idade na vivência social cotidiana. Educação que, também, adquire um sentido de alteridade, de acolhimento ao outro e atitudinal, como ação de respeito à pessoa humana e ao seu ambiente social e natural.

O referencial simbólico construído por essa população sobre a terra, a mata e as águas - realidades naturais que constituem a paisagem ribeirinha - expressa uma compreensão da pessoa humana em interação com o lugar e que demarca o pertencimento do grupo social e cultural local, garantindo a sua sustentabilidade de vida.

A terra é compreendida como espaço de trabalho, de moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (OLIVEIRA e MOTA NETO, 2003, p. 53).

Em relação à mata e às águas, existe como pressuposto da sobrevivência humana, uma consciência ecológica “retratada pela preocupação com o desmatamento, o reflorestamento e a proteção da mata” e a relevância dos rios

para as práticas sociais cotidianas dos ribeirinhos, tais como: a alimentação, o transporte, a higiene, o trabalho e as condições naturais e de vida (OLIVEIRA e MOTA NETO, 2003, p. 57).

A educação do cuidar é construída e transmitida pela oralidade, que na comunidade rural-ribeirinha se dimensiona no que denominam de “cultura de conversa”, isto é, em um saber adquirido de forma experiencial no cotidiano social.

Para Oliveira e Mota Neto (2003, p. 59), “no interior dessa cultura, a educação manifesta-se a partir das narrações de histórias vividas pelos mais velhos, cuja vivência os possibilitou adquirir uma sabedoria a ser transmitida às outras gerações”.

A educação do cuidar manifesta na *cultura de conversa* destaca como fatores pedagógicos importantes: a *proteção* ao outro, independente de idade, etnia e sexo; o *aconselhamento* como forma narrativa de tornar os saberes e as representações comunicáveis; a *dialogicidade* entre os sujeitos sociais e a *comunicação* entre as gerações, no objetivo de manter a tradição cultural e os grupos sociais.

Caracteriza-se por *relações interpessoais de alteridade* e de *atitude ética* de respeito ao outro, objetivando a sobrevivência das pessoas e a manutenção do grupo social coeso sem práticas de violência. Existe, também, a compreensão de uma *ação educativa interativa* entre o ensinar-aprender-ensinar em permanente diálogo com o outro.

Essa educação objetiva a formação para as práticas produtivas desenvolvidas no ambiente familiar e social, sendo de responsabilidade dos pais, dos mais idosos, da família e do grupo comunitário, em função das relações sociais de parentesco, vizinhança, compadrio e amizade, etc.

Há nas populações rurais-ribeirinhas, sobretudo na geração mais antiga, uma valorização da *cultura de conversa* e a consciência de sua dimensão pedagógica como *educação do cuidar*, não estando presente, nesta educação, nenhuma referência à escrita.

Para os ribeirinhos de São Domingos do Capim a representação da escrita faz parte do contexto da *educação como estudo*, que se configura pela aquisição da leitura e da escrita no ambiente escolar.

Essa *educação como estudo* é *pragmática*, pelo fato de ser considerada pela população rural-ribeirinha necessária para a melhoria e facilidade de vida, tanto pela aquisição de um emprego “melhor” e “mais fácil” do que o “vivenciado na roça”, bem como por ser “meio pelo qual se ganha mais dinheiro”, possibilitando maior independência ao indivíduo, pelo fato de não depender do outro para gestar sua vida (OLIVEIRA e MOTA NETO, 2003, p. 61).

É uma educação *individualista* e *competitiva*, considerando que o estudo tanto possibilita a melhoria de vida do indivíduo, como é *indicadora de hierarquia* e de *discriminação social*, ao ser valorizada pela população rural-ribeirinha mais jovem e a urbana em detrimento da *cultura de conversa* e da sabedoria popular.

Na *educação como estudo* as referências são a *vida da cidade*, o *espaço urbano*, o *desenvolvimento técnico* e a *possibilidade de mobilidade social*, sendo direcionada a formação dos/as educandos/as para as *práticas produtivas*, cujo ensino é transferido do grupo comunitário e familiar para a escola. Educação que mantém a dicotomia nas relações professor/a e aluno/a, entre o ensinar e o aprender e entre a escola e a comunidade, sendo responsáveis por essa educação, a escola e o professor.

Essas representações das populações rurais-ribeirinhas sobre a educação expressam um imaginário social que vem sendo historicamente construído: o conhecimento escolar como indicador de poder e de hierarquia social, com a conseqüente negação da sabedoria popular pautada na oralidade e nas experiências de vida.

Arroyo (1987) chama atenção para a lógica de constituição do sistema escolar que se configura pela separação e compartimentalização dos saberes e dos espaços sociais, com a conseqüente valorização do saber escolar em detrimento dos saberes adquiridos nas práticas sociais.

Compartimentaliza-se tudo: o parlamento é o lugar do político, a igreja o lugar da oração, nas fábricas se produz, nas escolas se educa e se aprende. Segundo essa lógica, numa fábrica ou na luta da rua ninguém se educa e nada se aprende. Se você quer ser educado, vá para a escola. A prática social fica descolada da educação e, pior ainda, a prática social é vista como antieducativa, só o saber escolar é valorizado na divisão do trabalho, na organização do poder, na repartição da riqueza e na remuneração do trabalho. (ARROYO, 1987, p. 19).

Essa separação entre os saberes se configura em relações de poder, porque os saberes constituem-se referenciais de divisões de classe, bem como fatores de discriminação e de exclusão de grupos sociais como a população rural, a indígena, a quilombola, entre outras. A representação dicotômica entre a educação do «cuidar» e a educação do «estudo» situa-se, desta forma, no debate epistemológico e ético-político da exclusão social dos sujeitos das classes populares, considerando-se que juntamente com a negação do saber experiencial adquirido no cotidiano social estão sendo negadas pessoas das classes populares.

Pedagogia Escolar versus Pedagogia Social: um conflito necessário

Se os saberes e a cultura das classes populares são negadas no sistema escolar, a lógica de formação dos educadores que atuam nesse ambiente educativo tende a reproduzir a mesma lógica de organização administrativa e pedagógica do espaço escolar, estabelecendo-se a Pedagogia Escolar, cujo foco é o processo de escolarização ou a aquisição do saber escolar. A formação é direcionada para os profissionais e as ações educativas relativas ao espaço escolar, estabelecendo-se a *transmissão de conteúdos* como a grande função social da escola.

Para Arroyo (1987, p. 18):

Os pedagogos e a pedagogia têm girado apenas em torno da escola, superestruturando-a . Há uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa. Infelizmente não somos profissionais dessa pedagogia, apenas da pedagogia escolar.

A dicotomia entre a *educação como cuidar* e a *educação como estudo* está presente, portanto, na formação dos educadores, ao encontramos

predominantemente uma Pedagogia Escolar, na qual o currículo e as práticas pedagógicas são direcionados ao espaço da escola, ou seja, para a formação do gestor, do orientador, do professor dos sistemas oficiais de ensino nos seus diversos níveis e modalidades.

Além do olhar para a escola, essa Pedagogia mantém representações e práticas de discriminação e de negação das pessoas, dos saberes e das manifestações culturais das classes populares, ao consolidar seu modelo educacional racionalista, positivista, meritocrático e excludente. A fala de Arroyo (1987, p. 19) expressa essa discriminação:

Antigamente se dizia: “fora da Igreja não há salvação”. Hoje, nós os profissionais da escola pontificamos: “fora da escola não há salvação”. Cuidado. Essa é e sempre foi a fala das elites, da aristocracia, da burguesia quando se dirigem às massas: “se quer ser educado vá a escola”. Se você quer ser alguém que pensa, vá à escola”. Quem não pode ir à escola não pensa, e é tratado como ignorante, como incivilizado.

Assim como Arroyo, o estudo com as comunidades rurais-ribeirinhas nos aponta para a necessidade de construir-se uma Pedagogia Social, que possibilite a ruptura desse modelo excludente de formação.

Há necessidade de desenvolvermos uma teoria pedagógica que não se reduza às tendências escolares, mas que se preocupe com a formação do ser humano nas suas relações sociais, «não apenas na escola, mas no social, no real e na escola como parte desse real» (ARROYO, 1978, p. 19).

Assim, a Pedagogia Social deve possibilitar a integração entre os saberes e as práticas cotidianas das populações periféricas populares, ribeirinhas, entre outras da Amazônia, com o saber sistematizado historicamente no espaço escolar, valorizando a *educação como cuidar*, a *cultura de conversa* e as diversas manifestações da *cultura popular* ribeirinha.

Essa Pedagogia não pode ficar restrita ao espaço escolar, mas ampliar e integrar suas ações com a comunidade e os movimentos sociais, compreendidos como espaços educativos e de participação popular.

A formação e a prática da Pedagogia Social deve estar pautada em uma *educação inclusiva e para a diversidade cultural*, engajada política e eticamente com as problemáticas sociais das populações historicamente negadas. Formação e prática pedagógica que se configure em luta pela *inclusão social*, que pressupõe uma responsabilidade ética e política, em relação ao Outro, implicando em *criticidade, opção e decisão*.

Como nos diz Freire (2000, p.67):

se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão vier plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos

A prática do pedagogo precisa, então, dimensionar-se como *Pedagogia Social*, numa perspectiva de *educação popular*, comprometida com as classes populares, com os «oprimidos» (FREIRE, 1983), com as «vítimas», negadas na sua condição humana pelo sistema social, (DUSSEL, 2000), e de *educação inclusiva*, direcionada à formação da cidadania e à luta pelos direitos humanos. Práticas pedagógicas interdisciplinares que busquem compreender na totalidade o sujeito e a cultura da Amazônia, com um currículo, cuja base de organização seja o universo simbólico e cultural científico em interação com o popular.

A Pedagogia Social exige, também, novas funções: escolarização, assessoria e orientação pedagógica, em comunidades, centros e associações comunitárias, ambiente hospitalar, movimentos sociais e ambiente social de rua, que pressupõe do/a educador, novas práticas educativas que considere:

- processo permanente de reflexão sobre a prática;
- processo formativo de construção do saber-fazer pedagógico dos educadores no cotidiano social;
- a interação intersubjetiva com o outro, as pessoas e suas diversidades culturais, sociais e pessoais;

- as representações, as ideologias e os imaginários envolvidos na prática docente;
- a realização de atividades investigativas e de intervenção social.

Práxis que pressupõe uma «*contrapedagogia*, que busca instaurar uma nova cultura, a *cultura da solidariedade*» (GADOTTI 2001, p. 13), capaz de redimensionar os papéis tradicionalmente estabelecidos e a superação de práticas individualistas para um trabalho coletivo, dialógico e solidário, envolvendo a comunidade e respeitando o ponto de vista dos atores sociais emergentes: educadores rurais- ribeirinhos, educadores de rua, educadores de classes hospitalares e comunitárias, entre outras. Enfim, práxis que possibilite na vivência coletiva com o outro o aprendizado do sentimento de respeito à pessoa humana e à cultura do outro.

Considerações Finais

O trabalho educativo popular desenvolvido com crianças, jovens, adultos e idosos em comunidades hospitalares, periféricas e rurais-ribeirinhas pelo Núcleo de Educação Popular, acrescido da pesquisa realizada em 2003, pelo Grupo de Pesquisa em Educação Popular, no Município de São Domingos do Capim apontam a necessidade de repensar-se os cursos atuais de formação de educadores direcionados para a Pedagogia Escolar.

O repensar a formação e a prática pedagógica tendo como referência uma Pedagogia Social, implica em fomentar o debate epistemológico e ético-político das relações entre os saberes, que se dimensionam por conflitos de classe social e por representações discriminatórias e práticas de exclusão de diversos segmentos das classes populares.

