



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



XIII SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEPA

"A produção do conhecimento em educação na Amazônia"

16 a 17 de novembro de 2016

Anais



Foto: Cristina Carvalho.

ISSN: 8598249-04-1



APOIO



APRESENTAÇÃO

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED, da Universidade do Estado do Pará - UEPA, neste Seminário, tem como objetivo principal debater as experiências educativas, os resultados de pesquisas vinculadas às linhas Formação de Professores e Práticas pedagógicas; Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

O XIII Seminário do PPGED estrutura-se em conferências, palestra, comunicações científicas e painéis para promover o avanço da pós-graduação e da pesquisa na área da educação bem como na proposição de ações de pesquisa futuras.

Na organização e execução deste evento conta-se com a colaboração do PROAP-CAPES, UEPA, CCSE, de docentes e discentes do Programa, bem como do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo-NEPEC/ICED/UFPA e do PPGED/UFPA.

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

OBJETIVOS

- Congregar docentes e pesquisadores de Programa de Pós-Graduação de diversas áreas do conhecimento para discutir questões relacionadas à formação de professores e saberes culturais produzidos na Amazônia;
- Socializar as produções acadêmicas de docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação em Educação;
- Discutir a produção do conhecimento na Pós-Graduação na região amazônica.

COMISSÃO ORGANIZADORA

PROFESSORES

Prf^a. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Prf^a. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos
Prf^a. Dr. Maria do Perpetuo Socorro Gomes Avelino de França
Prf^a. Dr. Nazaré Cristina Carvalho
Prf^a. Dr. Ana D'Arc Martins de Azevedo
Prf^a. Dr. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

MESTRANDOS

Isabell Theresa Tavares Neri
Sulivan Ferreira de Souza
Lucia Cristina Azevedo Quaresma
Roberta Isabelle Bomfim Pantoja

WEB DESIGNER e DIAGRAMADOR

Carlos Alberto dos Santos Campelo

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	7
A (DES)QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NA EJA E OS ELEMENTOS PARA UMA CONTRA HEGEMONIA NA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI.....	8
A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURSO DE LETRAS.....	19
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS.....	31
A RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA E O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	42
CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXPERIMENTO DIDÁTICO DA DANÇA DE CONTATO IMPROVISAÇÃO COM O GRUPO DE PESQUISA RESSIGNIFICAR.....	52
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: COMPONENTE IMPORTANTE NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
ESTUDOS DIAGNÓSTICOS SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ESTRUTURAS ADITIVAS.....	72
ESTUDOS ENVOLVENDO OS SIGNIFICADOS DE FRAÇÃO.....	84
ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS.....	94
FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs: DILEMAS E AVANÇOS.....	105
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS COM CRIANÇAS EM NÍVEL PRÉ-ESCOLAR.....	114
QUANDO A DOCÊNCIA ESCOLHE, A EDUCAÇÃO ESCURECE: A MOTIVAÇÃO DE MULHERES NEGRAS PARA SE TORNAREM PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS....	128
UMA ABORDAGEM DE ESTUDOS SOBRE ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA.....	137
SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA.....	146
A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO MAPEAMENTO CULTURAL DA AMAZÔNIA: Uma influência da Bill & Melinda Gates Foundation.....	147
CARTOGRAFIA DE POÉTICAS DA AMAZÔNIA: O ASTRO QUE BRILHA E SUAS HISTÓRIAS.....	158
CULTURA E SABERES NA FESTIVIDADE DE SÃO TIAGO: O LUGAR DO BRINCAR NOS DIZERES DAS CRIANÇAS.....	165
DIÁLOGOS E REFLEXÕES: AS CONCEPÇÕES DE INGOLD SOBRE A EDUCAÇÃO.....	175
EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE SABERES NA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE.....	182
EDUCAÇÃO SENSÍVEL EM VOZES DE CALADOS: MEMÓRIA E POESIA NOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	191

NA “CONTRA-MÃO” DO PROGRESSO REPUBLICANO: UM ESTUDO SOBRE O GRUPO ESCOLAR DE IGARAPÉ-MIRI, PARÁ (1904 – 1912)	202
O LEGADO DA RAINHA: DISCUSSÕES SOBRE CULTURA, EDUCAÇÃO E SABERES NA AMAZÔNIA	212
O ENSINO DE GINÁSTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARAENSE (1900-1910).....	222
OLHAR ARTÍSTICO-FILOSÓFICO EM <i>O CACAULISTA</i> E <i>O CORONEL SANGRADO</i> , DE INGLÊS DE SOUSA	232
POÉTICAS AMAZÔNICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS: UMA EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA LITERATURA AMAZÔNICA.....	243
PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA COMUNHÃO LIBERTADORA	254
SABERES CULTURAIS, PROCESSOS EDUCATIVOS E REDE DE SOCIABILIDADES EM UMA CASA DE CANDOMBLÉ NA AMAZÔNIA	263
SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO MOVA BELÉM/PA	274
UM OLHAR SOBRE A VILA DE MANGUEIRAS: NARRATIVAS DE RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL DE UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBÓ ..	287

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



A (DES)QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NA EJA E OS ELEMENTOS PARA UMA CONTRA HEGEMONIA NA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Jean Machado
Universidade do Estado do Pará
jccruks@gmail.com

Mariane Portal¹
Universidade do Estado do Pará
marianeportal@outlook.com

Emmanuel Ribeiro Cunha²
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O artigo tem como objetivo apontar os limites das políticas de educação para jovens e adultos pautados no discurso da formação para o mercado de trabalho. Destaca-se a redução, na educação em geral e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) especificamente, do ensino como mera ferramenta mercantil que rebaixa tanto a função do professor quanto do aluno. Por fim, indica-se a natureza da qualidade da educação a partir dos elementos essenciais da Escola Unitária proposta por Antônio Gramsci, condizente com os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. O trabalho partiu da análise dos textos sobre Gramsci discutidos nas disciplinas: Epistemologia e Educação e Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação brasileira, sendo utilizadas também outras referências no debate da EJA e das condições históricas e contemporâneas da educação brasileira.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Gramsci; Escola Unitária.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido a partir das leituras e discussões realizadas no decorrer das disciplinas “Epistemologia e Educação” e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira” ofertada pelo Programa de Pós Graduação em Educação- Mestrado-