A Pedagogia Social em contraposição à Pedagogia Escolar torna-se um conflito necessário porque fomenta a reflexão crítica sobre a exclusão social e aponta caminhos pedagógicos para formação e práticas educativas solidárias e inclusivas.

Referências

ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*. São Paulo: Cortez. Ano 06. N.12, 1987.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Prefácio – Pedagogia dos direitos e Pedagogia Social de Rua. In: GRACIANI, Maria Stela. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde e MOTA NETO, João. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação In: OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) *Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim – Pará*. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

CONSELHOS ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA.*

Ceila Ribeiro de Moraes - UNAMA

Considerações Iniciais

Na sociedade brasileira, a administração pública está em crise, sendo desacreditada por corrupção e concentração de poder. Nesta conjuntura, uma das medidas mais significativas representa a descentralização da execução democrática do poder – assegurada na Constituição Federal de 1988, a fim de reforçar o controle social direto e a co-responsabilidade de diversos segmentos sociais na implantação de políticas públicas. O atual desafio gira em torno de uma democratização da sociedade em todos os níveis e instâncias, principalmente, com uma participação mais ativa da população atingida.

O Projeto tem como objetivo geral contribuir para a consolidação do processo democrático na escola implementando estratégias de formação, fundamentadas por diversos subsídios e, como objetivos específicos: qualificar em gestão democrática a comunidade escolar, especificamente, os Conselhos Escolares das 60 escolas municipais da cidade de Belém em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém e com o Conselho Municipal de Educação de Belém; consolidar um grupo de multiplicadores para assessorar o exercício democrático nas escolas atingidas; aprofundar a cultura democrática entre a comunidade escolar, especificamente entre os alunos e os representantes da comunidade; dar visibilidade às experiências como “lições aprendidas” para um público maior: secretarias de educação, universidades, parlamentares, organizações de responsabilidade pública; estabelecer fluxos regulares de comunicação e informação interna e externa entre as escolas na mesma região e com outras instituições interessadas; ampliar a discussão e análise sobre o exercício

* Projeto de Pesquisa realizado pela Universidade da Amazônia – UNAMA, através da Superintendência de Extensão, desde 2000 em 60 escolas da Rede Municipal de Belém, de autoria

democrático, a partir dos resultados dos levantamentos quantitativos e estudos de caso.

Partindo do pressuposto de que processos democráticos dependem de formação e capacitação dos envolvidos para que se estabeleçam relações de colaboração e controle, existe a necessidade de fortalecer a cultura democrática no cotidiano escolar, para preencher os espaços democráticos através do Conselho Escolar, visto que os municípios e as escolas ainda não estão suficientemente preparados para assumirem plenamente as suas responsabilidades e enfrentar seus desafios atuais.

O Projeto inicialmente realizou uma pesquisa sobre a situação dos conselhos escolares através de um levantamento estatístico por amostragem em todos os estados da região amazônica, com a aplicação de questionários que informam sobre a qualidade do funcionamento desses.

Em parceria com a UNDIME, foram selecionadas, em alguns estados, experiências bem-sucedidas, que possibilitaram a efetivação de estudos de caso que identificaram elementos positivos e negativos no processo de democratização da educação nas escolas.

As contribuições dessas análises, assim como os materiais já existentes, subsidiaram um plano de formação e capacitação que foi construído junto com os parceiros municipais.

Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belém e com o Conselho Municipal de Educação de Belém, contando com o apoio do UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância e Adolescência) e da FIDESA (Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia), o trabalho foi realizado com 60 Conselhos Escolares das Escolas da Rede Municipal de Belém, levantando inicialmente o perfil do processo democrático existente nas escolas e destacando seus desafios e potencialidades. A partir daí, foi desenvolvido um processo de formação com a comunidade escolar em geral, donde emergiram os Grupos

Temáticos, advindos da realidade local, desembocando na criação de uma rede de conselheiros multiplicadores.

A riqueza das discussões fomentou a produção dos mais variados subsídios de orientação como cartilhas, folder's, cartazes, glossário, kit de monitoramento e avaliação do Conselho Escolar e cd rom. Paralelamente, ampliamos a análise sobre o exercício democrático a partir de um acompanhamento contínuo de 10 escolas em Estudos de Caso.

O Processo de Gestão Democrática na Escola através do Projeto Conselhos Escolares

A gestão democrática da educação é uma reivindicação histórica da sociedade brasileira e uma diretriz proclamada na Constituição Federal de 1988 que se confirma com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases / LDB, iniciando uma reestruturação de toda a gestão pública da educação. Conseqüentemente, aumentam as responsabilidades dos municípios em gerir a política educacional com mais compromisso com a qualidade social da educação pública a ser oferecida à população. Essa responsabilidade não afeta somente os secretários municipais com as equipes técnicas, mas se reflete também nas próprias escolas, para onde parte dos recursos são repassados diretamente.

A comunidade escolar, incluindo diretoria, professores, funcionários, alunos e pais, forma a base do processo da democratização da gestão educacional. Na escola, estão sendo decididos a aplicação e o uso de recursos, mas também dela parte o controle social da política municipal da educação. O envolvimento da comunidade escolar como um todo, nas questões da escola como o espaço de um ensino de qualidade e da educação como direito de cada cidadão, é decisivo para garantir um processo democrático de gestão, aplicação e controle de políticas básicas.

Assim, o Conselho Escolar passa a ser um espaço privilegiado de discussão e decisão das ações político-pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, retirando do diretor a exclusividade das decisões e colocando-o

como articulador da política pedagógica da escola, construindo coletivamente o trabalho educativo, dinamizando e mantendo o ânimo democrático da gestão escolar.

A Democracia enquanto Teoria e Prática

O exercício da democracia depende de uma qualificação das relações sociais que possibilite uma participação mais igualitária, no que diz respeito ao acesso, à informação e à tomada de decisão, por meio de procedimentos transparentes e democráticos.

Na área da educação, a escola é o lugar privilegiado da implantação das políticas públicas, por assumir uma co-responsabilidade na aplicação direta dos recursos e por representar o ponto de partida do controle social das políticas básicas municipais. O Conselho Escolar representa o espaço de participação democrática por excelência. A realidade, porém, não corresponde geralmente a este ideal de co-responsabilidade e controle, refletindo estruturas centralizadas e autoritárias por parte das práticas institucionais, e uma certa apatia por parte da comunidade escolar e populacional.

A democracia é um exercício no cotidiano que deve ser qualificado, discutido, modificado e estimulado junto a todos os envolvidos, indicando assim a importância desta iniciativa de pesquisa como incentivo à prática democrática. Para isso, faz-se necessário desenhar um quadro da situação existente e identificar experiências bem-sucedidas para divulgá-las e para servir de subsídio à formação da população envolvida.

No centro do referencial teórico da pesquisa, foi discutida a implantação da democracia na prática. O conceito de democracia foi formulado a partir de experiências em Atenas, na antiga Grécia, onde todos os que eram considerados cidadãos se uniam em praça pública para discutir e decidir sobre os assuntos da sociedade. Mesmo tendo um embasamento filosófico aprofundado por Platão (*A República.*), Aristóteles e outros, a primeira democracia não influenciou os sistemas políticos das idades Antiga e Medieval, renascendo somente com a

emancipação humanista diante de um estado teocrático e/ou aristocrático, dando início ao Estado Moderno. Baseando-se nos princípios da Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o sistema democrático foi aperfeiçoado por Montesquieu numa divisão dos poderes em judiciário, legislativo e executivo. (MONTESQUIEU, 1985).

A prática da democracia é complexa e encontra-se em constante reformulação. O seu exercício depende, por um lado, das tendências políticas predominantes, e, por outro lado, do sistema econômico em vigor, possibilitando uma participação mais direta ou indireta da população, podendo ser caracterizado como uma liberaldemocracia ou socialdemocracia. (LAGO, B.M., 1995, p. 63).

Atualmente, a democracia é o sistema político mais difundido e propagado nos países assim chamados ocidentais, principalmente, como democracia indireta, representativa. A prática do exercício democrático, porém, reflete desigualdades sociais e conflitos políticos- ideológicos, seguindo a análise de diversos autores.

As Conquistas e os Produtos

O presente projeto, após três anos seguidos de investimento no diagnóstico e na formação dos Conselheiros Escolares, conquistou um espaço importante de diálogo sobre a mudança do cotidiano do exercício democrático. Destacaram-se como resultados significativos:

- a. cultura de espaços de diálogo através de realizações de encontros distritais e municipais;
- b. relações horizontais entre conselheiros em visitas de monitoramento e assessoria;
- c. formação de uma rede de multiplicadores conselheiros e técnicos da RME (Rede Municipal de Ensino) em gestão democrática;

- d. fomento de processos de auto-análise das escolas a partir de diagnósticos, estudos de caso e questionários de monitoramento;
- e. divulgação de materiais: cartilhas de formação, folder e cartazes de divulgação, kit de monitoramento, artigos e apresentações em power point;
- f. visibilidade nacional através de diversas apresentações em espaços de publicação e intercâmbio desde Congressos Científicos, Reunião Regional da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), até o Fórum Mundial de Educação em São Paulo;
- g. absorção da temática pelo Curso de Pedagogia da UNAMA, contando com a totalidade dos alunos do segundo ano para visitas e reflexão junto às escolas.

Estes avanços resultaram no estabelecimento de processos sustentáveis que visam:

- 1. o aperfeiçoamento as redes de comunicação entre as escolas, principalmente em nível distrital;
- 2. a implementação de uma estratégia de comunicação externa de discussão e lobby;
- 3. a criação de sistema de monitoramento de gestão democrática implementado em 70% das escolas da R.M.E;
- 4. o incentivo para uma participação efetiva de alunos na construção da “escola que se quer”;
- 5. congresso de alunos e de pais para a construção de uma proposta de educação para as escolas da R.M.E.

Além disso, houve produção de materiais tais como:

- 04 cartilhas: 1- Conselhos Escolares: um primeiro balanço / 2 – Gestão Democrática dos Recursos Financeiros da Escola / 3 – Participação

Democrática na Escola / 4 – Busca de Relações Interpessoais Positiva: um desafio que se deve enfrentar;

- 03 folder's: 1 – Conselhos Escolares: uma experiência de democratização da educação na Amazônia (divulgação do projeto); 2 – Conselho Escolar: um espaço de participação de todos na escola (Resolução nº 006/2001 – CME – que estabelece normas para a composição e eleição dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Educação de Belém); 3 – Entre e Participe (Resolução 010/2001 – que estabelece normas para eleição de Diretores (as) das escolas da rede Municipal de Educação de Belém);
- 01 Glossário: Palavras-chave de Uso Corrente no Exercício da Cidadania – Glossário de Termos Relacionados à Formação de Conselheiros Escolares;
- 01 Kit de Monitoramento: Relações Democráticas nas Escolas: um fichário de monitoramento e avaliação;
- 01 CD ROM: contendo diversos artigos, advindos das atividades do projeto, avaliação externa, apresentações diversas em power-point, análise final do estudo de caso, entre outros.

Considerações Finais

Constata-se, assim, que o exercício democrático deve ser cotidianamente qualificado, discutido, modificado e estimulado junto a todos os envolvidos. Neste sentido, o Projeto Conselhos Escolares: uma experiência de democratização da educação na Amazônia, tem conquistado um espaço importante de diálogo sobre a mudança no cotidiano do agir democrático, junto aos Conselhos Escolares das escolas da Rede Municipal de Belém, contribuindo significativamente para o fortalecimento de uma cultura democrática, hoje tão latente em nossa sociedade. Nesta última fase, o Projeto buscará consolidar a discussão, a formação e a qualificação, para dar sustentabilidade ao processo, ampliando a participação de

atores da educação para outros municípios, escolas e secretarias, num processo de construção de uma cultura democrática, totalmente possível de concretizar-se.

O mais importante, como bolsista do Projeto por três anos consecutivos, foi vivenciar, acompanhando os diferentes desafios, os momentos de avanços e conquistas neste percurso de consolidação dos objetivos traçados. E ter a oportunidade de participar – no sentido real da palavra – da dinâmica das ações cotidianas de um processo de construção real da democracia nas escolas públicas em Belém.

Referências

APPLE, Michael / BEANE, James (Org.) *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBIER, René. *A pesquisa ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BELÉM. Prefeitura Municipal. *Escola Cabana: Construindo uma educação democrática e popular*. Belém: SEMEC, 1999.

BERGER, Peter L. et LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

BOAVENTURA, Edivaldo. *Políticas municipais de educação*. Salvador: Edufba, 1996.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert et BIRKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CHAUÍ, M., *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, (1986)2.

DELORS, Jacques (Org.) *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto / AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, dos Santos e CAMBOA, Silvio Sanches (Org.) *Pesquisa educacional: qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

Fundação ABRINQ, *Crer para Ver*. Ano II, no. 5, maio 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAGO, B.M. *Dinâmica Social*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.63.

Lei de Diretrizes e Bases (Lei no. 9.394/1996).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1983.

MONTESQUIEU, *O espírito das leis*. São Paulo, Abril Cultural, 1985

NEIDSON, Rodrigues. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, (1998)8.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Prefeitura Municipal de Belém, *Anuário Estatístico do Município de Belém 1997*.

Secretaria Estadual de Educação, *Diagnóstico Educacional do Pará 1996-1997*. Série Estatísticas Educacionais – no. 2.

Secretaria Municipal de Educação de Belém, *Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças*. I. Conferência Municipal de Educação. Belém: PMB, 1998.

_____, *Escola Cabana: Projeto Político-Pedagógico*. Roteiro para sua Elaboração. Belém: PMB, sem data.

_____, *Reconstruindo o Currículo de Jovens e Adultos na Escola Cabana: II. Fórum Municipal de Educação*. Belém: PMB, 1999.

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

UNDIME-NO, *Relatórios de atividades dos anos 1997, 1998 e 1999*.

UNICEF, *Informe Anual 1997, 1998, 1999, 2000*.

WERLW, Flávio Obino Correa. *Conselhos Municipais de Educação: estudo genético*,

A CULTURA DE FARINHA: UM ESTUDO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS SABERES DESSA TRADIÇÃO

Alexandre Vinicius Campos Damasceno - PPGEd – UFRN¹

Roseane Corrêa Gomes – NEP – CCSE – UEPA²

Arlete de Jesus Brito – DMAT – UFRN³

Este artigo procura descrever e identificar a matemática existente na produção da farinha de mandioca, identificando elementos relacionados com a geração e a transmissão de um saber tradicional existente nesta cultura, através da retirada de seus subprodutos.

O estudo teve início com uma pesquisa sócio-antropológica⁴ no ano de 1998, nos municípios da Serra do Navio e Calçoene, no Estado do Amapá. A partir do panorama vivenciado na realidade dessas localidades, um ponto chamou bastante atenção, pelo fato de ser comum e presente na cultura daqueles moradores: as produções artesanais⁵ da farinha de mandioca⁶, herança cultural legada pelos índios brasileiros e bastante presentes na região norte e nordeste do Brasil. A cultura da farinha serviu como fonte inspiradora e ao mesmo tempo desafiadora, para o início de um trabalho pedagógico que pudesse relacionar a realidade, cultura e o ensino da matemática, enfocando uma proposta de pesquisa etnomatemática.

Verificando alguns trabalhos no campo da Educação Matemática percebemos que a etnomatemática poderia nos possibilitar uma interlocução entre os saberes matemáticos tradicionais e os acadêmicos, pois como argumenta Ubiratan D'Ambrosio (1999, Pág. 35):

(...) o conhecimento é deflagrado a partir da realidade. Conhecer é saber fazer. (...) A geração e o acúmulo de conhecimento obedecem a uma coerência cultural. (...) Ela é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias e ações e pelos comportamentos cotidianos. Naturalmente tudo isso se apóia em processo de medição, de contagem, de classificação, de comparação, de representações, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e transformam-se ao

longo do tempo. Eles sempre revelam as influências do meio e organizam-se com uma lógica interna, codificam-se e formalizam-se. Assim nasce a matemática.

Nos dizeres de D'Ambrosio, percebemos que todas as culturas obedecem a uma certa lógica de pensar e fazer "matemática", não sendo privilégio apenas de determinados grupos culturais. Neste sentido o trabalho mergulhou de forma a investigar e identificar esses saberes, ligados a uma prática cultural que passa por um processo de transformação da produção artesanal, dentro da região Amazônica.

Para isso se faz necessário contextualizarmos a educação, a cultura e etnomatemática, para entendermos a importância das produções artesanais da farinha de mandioca para os produtores de farinha.

1) Educação e cultura

Como o trabalho inclina-se para uma perspectiva educacional, seja no âmbito maior de educação ou no aspecto específico, da educação matemática, vimos como necessária, uma breve passagem sobre alguns processos no quais perpassa a educação, no que tange principalmente a socialização de saber pelo viés cultural, ou seja, a educação "participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos poderes" (BRANDÃO,1995, Pág.11). A educação não possui um local específico para acontecer e nem necessariamente existe apenas a forma institucionalizada a qual conhecemos como escola. Reafirmando este fato, Brandão (1995, Pág.9) expõe "não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez não seja a melhor", acontecendo também em casa, na rua, na igreja, nas aldeias onde os mais "velhos" ensinam o saber da tribo etc.

Se pensarmos a educação como ação, inevitavelmente haverá uma relação bem mais íntima e orgânica com a palavra Cultura⁷, o processo educacional está ligado diretamente com o nascimento do homem, isto é, o surgimento da educação advém concomitantemente com o surgimento da cultura e justamente considerando o homem um "ser de Cultura". A questão da educação está localizada

no próprio centro da problemática antropológica. Não somente os conhecimentos, experiências, usos crenças, valores, a serem transmitidos ao indivíduo, como também os métodos utilizados pela totalidade social (para exercer sua função educativa) fazem parte do meio cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios da própria cultura.

2) Etnomatemática na Produção de Farinha de Mandioca

A matemática acadêmica-científica corresponde praticamente a uma estrutura rígida e axiomática na construção teórica deste conhecimento, permitindo o entendimento por todos segmentos da sociedade como uma disciplina universal e imutável. Segundo LAKATOS (1978), esta matemática axiomatizada é dogmática, infalível e também morta..

É necessário que se faça uma crítica e uma reflexão a cerca do ensino desta matemática acadêmica-científica, incluída como uma das principais disciplinas no currículo escolar. Segundo D'Ambrosio (1996), os conteúdos contidos no currículo de Matemática em nosso país são obsoletos e sua apresentação se justifica simplesmente pelo fato de que “no meu tempo se fazia assim”. O conteúdo está na verdade totalmente desconectado da prática social dos (as) educandos (as).

Esta maneira de ver a matemática acabou refletindo para o campo da Educação Matemática, na sua forma de abordagem metodológica que além de constituir numa melhor maneira na aprendizagem da matemática, inclui também a sua formação criativa e crítica, onde os(as) educadores(as) matemáticos assumem que a matemática é prática cultural de comunidades, tomando como pressuposto que esta matemática surge também da prática social historicamente enraizada, ou seja, das atividades sociais e econômicas de determinada população, constituindo-se assim em uma vertente de pesquisa, qual seja, a pesquisa em Etnomatemática.

Esta denominação de Etnomatemática é bem recente, e foi utilizada por meados da década de 70 por Ubiratan D'Ambrosio. Este brasileiro usou como ponto de partida para conceituar a Etnomatemática a sua etimologia:

“Etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; Matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e tica vem sem dúvida de techne, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais”. (D’AMBRÓSIO, 1993, Pág.5)

A proposta de trabalho etnomatemática assenta-se em situações problemas formulados a partir de ações concretas e na participação da realidade do sujeitos envolvidos. Busca resgatar concepções, tradições e práticas matemáticas de um determinado grupo social subordinado que desenvolve também determinados conhecimentos empíricos matemáticos, ditos informais, ou seja, aquele não reconhecido dentro do conhecimento acadêmico científico.

Na cultura da casa de farinha de mandioca, observou-se também sistemas e idéias matemáticos envolvidos num processo de produção, constituindo-se desde a plantação, perpassando pela retirada dos subprodutos da mandioca, destacando a própria farinha, o tucupi, o carimã, etc, chegando até sua comercialização, envolvendo assim um processo muito mais sutil e amplo do repasse do conhecimento matemático, por meio da transmissão dos saberes da tradição.

Neste caso a matemática deve ser interpretada como uma construção social vinculando seu surgimento e desenvolvimento às necessidades dos homens e mulheres. Devemos considerar os possíveis pressupostos matemáticos relativos a classificar, contar, medir, fazer contas, ordenar, quantificar, inferir e modelar a realidade em que o indivíduo esteja inserido.

3) Os resultados obtidos na pesquisa

Este trabalho deteve-se especialmente aos resultados da pesquisa realizada no retiro São Francisco, no município da Serra do Navio no estado do Amapá. É interessante ressaltar que o estudo também foi realizado no Assentamento Carnot, localizado em Calçoene. No entanto este resultado ficará em aberto e poderá ser abordado em um outro momento.

a) As casas de farinha

As casas de farinhas⁸ são locais de trabalho que dependem diretamente da mandioca, principal produto que garante o seu funcionamento. Os trabalhadores envolvidos nesse trabalho geralmente são famílias da zona rural que produzem farinha, seja ela tanto para subsistência como para produção para comercialização, cuja rentabilidade é muita baixa, por terem os seus produtos no mercado com o valor muito baixo.

Nesse sentido, os trabalhadores que fazem farinha possuem uma rentabilidade econômica que está abaixo de um salário mínimo e sua produção é feita por temporada, ou seja, dependendo do fator colheita, clima e comercialização do produto.

b) Plantação da Mandioca:

No Retiro São Francisco, observou-se que a plantação era feita de forma não convencional no matagal ou mata bruta, ou seja, sem a limpeza e preparação do terreno com técnicas de plantio e junto com outras variedades de espécie de plantas. Neste contexto, seu plantio era feito de forma “desordenada” sem obedecer a um alinhamento ou enquadramento e contagem exata das plantas numa determinada área padronizada. Haviam vários pontos plantados e outros para serem plantados, numa justificativa de terem todo tempo a mandioca para o consumo.

O local para o plantio era escolhido de preferência às proximidades da casa de farinha, com a finalidade de facilitar o transporte das mandiocas colhidas até a casa de farinha, já que o trabalho era braçal. A forma de marcar a localização “exata” era destacar a maior árvore ao redor do plantio.

O replantio da mandioca se dava através de pequenas escavações no solo com a utilização de terçados ou com o caule (estaca) do próprio arbusto da mandioca. A medida aproximada de cada caule tinha como referência à palma da mão da pessoa que estava plantando, denominada pelos agricultores de “Palmo”, medida que vai do dedo polegar ao dedo mínimo da mão. As escavações tinham uma medida de profundidade, determinada pelo tamanho do caule acrescentando mais

uns centímetros, como se percebe na fala de Dona Ana⁹ “(...) tamanho da estaca e mais um pouquinho que desse pra cobrir toda a estaca”.

À direção de uma escavação para outra, se dava de forma aleatória enquanto a distância era conferida através de dois passos. Essa distância de dois passos era justificada, pelos agricultores, devido à facilidade do crescimento mais rápido da mandioca e sua localização no momento da colheita, o que fica claro nos dizeres de Dona Ana: “(...) dois passos porque já que o mato, aqui ao redor da plantação, também ia crescer junto com mandioca, atrapalhando na hora de apanhar”.

Observou-se assim, que dois passos, os quais foram escolhidos pelos agricultores, serviam como uma medida “padrão” de distância. Essa medida padronizada foi criada em função de suas necessidades e dificuldades de se plantar a mandioca em meio à mata fechada e terrenos não limpos.

A colheita era feita com duração aproximadamente de um ano a um ano e meio. Esta colheita dependia diretamente de dois fatores: o tempo e o local. Segundo o relato dos agricultores, se o local da plantação fosse considerado “ruim”, ou seja, se tivesse havido muito replantio naquele local, o tempo de colheita seria maior e menos rendoso e a mandioca de tamanho menor. Se o local fosse considerado “bom”, ou seja, se não tivesse acontecido nenhum replantio, o tempo de colheita seria menor, mais rendoso e a mandioca maior e de melhor qualidade.

É neste momento da plantação, que percebemos a utilização de vários aspectos relacionais a matemática formal com noções da matemática dita informal presente nos saberes tradicionais desta cultura. Dentre eles: o senso de orientação dado pela relação de distância e tamanho (maior ou menor); a utilização do aspecto de comparação e de padronização do próprio corpo como medida padrão – palmo e os passos; aspecto da própria intuição, como tempo - hora de colher de acordo com o número de replantio e tamanho – referência do aumento de tamanho da mandioca de acordo com a distância de passo de uma escavação para outra, entre outros; e os aspectos sensoriais como a visão para verificar o tamanho “exato” do arbusto pronto para ser colhido e tamanho maior da árvore para localização do plantio.

Verificando historicamente a matemática passou por várias transformações, primeiramente vinculada a sistemas gerais do saber, atrelada a civilizações que buscava entender e explicar o mundo de uma maneira sócio-político-econômico e cultural da sua época histórica. Como atualmente determinados sistemas e grupos culturais, também passam por essas transformações gerais do saber, tentando explicar o mundo vinculado aos contextos sócio-político-econômico e cultural, como vimos neste trabalho da produção de farinha de mandioca.

Este trabalho proporcionou uma abertura para o ensino e pesquisa numa ótica de fazer uma possível ligação como proposta futura, com dados aqui coletados a criação de instrumento metodológico para ensino da matemática via a uma interface que poderia ser feito entre os conhecimentos matemáticos proposto pela escola formal com os saberes da tradição. Percebemos a presença da etnomatemática na produção da farinha de mandioca, mostrando a diversificação do material levantado para futuras idéias, e para futuros trabalhos de pesquisadores na área da educação Matemática e em outros contextos culturais.

Finalizamos este artigo enfatizando que a educação que se busca, deve ser uma educação humanizante e transformadora com qualidade social e como instrumento contra-hegêmico, tendo como horizonte a inclusão social, através da qual todos se tornem aptos à problematização e à tomada de decisões buscando não só a sobrevivência, mas a melhoria da qualidade de suas vidas e de sua comunidade. Acreditamos que um ensino a partir da etnomatemática é um possível caminho para chegarmos a esta educação, pois na visão de Freire (1993 a), para transformar o mundo é preciso uma ação, fruto da reflexão dos seres humanos sobre a realidade social da qual estão inseridos.

Referência

BELLO, S.E. A pesquisa em etnomatemática e a educação indígena. Zetetiké, Campinas, v. 4, n. 6, jul./dez.1996.

BRANDÃO, Carlos. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CASTRO, Gustavo de et. al. (Coord.) Ensaio de Complexidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Da realidade à Ação: reflexos sobre educação matemática. Campinas: Unicamp, 1986.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação para uma sociedade em transição. Campinas: Papyrus, 1999.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, Ivanilde e XAVIER, Mário (Orgs). Palavra-ação em Educação de Jovens e Adultos. Belém: CCSE-UEPA, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LAKATOS, I. A lógica do descobrimento matemático. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

KNIJNIK, Gelsa. Exclusão e Resistência: educação matemática e Legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VERGANI, Teresa. Educação Etnomatemática: o que é? Lisboa: Pandora Edições, 1999.

Notas

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Cultura e saberes em educação na Amazônia.

² Universidade do estado do Pará / NEP-Núcleo de Educação Popular, Cultura e saberes em educação na Amazônia.

³ Departamento de Matemática – Universidade do Rio Grande do Norte, Cultura e saberes em educação na Amazônia.

⁴ Na visão freireana é um estudo da realidade que possibilita as identificações das problemáticas em uma dada realidade concreta, expressando pensar e o agir da comunidade.

⁵ Produções que ainda caracterizam os aspectos rudimentar de fabricação de farinha principal fonte de subsistência doméstica e de comercialização nas localidades da Serra do Navio e Calçoene.

⁶ A mandioca é cientificamente denominada de Manihot utilíssima.

⁷ Adotamos neste trabalho a seguinte definição de cultura: “idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, e produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativo e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a Cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, a educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (FORQUIN, 1993, Pág.13-4).

⁸ Local onde se faz farinha

⁹ Nome fictício: com a idade de 53 anos, analfabeta, viúva, desempregada, vivendo da subsistência doméstica de pequenas produções de hortaliças, inclusive da própria comercialização dessa produção, no caso até da própria produção de farinha e seus subprodutos, também dependentes da criação de animais (galinha, porco e pato).

Currículo e cultura vivida: algumas referências

Carlos Jorge Paixão - UNAMA
Jorge Luís Siqueira - UNAMA
Keila Nascimento Rocha-UNAMA

I - Parte: Notas sobre a idéia de currículo

Provavelmente, o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, nos anos 20. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificarão a massificação da escolarização, havendo um impulso por parte das pessoas ligadas sobretudo a administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo.

Rule (1973 apud SACRISTÁN, 2000, p.14), realiza uma abordagem histórica da literatura especializada norte americana, mencionando várias definições de currículo e seus significados, em que este pode estar atrelado a concepção como guia de conhecimento que o aluno obtém na escola, como um conjunto de responsabilidade da escola na promoção de várias experiências, sejam estas que proporcionam consciente e intencionalmente um conjunto de atividades e aprendizagens planejadas, dirigidas pela supervisão da escola, buscando com isso determinadas mudanças de discentes, sendo essas utilizadas com a finalidade de atingir os seus objetivos. Também específico como herança cultural, mudanças de conduta e soma de aprendizagem.

Na década de setenta, os estudos sobre currículo ganharam espaço e corpo, principalmente nas Faculdades de Educação, cujas obras de origem norte - americana eram traduzidas e introduzidas como obrigatórias para o entendimento do sentido e da operacionalidade do currículo escolar no Brasil. Assim, eram reforçadas as tentativas norte- americanas de produzir a dependência cultural, pois o caráter ideológico nesse campo era notório.

Cardoso et al (1991), em estudo sobre os “Livros Tradicionais de Currículo”, apresentam um conjunto de obras e autores que marcaram a idéia de

currículo nos anos 70: Robert S. Fleming - **Currículo Moderno**: um planejamento dinâmico das avançadas técnicas de Ensino, Lidador/ INL/ MEC (1963, EUA), (1970, Brasil); Willian B. Ragan - **Currículo Primário Moderno**, Editora Globo (1960, EUA), (1964, Brasil); Dalila C. Sperb - **Problemas Gerais de Currículo**, Editora Globo/ INL/MEC (1964, EUA), (1960, Brasil); Hilda Taba - **Elaboración del Currículo**, Editorial Troquel/ Centro Regional de Ayuda Técnica/ USAID (1974, Brasil); Lady Lina Traldi - **Currículo Conceituação e Implicações**, Editora Atlas, (1977, Brasil) e Ralph W. Tyler, **Princípios básicos de currículo e ensino**, Editora Globo (1949, EUA), (1974, Brasil).

Vários estudos sobre Currículo ligam essas obras e autores ao paradigma técnico Linear, que tem como matriz as idéias de Ralph W. Tyler. (DOMINGUES, 1985; MOREIRA, 1990 ; RANGEL, 1990).

Os anos oitenta segundo A. F. Moreira (1990) é marcado pela “busca de uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais associados ao governo militar”.

Alguns autores tentam apresentar alternativas para a idéia de currículo, fazendo frente à dominação do modelo técnico linear, difundido principalmente na Lei 5692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2ºGraus.

Moreira (1990) nos explica que:

Alves (1984), por exemplo, considera que uma das tarefas a ser desenvolvida pelos curriculistas críticos é superar o vocabulário curricular especializado, importado dos Estados Unidos nos anos 70. Saul (1988) questiona os modelos tradicionais de avaliação de currículo, elaborados por autores americanos e difundidos no Brasil na década de 70, e propõe, a partir de sua prática na reformulação de um programa de pós-graduação, o que chama de avaliação emancipatória. Silva (1983), em seu estudo do currículo da escola de 2º grau, rejeita a adoção de padrões americanos de ensino profissionalizante e relaciona o caráter desse currículo com os acordos assinados entre o Brasil e os Estados Unidos durante o regime militar.

A partir da segunda metade da década de oitenta, uma referência que consideramos importante para o estudo da questão do desenvolvimento do currículo na Escola de 1º grau (atualmente Ensino Fundamental) e a sua relação com os

elementos do cotidiano pode ser representada pela Tese "O cotidiano da Escola de 1º Grau: o sonho e a realidade", de José Luiz Domingues (1985).

Bastante citado no meio acadêmico, principalmente, nas pós-graduações em Educação, Domingues (1985, p.11) nos aponta o seguinte:

O estudo do paradigma de desenvolvimento de currículo parte de duas premissas básicas de autoria de James B. Macdonald, a saber: a) o interesse humano: técnico, de consenso e emancipador, é a raiz de todo pensamento curricular; b) as diferenças básicas no pensamento curricular surgem dos diferentes enfoques de pesquisa usados na sua construção: empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico.

Domingues segue explicando que:

De posse dessas premissas, J.B. Macdonald considera serem três os paradigmas de desenvolvimento de currículo, cada um ligado a um dos interesses humanos. O interesse técnico comanda o paradigma técnico Linear, cuja fonte é o pensamento de R. W. Tyler (1949); o interesse no consenso orienta o paradigma circular-consensual, bem caracterizado nos artigos de Maxine Greene (1975) e de William F. Pinar (1975); e, finalmente, o paradigma dinâmico-dialógico, assim chamado por emergir do processo dialógico, com o interesse de emancipação, tem em M. W. Apple (1975) e H. Giroux (1983) dois dos seus mais proeminentes porta-vozes.

Moreira (1990), chama atenção para o surgimento no Brasil da "Tendência Curricular Crítica", representada pela pedagogia crítico - social dos conteúdos e pela educação popular. D. Saviani, C. R. J. Cury, J. C. Libâneo e G. N. de Mello, aparecem como representantes da pedagogia crítico – social dos conteúdos. Sendo que a educação popular tem como seu principal representante Paulo Freire.

Então, uma diversidade de autores e posições aparecem como referências para o estudo da questão curricular.

Para investigação da relação entre currículo e cultura vivida buscamos o apoio em estudos e teses que apresentem reflexões sobre a "idéia de currículo" a partir de elementos da cultura manifestos no cotidiano das rotinas escolares, onde

os sujeitos particulares expressam os seus desejos, as suas crenças, os seus saberes aderindo ou resistindo aos gradientes do currículo formal-oficial.

A seguir apresentaremos de forma sumária algumas idéias e definições sobre currículo que servem de suporte para investigarmos as ações e expressões dos sujeitos no cotidiano da escola de ensino fundamental.

Iniciaremos por uma definição de Domingues (1985, p.17): Currículo é uma manifestação deliberada de cultura via escola, cuja essência consiste no entrelaçamento do desvelar da história do eu coletivo. É um ir e vir do particular para o universal.

O currículo expressa os elementos culturais por meio dos sujeitos que fazem parte do processo de escolarização, o ambiente da escola, com sua cultura formal pautada no conteúdo das disciplinas não escapa da presença de manifestações caracterizadas por elementos da cultura como experiência vivida, que fazem parte da vida dos professores e alunos, estabelecendo uma pauta não científica, elaborada a partir dos valores e da atribuição de significados a saberes que fazem parte da esfera do senso comum.

Os interesses estão presentes na organização do trabalho escolar - desde a seleção de conteúdos até as trocas subjetivas entre sujeitos no cotidiano, com manifestações de desejos, vontades, expectativas, conjecturas, ou seja, as interações e socializações no plano existencial da educação escolarizada, que é histórica e concreta.

Segundo Sacristán (2000, p. 15), "Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve para o qual se planeja". O autor prossegue afirmando que "Os currículos são a expressão de equilíbrio, de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado" (p.17).

A escolaridade baseada num projeto educativo total implica currículos ampliados para esferas que vão mais além dos componentes culturais tradicionais de tipo intelectual. Definir esse conteúdo cultural é algo mais do que ditar novas disposições curriculares ou realizar uma divisão diferente do

currículo entre diferentes grupos profissionais. Isso porque a realidade dessa nova cultura depende não apenas da decisão administrativa sobre novos conteúdos dos currículos, mas também das condições de sua realização. Uma aproximação dos componentes dos novos currículos para o ensino obrigatório se realizar a partir da perspectiva antropológica, tratando de sintetizar nos saberes escolares os elementos básicos para entender a cultura na qual se vive e na qual o aluno terá que se localizar. O currículo vem a ser nesta perspectiva um mapa representativo da cultura. (SACRISTÁN, 2000, p. 58)

O estudo e investigação do cotidiano escolar deve partir de uma leitura da prática de atividades em torno do currículo, como ele está se desenvolvendo, por meio de um enfoque qualitativo de pesquisa capaz de identificar as interações entre conteúdo formal (as disciplinas, as matérias,...) e os elementos que compõe a dimensão das experiências como cultura vivida.

II - Cultura vivida e cotidiano escolar

O termo cultura sofreu uma série de modificações de acordo com o momento histórico e as múltiplas determinações do contexto. Então, qualquer estudo que envolva esse termo, tanto regional, como universal, será sempre uma escavação na direção de um maior entendimento do ser humano e de suas relações entre si e com o seu ambiente, e de sua relação com seus semelhantes e todas as coisas construídas individual e coletivamente.

A cultura vivida é mais uma variante desse termo, que se evidencia na cotidianidade, nas particularidades de alguns grupos humanos, que em um determinado ambiente existem buscando a solução de problemas à luz da experiência acumulada na convivência com a casa, a rua, a igreja, a vizinhança, a fábrica etc.

Rousseau *apud* Hell (1989,p.35) chama atenção em seu "Contrato Social" para a ação de uma *cultura viva* - dos usos, dos costumes, da opinião. Cultura esta que era capaz de abalar o poder coercitivo do estado, uma vez que poderia ser instrumentalizada no cotidiano das cidades e compor com outros elementos uma resistência as medidas governamentais.

Segundo Williams (1992) a "Cultura vivida - determinada primordialmente por outros processos sociais, hoje designados de maneira diversa, comumente certos tipos de ordem econômica ou política".

Esses processos sociais podem ser analisados na perspectiva global, com seus gigantescos e complexos sistemas políticos e econômicos ou em agrupamentos humanos, em pequenas organizações institucionalizadas ou não. Pode-se, por exemplo, lançar o olhar e investigar a questão da Sociedade Brasileira e do Estado Brasileiro, ou podemos pesquisar pequenos grupos humanos dentro de uma micro instituição (a escola pode ser esse ambiente eleito), na tentativa de encontrar os elos de ligação entre as experiências vividas no cotidiano e os elementos formais estrutura do sistema de ensino de uma sociedade.

Apple (1989: 82) nos diz

... a cultura é também vivida, por causa do que poderia ser chamado de intersecção das esferas econômicas e culturais, essas ideologias e processos podem não levar de forma direta à imposição do controle, seja no local de trabalho, seja na escola.

Então, quando as "esferas econômicas e culturais" se cruzam dentro de uma instituição pública ou privada, não está em jogo, pura e simplesmente, os interesses do Estado e de sua ideologia, principalmente se for o caso de uma escola. Pois, o processo de escolarização em sua totalidade, não pode ser encarado como uma mera armação de um tipo de estado e seus governantes, para passar sua ideologia e garantir a sua perpetuação.

O estudo e a pesquisa do cotidiano escolar pode ser uma alternativa para a verificação de que o pensamento de ALTHUSSER, de que a escola é um "aparelho ideológico do estado", não deu e não dá conta de explicar as múltiplas facetas do ambiente escolar, marcado pelas ações dos sujeitos, com seus momentos de resistência e acomodação, com suas histórias e esperanças. As idéias de ALTHUSSER, balizadas por uma interpretação ortodoxa do marxismo, marcaram principalmente a década de 70 e foram assumidas em obras de educadores brasileiros no tempo da ditadura militar.

Porém, não se pode deixar de ressaltar que, mesmo dentro da atmosfera autoritária, existiam homens e mulheres, no campo e na cidade, resistindo e lutando por uma nova forma de sociedade, apesar do idealismo ou do pessimismo que marcaram o pensamento educacional da época.

Nos últimos anos, alguns estudos surgiram tratando sobre questões ligadas a relação entre economia, classe social, cultura e o processo de escolarização. Segundo Apple, esses estudos podem ser considerados como uma problemática cultural crítica dentro dos estudos sociológicos da escola.

Apple (1982) comenta que:

Tem havido um foco dual, nesses estudos culturalistas. A cultura tem sido analisada tanto como experiência vivida, quanto como mercadoria. O primeiro examina a cultura tal como ela é produzida na interação em processo e como um campo no qual significados e antagonismo de classe, raça e sexo são experienciados. O segundo olha para a cultura como um produto, como um conjunto de artefatos produzidos para uso. Ambos são necessários, e ambos tem estado presentes nos estudos que se tem desenvolvido.

Acreditamos que, na geografia da escola, será possível focar os instantâneos onde a cultura como experiência vivida interage com os conteúdos formais do currículo escolar. Mas, precisamente no ambiente da sala de aula, onde convivem professor e aluno, em torno das expressões do vivido e dos conceitos expressos por autores e obras, transformados em disciplinas. Assim, é na sala de aula que pretendemos concentrar nossa investigação, iniciando pela construção de uma etnografia desse ambiente.

A escola deve ser investigada de forma que os elementos da cultura que estão representados nos atos da vida diária, possam ser identificados e analisados para que sejam explicitados demonstrando as dinâmicas do currículo e a sua importância para a construção das identidades dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, que justifica culturalmente a existência da escola como instituição social.

O pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas

educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a idéia de cultura, mas tão pouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. Elucidar estas questões dos fundamentos e das implicações culturais da educação é hoje sem dúvida uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas que de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo (FOURQUIN,1993, p. 10).

Pensamos que, a observação, a descrição detalhada e o registro da ação diária dos sujeitos das escolas a serem pesquisadas, desvelarão elementos reveladores do ser humano por inteiro, apesar de que, nas suas experiências concretas em seu mundo sensível, nem sempre há tempo e espaço para a reflexão de seu ato dentro da esfera empírica.

Assim, neste estudo assumimos como referência o sentido de vida cotidiana definido por Agnes Heller (1989: 17):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento, determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fazedor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguça-los em toda sua intensidade.

Considerações Finais

O cotidiano escolar é vivo, multifacetado e complexo de apreender e registrar nos documentos acadêmico-científicos convencionais.

Em geral as recomendações para se pesquisar o cotidiano escolar, esbarram na necessidade da utilização da forma etnográfica de investigação, e o cuidado que passamos a ter, é de que a descrição detalhada do ambiente e da ação

dos sujeitos presentes no mesmo, não tome um rumo distanciado do objeto e do problema eleito para ser estudado, que se apresenta nas projeções iniciais.

Uma outra questão, consiste em que ao se pesquisar um caso singular com o foco na sala de aula, a única condição de validar a universalidade do estudo depende de uma seleção de autores e obras que para além da descrição, apresentem também uma teorização sobre elementos, que se apresentam como fenômenos passíveis de produzirem uma análise sobre a escolarização e o processo educativo, como um todo, escapando da etnografia esvaziada de reflexão crítica, por esse motivo o estudo teórico-conceitual torna-se imprescindível neste tipo de pesquisa.

Nossa suposição consiste em que, a cultura como experiência vivida, penetra no ambiente escolar e se faz presente na sala de aula, nos momentos de interação entre o professor e o aluno contando com a mediação do conteúdo formal da disciplina, construindo e produzindo significados e valores que demarcam as identidades dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas curriculares.

Portanto, um norte conceitual que tentamos seguir, entre outros, está contemplado nos estudos de Tomaz Tadeu Silva do qual destacamos a reflexão sobre o sentido de Currículo:

Currículo envolve a construção de significados e valores culturais. Não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2003, p.54).

Nossa busca no cotidiano da escola de ensino fundamental está apenas começando.

Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo* (Trad. Carlos Eduardo F. Carvalho). São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e Poder* (Trad. Maria Cristina Monteiro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- BOSI, Alfredo.(Org.). *Cultura Brasileira*. São Paulo:Atica,1987.
- _____. *Dialética da colonização*. São paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Sala de Aula. Ciência e Cultura* (SBPC), 42 (11), 894-900, nov., 1990.
- DOMINGUES, José Luiz. *O Cotidiano das Escolas de 1ºGrau: o sonho e a realidade*. São Paulo: PUC (Tese de Doutorado), 1985.
- FOURQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de Reprodução*.(Trad. Angela Maria B.Baggio).Petrópolis:Vozes, 1986.
- HELL, Victor. *A Idéia de Cultura*.(Trad. Holumi R.Tacashi). São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e História*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1989.
- MORAIS, Regis de. *Cultura Brasileira e Educação*. Campinas: Papirus, 1989.
- MOREIRA, A F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- PAIXÃO, C. J. *A Cultura Viva e o Currículo de 1º grau na EMPG San Martin*. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1993.
- ROSSEAU, J. J. *Os Pensadores*.São Paulo: Abril Cultural,1983.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.
- WILLIS, P. *Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre:Artes Médicas,1989.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SACRISTAN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O CONSELHO ESCOLAR COMO MECANISMO FACILITADOR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Airan Aneleh Almeida Silva - UEPA
Silvana Maria Nascimento de Lemos - UEPA

Idéias Centrais / Problemática:

A presente pesquisa teve como tema “O Conselho Escolar como mecanismo facilitador para a gestão democrática”, onde procurou-se analisar vários aspectos que permeiam a atuação e o relacionamento direto dos Conselhos Escolares formalmente constituídos nas escolas públicas de Belém/Pa, com as formas de administração adotadas na prática , tanto na rede estadual como na rede municipal.

Questões como a evolução histórica da administração, o convívio democrático do Conselho Escolar com os demais participantes da escola , o papel e o desempenho dos Conselhos Escolares junto à comunidade escolar e o perfil de atuação do gestor na parceria/atuação junto ao Conselho Escolar, foram abordadas e analisadas.. Procurou-se dar ênfase especial à relação e contribuição dos Conselhos Escolares na execução dos Projetos Políticos Pedagógicos que norteiam as ações cotidianas das escolas.

Com relação ao perfil do gestor escolar, procurou-se investigar e analisar sua atuação a partir de pressupostos teóricos que o consideram um facilitador no processo educacional, atuando de forma democrática e que promova os seguintes aspectos ressaltados pela autora Hora (1994):

- Melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional de sua escola.
- Garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade.
- Aumentar o profissionalismo dos professores.

- Combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos professores.
- Motivar o apoio comunitário às escolas.
- Desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

As informações aqui disponibilizadas retratam a realidade encontrada no dia-a-dia da maioria das escolas públicas de nosso país, pois baseou-se na prática da gestão de duas escolas públicas (estadual e municipal) da zona urbana de nossa capital.

A metodologia adotada para o desenvolvimento e investigação das questões pertinentes ao tema, iniciou com uma pesquisa bibliográfica acerca da gestão democrática, passando pela pesquisa de campo e análise dos dados coletados através de entrevistas e observações com as pessoas envolvidas nos processos de gestão escolar.

O questionário de pesquisa utilizado foi aplicado nas duas realidades pesquisadas. Também observou-se as condições de trabalho encontradas, bem como foram realizadas entrevistas informais com representantes da comunidade escolar, além de análise documental da legislação municipal e estadual referente ao tema Conselho Escolar.

Aspectos como estrutura física, modalidades de ensino, estrutura administrativa e pedagógica foram analisados.

Os resultados encontrados foram obtidos a partir do cruzamento das várias informações coletadas através do questionário de pesquisa e das entrevistas informais. Não podemos deixar de registrar as contradições e dificuldades encontradas no levantamento dos dados.

A gestão democrática em nosso país felizmente vem tomando proporções inimagináveis em todos os setores da administração pública. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada gestão democrática começa a despontar e tomar rumos que vão além dos movimentos sociais da época, passando a ser regulamentada na Lei Magna do país, em seu artigo 206, Inciso VII,

a gestão democrática da educação é citada como princípio básico da educação pública nacional.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, este princípio de gestão democrática é reafirmado e detalhado em seu artigo 3º, Inciso VIII, posto que exige a sua implementação nos vários sistemas de ensino, conforme o texto da referida lei: “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistema de ensino.”

Contudo, apesar da Constituição Federal, da LDB e da iniciativa de muitos movimentos sociais como as associações, fóruns nacionais, sindicatos, instituições não governamentais, referendarem com bastante ênfase a importância e os benefícios da gestão democrática da “coisa pública”, ainda nos encontramos num estágio de amadurecimento e aprendizado acerca das formas e instrumentos concretizadores deste princípio. Não podemos negar que muitos avanços já podem ser percebidos, em especial na área da educação, mas também é verdade que temos muito a aprender e conquistar.

Durante a década de 1990, vários estudos foram realizados com objetivo de aprofundar a nossa concepção de gestão democrática da escola. Autores como Paulo Freire, Vitor Paro, Dermeval Saviani, Celso Vasconcelos, Dalila Andrade, Dinair Leal da Hora, Licínio Lima, Moacir Gadotti, entre outros, se dedicaram ao tema e apontaram seus benefícios sociais, ressaltando que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe em si a idéia de participação, isto é, o trabalho coletivo dos grupos, analisando situações, decidindo sobre seu destino e construindo história.

A gestão educacional no Brasil e conseqüentemente a função do gestor, bem como de qualquer órgão deliberativo, entre eles, o Conselho Escolar, ainda se deparam com problemas estruturais como falta de políticas educativas bem definidas e mais direcionadas para o público ao qual se destina. O ensino público no Brasil vem experimentando nos últimos anos transformações profundas em seus aspectos políticos e sociais, através de iniciativas e reformas nas esferas nacional, estadual e municipal, o que vem provocando alterações das práticas pedagógicas no interior da organização escolar, como pôr exemplo a universalização

do acesso à escola pública e a forma de relacionamento dos gestores escolares com a comunidade escolar.

Sabemos que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico de nosso país e que o ensino público precisa estar articulado com os demais setores da sociedade no sentido de consolidar o papel da educação para a formação do cidadão pleno, capaz de interferir na construção de uma sociedade que ofereça melhores condições de vida.

Diante deste cenário, a questão que vem à tona, é justamente de como a gestão escolar (e aqui entra também o papel dos Conselhos Escolares), pode contribuir no dia-a-dia da escola para promover ações que favoreçam a desburocratização do serviço educacional no sentido de implementar práticas democráticas que envolvam todos os segmentos da escola no desenvolvimento do Projeto Pedagógico de sua unidade de ensino, ou seja, qual é o papel do gestor escolar em conjunto com os Conselhos Escolares, de forma a intervir positivamente para a existência de um ambiente democrático e participativo com toda a comunidade escolar? , ou ainda, quais os limites e possibilidades de articulação que o gestor escolar pode implementar para estabelecer condições favoráveis à existência de um ambiente democrático na escola?

Neste sentido, podemos entender que a consolidação democrática no interior da escola, não é um processo espontâneo e fácil. A dinâmica das relações de poder poderá entrar o avanço do processo educacional democrático, sendo necessário que o permanente esforço humano seja coletivo e que as decisões sejam encaminhadas em grupo e não individualmente. A participação em todos os níveis do processo educacional garantirá que a apreensão de conteúdos culturais se faça a partir de valores próprios dessa comunidade. Essa participação se efetivará através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base nos interesses e necessidades da comunidade envolvida.

Entendemos que para que o gestor de escola pública e o Conselho Escolar possam desenvolver seu papel com sucesso e em prol dos anseios da comunidade escolar, eles precisam ter bastante clareza dos objetivos e

necessidades de tal comunidade, além de não perder de vista os objetivos e a função social da escola que segundo Gandim (Revista Ver a Educação. Ufpa/Centro de Educação – 2000. Vol 6. N.º 1 pág. 19), devem ser:

- a) formar o aluno como sujeito de sua aprendizagem e da sociedade e reforçar a busca da solidariedade, do coletivo;
- b) fomentar a construção de processos participativos, por meio da ação cotidiana;
- c) construir uma nova relação com o conhecimento, ou seja, fazer os alunos perceberem que a informação só vira conhecimento quando transformada pelo sujeito cognoscente;
- d) o projeto educacional deve Ter uma perspectiva política clara, através de uma ação coordenada intencional, de formação de um cidadão consciente, crítico, criativo, participativo;
- e) estabelecer novas relações de poder dentro da escola;
- f) construir novas técnicas que venham das certezas políticas e finalmente, buscar a concretização constante desse novo projeto de educação.

Compreender o significado de democracia é fundamental para avançarmos na discussão e compreensão da gestão democrática, considerando que democracia não é só a participação em fóruns deliberativos, mas também a construção de ações que venham contribuir no desenvolvimento pedagógico. Democracia é ato de debate, discussão coletiva, decidir, cumprir e construir. (CANELAS,2000).

Então, o que podemos entender como gestão democrática da educação?

Os projetos desenvolvidos na gestão democrática, devem estar relacionados à coletividade geral.

No processo de construção da gestão democrática de educação, alguns indicadores são imprescindíveis, tais como: autonomia, a representatividade social e a formação para a cidadania. Pois, a gestão democrática não se constitui num fim em si mesma, mas numa das estratégias no processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais.

Realizar uma gestão democrática significa que todos juntos temos mais chances de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola. Ampliando o número de pessoas que participam da vida escolar é possível estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias com a comunidade escolar.

Neste sentido, o Conselho de Escola pode ser um espaço privilegiado de discussão e decisão das ações político-pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Na busca de soluções, combinam-se as contribuições e fortalece-se a interação do grupo. Nesse percurso a comunidade escolar avança na conquista da cidadania, pois percebe e vivencia direitos e deveres, ampliando essas possibilidades para outras situações fora da escola.

Portanto, para superar os problemas da gestão e avançar no exercício da cidadania, é necessário a existência de espaços democráticos de construção coletiva.

Para enriquecer o conhecimento de práticas democráticas existentes em nosso país, analisamos também as experiências de atuação de Conselhos Escolares vivenciadas no Estado de São Paulo, através dos relatos da autora Antunes (2002).

Análises Conclusivas

Após o estudo bibliográfico e análise das realidades pesquisadas, pudemos ampliar e reelaborar nossas concepções a respeito da gestão democrática da educação e de nossas escolas.

Fazer acontecer a democracia ou criar condições para efetivação da gestão democrática da escola não é tarefa exclusiva de A ou B. Esta é uma missão grandiosa que tem sua origem no bojo das transformações sociais em que estamos vivendo em nosso país nas últimas décadas e que cabe a todas as pessoas que estão inseridas nos processos de gestão de órgãos públicos, assimilarem que a concepção de gestão democrática no Brasil, vem sendo disseminada em todas as esferas da administração. Paulatinamente, os brasileiros de classes mais baixas vêm se dando conta de que podem e devem reivindicar seus direitos de cidadão com mais autonomia e propriedade.

Assim como em outras áreas da administração pública, a área da educação vem superando modelos ultrapassados e centralizadores de gestão da “coisa pública” e passando a adotar modelos democráticos que possibilitam a participação popular de forma organizada politicamente.

A obrigatoriedade da reformulação/criação e redirecionamento dos Conselhos Escolares instituída a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) em seu art. 14 é um exemplo concreto de que os primeiros passos em direção às mudanças necessárias nos modelos de gestão da educação já estão sendo percorridos.

Sabemos que os avanços são gradativos e conflitantes, mas também sabemos que o estado democrático e a democracia não são dádivas que podem ser presenteadas a uma sociedade, mas sim, “ a democracia é uma conquista “ como afirma Freire (2001).

A partir da conscientização do real poder e autonomia dos Conselhos Escolares por parte da população que usufrui do serviço educacional público, a escola pública cada vez mais será um espaço de discussão e promoção das reais necessidades dos educandos aos quais ela atende, pois como afirma Antunes (2002), “ a participação, autonomia, democracia e cidadania exigem aprendizado e o conselho de escola pode nos ensinar a construir esses saberes ”.

Dentro deste cenário de promoção de ambientes de gestão democrática, não podemos esquecer a valorosa importância da formação dos líderes capazes de conduzir os processos democráticos de participação sempre baseados nos

princípios da ética, da valorização da vida e do respeito à perpetuação da espécie humana, com a preocupação da construção de um mundo melhor para as gerações futuras. Pois *democracia* significa oportunidade de decisões coletivas para seres coletivos e não para interesses de grupos isolados.

Após a realização da presente pesquisa, uma de nossas constatações é que apesar dos avanços significativos em direção ao estabelecimento da prática da gestão democrática nas nossas escolas públicas, ainda precisamos amadurecer bastante as nossas concepções de participação, de envolvimento nas decisões da escola como um todo e nossa concepção de cidadania.

Um fato relevante que nos chamou atenção na realidade investigada foi a situação de desinteresse de cerca de 70% dos membros dos Conselhos Escolares com relação a sua participação nas decisões e encaminhamento dos trabalhos do Conselho Escolar e da Escola. Uma das causas para tal desinteresse pode estar relacionada com a questão da falta de consciência política por parte dos referidos membros, aliado ao fato de que os mesmos não recebem nenhum tipo de incentivo por parte dos sistemas de ensino para atuarem como conselheiros..

Observou-se que alguns membros não têm plena consciência do seu poder enquanto órgão de instância máxima da escola, enquanto outros têm tal consciência mas não se sentem motivados o suficiente para participarem, seja pela dificuldade de adequação da jornada de trabalho para uns, ou seja pela falta de iniciativa dos próprios Conselhos Escolares.

Outro ponto forte que observamos foi a questão do grau de influência e de decisão que o diretor exerce sobre o desenvolvimento dos trabalhos e encaminhamentos das decisões no Conselho Escolar. Verificou-se a presença de uma estreita relação entre o diretor da instituição e a diretoria executiva dos Conselhos Escolares (presidente e tesoureiro).

Outra situação identificada é a ausência de um envolvimento efetivo dos Conselhos Escolares com relação à elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Nas realidades pesquisadas, observou-se que a atuação mais expressiva dos Conselhos Escolares é mais concentrada nas questões relativas a aplicação dos recursos financeiros destinados à escola, em detrimento às questões pedagógicas e administrativas. Em uma das escolas analisadas, foi identificada a ausência do Projeto Político Pedagógico (estava ainda em construção) o que caracteriza a ausência da função fiscalizadora do Conselho Escolar.

Também foi observado que em alguns momentos o diretor de escola pode exercer o papel de liderança dentro dos próprios Conselhos Escolares encaminhando as decisões da comunidade. Com isso, o objetivo legal da criação dos Conselhos Escolares que é de colaborar na gestão global da escola (Constituição Federal, LDB, Leis complementares), fica prejudicado se na prática o Conselho Escolar funciona como mero “ratificador” das decisões sugeridas e encaminhadas pelo diretor.

Ou seja, para que os Conselhos de Escola possam desempenhar sua autonomia e poder, faz-se necessário que a escola tenha um diretor que reúna habilidades e competências que fortaleçam e estimulem a prática de um ambiente democrático que congregue os esforços de todos os envolvidos no processo educacional, pois como afirma Paro (1997), a participação democrática não se dá espontaneamente; é um processo histórico de construção coletiva, sendo necessário proverem mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

Referências

BASTOS, João Batista. (org.). *Gestão Democrática*. 2ª ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL, *Constituição Federal de 1988*: República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

FERREIRA,, Naura Syria Carrapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 2ª ed. São Paulo, Cortez. 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. *Conselho Escolar – Série Normas para Gestão da Educação Nº 01*. 1996.

- HORA, Dinair Leal. *Gestão Democrática na Escola*. Editora Papirus. Campinas-SP, 1994.
- L.D.B. Lei Nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. in: *Parâmetros Curriculares Nacionais / Ensino Médio. Vol. 1*. Bases Legais. Brasília. Ministério da Educação / secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- LUCK, Heloísa et all. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. DP & A Editora. 5ª Edição. RJ, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis. Vozes, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar*. Introdução Crítica. 3ª ed. São Paulo. Cortez: autores Associados, 1988.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. Ed. Ática. 3ª ed. São Paulo, 2002.
- PÁTIO – Revista Pedagógica. *Comunidades de Aprendizagem*. Ano VI. Nº 24. Novembro 2002 / Janeiro 2003. Artmed Editora S/A. Porto Alegre, RS.
- Revista *Ver a Educação*. Vol 6. N.º 1. Ufpa/Centro de Educação. 2000.
- Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Educação Nº 1. *Escola Cabana*. Construindo uma Educação Democrática e Popular. Belém, PA. 1999.
- Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Educação Nº 2. *A Gestão Democrática no Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana*. Belém, PA. 2000.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. 13ª ed. Papirus Editora. Campinas – SP. 2001.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A NOVA CULTURA EM CONSTRUÇÃO

Miguel Arnaud Marques

Introdução:

A necessidade de mudança no processo de avaliação do ensino aprendizagem na educação básica, principalmente no ensino fundamental, ainda é um desejo de educadores que estão empenhando-se em desvelar qual a melhor forma de avaliar o aluno e quais concepções os professores estão adotando na sua prática quando referem-se ao processo avaliativo.

Esta preocupação vem se generalizando pelo país na busca de encontrar novos caminhos que conduzam a uma avaliação da aprendizagem desvinculada da escola tradicional e das correntes positivistas. Estudos mostram que este processo de avaliação do resultado está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites não somente da técnica, mas que incorpore em sua dinâmica a dimensão ética, dialógica, democrática, mediadora e acima de tudo seja emancipatória.

Esta nova cultura da avaliação, pode-se dizer, já vem sendo experienciada em vários sistemas de ensino do Brasil, porém poucos estudos foram realizados sobre esta área. Falar nesta criação de uma nova proposta de cultura avaliativa e vivenciar no cotidiano das escolas que se vem processando em uma cidade conhecida como “A Cidade das Mangueiras”, localizada ao Norte do Brasil: “Belém”, que no seu sistema de ensino vive-se o Projeto Escola Cabana, Projeto Político Pedagógico para Rede Municipal de Belém construído de forma coletiva através de debates que envolve todos os setores do governo e da Sociedade Civil, na busca de novos paradigmas pedagógicos.

Este projeto adota como proposta o princípio da avaliação emancipatória “(...) cujo interesse primordial é emancipador, ou seja libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos determinantes” (SAUL,1998, p.61), que neste contexto seria a quebra do paradigma tradicional de

avaliação nas escolas da rede municipal e a construção do novo paradigma da avaliação da aprendizagem. “O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvida em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação”(idem, 2001, p.61)

Este processo de gerar suas próprias alternativas de ação vem do desejo de educadores construir e reconstruir, analisarem, refletirem e auto avaliarem o seu fazer pedagógico no cotidiano das escolas onde o processo acontece. Assim, o aluno não é mais avaliado dentro de um enfoque de cunho positivista, pois está ultrapassado para o tipo de clientela que a escola atende, seja pública ou privada, e não servindo mais como referência de que o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo.

Para este desafio que já vinha estigando-me deste a elaboração dos registros sínteses da rede em que pode fazer uma análise não aprofundada sobre a prática da avaliação emancipatória e com o ingresso no mestrado em educação passou se a aprofundar e conhecer mais sobre avaliação como ponto de partida para o inicio deste estudo.

O estímulo à pesquisa pela disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa conduziu-nos a fomentar o desejo de adquirir mais embasamentos para realizar esta pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem emancipatória.

Os estudos sobre avaliação da aprendizagem sempre levantam questionamentos a respeito desta prática, mas sempre deixam margem para outros estudos que neste caso ainda nos coloca na missão de desvelar outros procedimentos adotados na prática da avaliação, principalmente a emancipatória. Dessa forma, o problema surge no momento em que o processo avaliativo passa por transformação nas escolas públicas da rede municipal de ensino com um enfoque na concepção de avaliação emancipatória.

Assim, emerge o problema que precisa ser desvelado: Os procedimentos avaliativos na escola cabana estão possibilitando aos sujeitos envolvidos um processo de emancipação?. É neste viés que se procura encontrar respostas sobre o processo avaliativo nas escolas em que para nós, enquanto professores e

pesquisadores, pode ser mais um caminho para a construção de uma nova cultura avaliativa.

Incursão pela Teoria da Avaliação

Para que se entenda como se processa a avaliação na escola é necessário conhecer-se sobre as teorias que influenciaram e influenciam este processo na escola, os significados e o que poderá vir antes de todo o processo que é usado no cotidiano escolar.

Ao se lançar um olhar sobre nosso dia-a-dia, é-se levado a avaliar nossas ações, onde se precisa observar, analisar e julgar, visando sempre uma tomada de decisão. Esta decisão, sempre atrelada ao ato de julgar o melhor ou mais pertinentes caminhos a serem seguidos para que se tenha bons êxitos, seja no campo profissional, afetivo, social e outros que direta ou indiretamente influenciam no percurso de nossa vida nos conduzem a realizar uma avaliação. Assim a avaliação está presente na construção de nossa história de vida e da evolução histórica do homem e da sociedade.

Diante deste enfoque pode-se dizer que a avaliação já existe desde a idade antiga quando se realizavam o sistema de exame com propósitos de suprir as necessidades avaliativas da época.

No Brasil a teoria da avaliação sofreu grande influência dos estudos norte americanos, principalmente a partir dos anos 60 quando a proposta de Halph Tyler conhecida como avaliação por objetivos foi divulgada Hoffman (1995). Esta proposta passou a ser referencial teórico nas academias dos cursos de formação de professores, prevalecendo até hoje nos meios educacionais.

O enfoque avaliativo desta teoria refere que “a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo” (TYLER apud HOFFMAN, 1995, p.40). Neste sentido a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o objetivo da educação é modificar estes comportamentos.

Segundo Hoffman (1995) este enfoque teórico é comportamentista, em que o processo avaliativo se resume a verificação de mudança ocorridas previamente prescritas pelo professor em objetivos definidos.

Apesar deste enfoque ter recebido críticas de outros teóricos em avaliação, percebe-se que essas críticas não conseguiram derrubar definitivamente essa concepção enraizada nas ações avaliativas nas escolas e nas universidades.

Outra obra que mais influenciou o processo avaliativo foi a de Bejamim Bloom e colaboradores: Handbook on Formative and Somative Evaluation of Student Learning, o qual foi traduzida no Brasil em 1983 com o título: Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar, o qual reuniu as melhores técnicas de avaliação construídas sobre as taxonomias dos objetivos educacionais (SAUL, 1988).

Sobre a obra de Bloom (1983) pode se dizer que não alterou o pensamento positivista de Tyler, conduzindo as ações dos professores e administradores em todos os níveis de ensino. Esta obra ganhou ampla divulgação e aceitação no meio educacional influenciando até hoje a prática da avaliação no cotidiano escolar. “Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos da proposta de avaliação de Tyler, o fato é que ela constitui o superego de professores e administradores que mal ou bem a utilizam” (SAUL, 1988 p.52).

O estudo de Bloom (1983) afirma que qualquer ser humano pode se aposar livremente da aprendizagem contando que haja meios disponíveis para auxiliar cada aluno.

Esta taxionomia criada por BLOOM divide os objetivos educacionais em três domínios principais o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Os objetivos cognitivos enfocam o comportamento dos educando que acreditam refletir nas habilidades, enquanto que os afetivos referem-se aos comportamentos dos alunos que refletem as disposições não cognitivas, como valores, atitudes e interesses. Os objetivos psicomotores referem-se a todas a habilidades físicas e motoras que se espera que os alunos alcancem. (POPHAN apud ARAUJO, 1985)..

Autores como Viana apud (DEPRESBITERIS, 1997) concentra suas orientações no aspecto técnico para a construção de medidas educacionais, marcadas pelo tecnicismo, onde os escores são totalmente trabalhados.

Estas orientações ainda permanecem enraizadas nas escolas sendo usadas diariamente pelos professores como se fossem avaliação conduzindo muitos professores ao não entendimento de termos testar , medir e avaliar.

Como confirma o autor citado anteriormente as idéias provocadas de Cronbach (1983) influenciaram nos trabalhos de dois autores que já realizavam estudos sobre avaliação: Stake(1984) e Scriven (1967).

A obra de Stake (1984) aborda os vários problemas ligados à avaliação, ficando considerada como uma das principais colaborações aos estudos da área. Sua teoria ampliou as discussões a exemplo da chamada avaliação responsiva que procura responder a problemas colocados pelos interessados na avaliação de um programa educacional tanto as pessoas internas como o próprio avaliador. A grande contribuição a avaliação educacional foi ampliar as discussões sobre as diferenças epistemológicas entre pesquisa e avaliação quantitativa e qualitativa, definindo as características do estudo de caso como forma de pesquisa.(VIANNA, 1997).

Scriven (apud DEPRESBITERIS, 1997) desenvolveu uma série de idéias que foram fundamentais para a teoria da avaliação educacional.

Para Depresbiteris (1997) o fundamento dessas idéias, de que a avaliação desempenha vários papéis, possui um único objetivo que seria determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado. Scriven diferenciou os papéis formativos e somativos da avaliação, apresentando conceitos que passaram a influenciar a prática e o futuro da avaliação.

Estas concepções de Tyler, Bloom, Stake e Scriven e as medidas através de testes estão presentes no cotidiano escolar como procedimentos de avaliação, que mesmo com novos modelos contemporâneos e propostas de autores brasileiros e estrangeiros como Hoffman (1993), Luckesi (1995), Saul (2001), Perrenoud (1999), Giroux (1992) e outros ainda não foram suficientes para a adoção de uma nova concepção de avaliação.

Apesar de estudos realizados por estes celebres educadores ainda não foi possível na verdade extirpar dos sistemas de ensino o processo exclusivamente classificatório realizado através de uma avaliação tradicional. Porém, já se percebe sinais de mudanças quando alguns sistemas de ensino entendem que a função seletiva é eliminatória que se faz da avaliação é responsabilidade de todos e a mudança dependerá de todos que se envolvem direta ou indiretamente com a educação.

Estas reflexões nos conduzem a repensar a necessidade de apreensão de conceitos pelos professores de forma que venha servir de esclarecimento sobre os procedimentos que vem-se adotando diante do processo avaliativo. ALVARENGA (1999) esclarece a importância de se conhecer conceitos, em que à medida que se esclarece algum conceito, é possível melhorar a compreensão do processo.

Delineando a Investigação: nossa Trajetória Metodológica

A prática da avaliação continua sendo pesquisa de estudiosos que buscam descobrir qual a melhor forma e como se deve avaliar os alunos principalmente no ensino fundamental onde os alunos estão em processo de formação básica.

Romper com o paradigma tradicional da avaliação nas escolas passou a ser marco para os estudiosos do assunto. Assim, precisa-se analisar e refletir onde estes processos estão ocorrendo para que se possa sinalizar indicativos que sirvam de referências para outras escolas e sistemas de ensino.

Dentro do esquema global de incompreensão que se encontra instalado no sistema escolar, a incompreensão daquilo que se lê sobre avaliação ocupa lugar de destaque. O professor ao ter acesso às leituras que postulam uma prática de avaliação diferenciadas acreditam que a escola precisa mudar toda a sua estrutura para o emprego de uma avaliação que não seja somente classificatória, mas que possa considerar o aluno como pessoa dentro de um enfoque emancipatório.

Construir e reconstruir formas de avaliar os resultados da aprendizagem deveria fazer parte do cotidiano do professor e da própria escola onde o processo

acontece. Entretanto, o que se observa nas instituições de ensino e na maioria das bibliografias é a existência de uma prática de avaliação classificatória, contribuindo para a formação de uma sociedade elitista.

Para FREITAS (2003) a lógica da avaliação não fica independente da lógica da escola, ao contrário ela é produto de uma escola que entre outras coisas acabou separando se da vida, da prática social.

Dentro de um contexto marcado por mudanças na prática avaliativa é que se busca subsídios para um melhor entendimento da prática emancipatória da avaliação da aprendizagem que vem sendo construída no sistema de ensino de Belém através do Projeto Escola Cabana.

Diante dos desafios de conhecer mais esta proposta e sua prática urge o problema que precisa ser desvelado neste estudo: “Os procedimentos avaliativos na escola cabana estão possibilitando aos sujeitos envolvidos um processo de emancipação?.

Assim, considerando os objetivos propostos para o estudo, utilize sustentação teórica em vários autores selecionados criteriosamente que se dedicam ao estudo da avaliação da aprendizagem.

Além, dos autores citados anteriormente procura-se entender mais a emancipação usando o suporte no pressuposto de emancipação preconizado por Habermas (1983 a), o qual afirma que através da auto-reflexão se estabelecem as relações entre conhecimento e interesse, e que propicia através da práxis uma atividade consciente do desenvolvimento e do exercício da autonomia da espécie humana.

Através destes suportes teóricos é que se procura entender o processo de avaliação emancipatória dentro do contexto da escola pesquisada.

A população consistiu de 10 professores do ensino fundamental, 365 alunos do CBII ao CBIV, 4 profissionais da equipe pedagógica sendo 2 Supervisoras, 1 Orientadora Educacional e 1 Diretora do ensino Fundamental da Escola “Açai” que está inserida no Projeto Escola Cabana da Rede Municipal de Belém do Pará.

A própria natureza do problema, os objetivos propostos e baseando-se em um referencial teórico rigorosamente referendado em estudos sobre o fenômeno avaliativo e a fundamentação técnica em André & Ludke (1986) e nos pressupostos da avaliação emancipatória postulada por Saul (2001), foram decisivos em optar pela escolha da abordagem qualitativa. Realizou-se, análise de documentos, entrevistas, aplicação de questionários e observação participante.

Criticas ao processo e a busca de novos caminhos

A avaliação na escola ainda serve como mecanismo de rotular e decidir se o aluno progride ou não de ciclo. Apesar de perceber-se que muitos professores já não concebem a avaliação neste enfoque, procuram concebê-la como forma de auto avaliação para sua prática pedagógica.

O projeto Escola Cabana mostra caminhos para a construção de uma avaliação emancipatória da aprendizagem, no entanto muitos professores apesar da formação não conseguem entender este processo como deve ser consolidado na escola. O que leva cada professor a adotar uma forma diferenciada de avaliação que se aproxime da avaliação proposta pelo projeto.

O uso do teste ainda é utilizado por alguns professores, principalmente para os do CBIII e CBIV que trabalham com disciplinas específicas exigindo do aluno na maioria das vezes uma educação bancária onde tem que reproduzir o que foi dado em sala de aula. Esta forma de conceber a avaliação nos refere que estes professores mesmo estando dentro de um sistema de ciclo que não concebe mais uma avaliação tradicional acabam reproduzindo uma educação bancária. “Com uma concepção educacional bancária desenvolvemos uma avaliação bancária da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de conhecimento e os exigimos de volta”. (ROMÃO 2001, p.88)

Estas manifestações podem ser consideradas normais em qualquer projeto que venha a ressignificar sua prática pedagógica.

(...) a educação é um espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar

inteiramente. Nem o nazismo , que teve o mais “perfeito dos sistemas escolares”, conseguiu isso. Por isso a educação é um espaço de luta , um espaço importante (GADOTTI, 2001, p.63)

No projeto escola cabana na qual se desenvolve uma avaliação emancipatória o conhecimento não é uma estrutura estática, fragmentada, mas um processo de constante descoberta coletiva, mediatizada pelo dialogo entre educador e educando que ambos constroem as oportunidades de aprendizagem.

Quanto ao processo de formação em serviço a nosso ver a Hora Pedagógica é uma forma de valorização do professor, mas que precisa ser ampliada para a coordenação pedagógica, pessoal de apoio e secretaria, pois ambos constroem e fazem parte deste contexto

Outro ponto que precisa ser fortalecido é o conselho de ciclo como instância de avaliação dos alunos e dos professores. Para tanto é preciso avançar na participação dos alunos, dos pais junto a este instrumento.

A escola precisa criar mecanismos que oportunizem esta participação para que a avaliação não fique atrelada apenas nas mãos dos professores e coordenadores pedagógicos. Dalben (1995) escreve que o que se vê no conselho de classe e acrescentamos ou ciclo é um momento em que os profissionais constroem uma fotografia.

Passam-se em uma revista a todos da turma, verbalizando fatos e notas desconexos entre si, como se estivessem dando conhecimento e satisfação a si mesmo e a seus pares daquilo que esta acontecendo, especialmente com relação ao rendimento das turmas com os quais trabalham (DALBEN, 1995, p.112).

Esta realidade mostrada por este autor citado anteriormente, pouco se diferencia desta realidade estudada, daí a necessidade de termos presente durante este conselho os alunos e os pais como atores principais. Claro que mesmo na forma como vem ocorrendo é um avanço dentro deste contexto que nasceu enraizado nas correntes positivistas e numa educação tradicional

O número de alunos por sala principalmente nas turmas de CBIII e CBIV, dificulta o trabalho do professor frente a este processo avaliativo.

Este número precisa ser repensado pela própria Secretaria de Educação ou pela escola para que o quantitativo de alunos não ultrapasse 35, o que já é um número elevado para os professores, porem devido os alunos já vivenciarem a escola e terem o domínio mesmo que parcial da leitura e escrita facilitaria, muito a atuação dos professores a realizarem uma avaliação totalmente qualitativa.

A escola precisa estar mais equipada com recursos pedagógicos para que a proposta seja mais bem implementada, não se faz educação de qualidade somente com o giz, caneta e livro didático.

As novas tecnologias também devem fazer parte constante do cotidiano das aulas para que esta não se torne monótonas e sem interesse para os alunos. Os professores precisam ser mais estimulados a fortalecer a proposta discutindo com os pais, os aluno o verdadeiro valor da avaliação da aprendizagem como instrumento de emancipação. Este diálogo pode dizer que se transformará em permanente na medida que o professor entender o verdadeiro significado de emancipação.

Habermas (apud ARAUJO, 1995) afirma que a emancipação se processará pela auto-reflexão e que esta auto-reflexão se transforme numa metodologia que conduza o homem a compreender o processo que constituem a vida humana numa perspectiva de auto aperfeiçoamento

constante e melhoria das relações entre os homens para construção de uma sociedade mais justa.

E neste enfoque, que a escola deve caminhar para que os alunos tenham acesso a bens culturais que foram negados a longo de nossa história social e construir uma nova educação.

Esta nova educação sempre nascerá no interior de uma educação conservadora e racionaria, os elementos de uma educação libertadora que aqui enfatizo como a que pretende o Projeto Escola cabana, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária.

E neste aspecto que sempre dentro do contexto escolar haverá contradições, conflitos de busca de novos caminhos para avaliação emancipatória da aprendizagem.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar* Campinas SP: Papyrus, 1995.
- ARAUJO, José Maria de (1995). *Avaliação da aprendizagem*: um estudo qualitativo com perspectiva emancipatória na formação do profissional de Educação Física na Universidade Estadual do Pará (Dissertação de Mestrado)UGF.
- ALVARENGA, Georfrania Montoza. *Avaliar em compreensão com ensino e aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. 1999.
- CASTILHOS, Maria Teresinha de Jesus. *Avaliação escolar*: contribuições do direito educacional. Rio de Janeiro: Wark, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.
- BLOOM, Bejamim S.et. *Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*: São Paulo: Livraria Poioneira Editora, 1983.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho Escolar e conselho de Classe*. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995.
- DEPRESBITERIS, Lea. *O desafio da avaliação da aprendizagem*: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1997.
- DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, *lei nº 9394* de 20 de Dezembro 1996
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14ed. São Paulo Perspectiva, 1996
- FERREIRA, Lucinete Maria Souza. *Retratos da avaliação conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. *A educação na cidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREITAS, Luis Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação*: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GEUSS, Raymond. *Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt*, Campinas. São Paulo : Papirus 1988

GARCIA, Regina Leite: *A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso*. Texto apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1998.

GADOTTI, MOACIR. *Educação e poder: introdução á pedagogia do Conflito* 12.ed.São Paulo:Cortez 2001.

HABERMAS, J.(1983) *Os pensadores: textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção do pré à Universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. *Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

LIBANEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*.São Paulo: Loyola.1992

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1995

MARQUES, Miguel Arnaud. *Uma análise crítica sobre as falas dos Professores para a construção do registro síntese da avaliação*.Estudo Piloto. Belém / Semec.2002

MENGA et al. *Avaliação da escola de 1º grau : uma análise sociológica*. 2.ed. Campinas – São Paulo: 1992

PERRENOUD, Philipe. *Avaliação: da Excelência à Regulação das aprendizagens- Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.1999

RIBAS, Maria Holzamann. O caráter Emancipatório de uma prática pedagógica.In: QUELUZ, Gracinda (org). *O trabalho docente teoria & pratica* . São Paulo: Pioneira Thonsom Learning. 2003

REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de: *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ROMÃO, José Estáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3 ed.São Paulo: Cortez: Instituto Paulo freire, 2001.

SANTOS,Tânia Regina Lobato. *Analizando a Escola Cabana em espaços e tempos reais*. Belém: Trilhas v.4 n°2, p.39-48, 2003

SAUL, Ana Maria . *Avaliação Emancipatória: desafios á teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SEMEC – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Cabana: construindo uma Educação Democrática e Popular*. Belém: Cadernos de Educação nº 1, Semec,1998.

_____.*Gestão Democrática no Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana*. Belém: Cadernos de Educação nº 2, Semec,2000.

_____.*Avaliação Emancipatória: Registro síntese da práxis educativa*. Belém: Cadernos de Educação nº 5, Semec.2000.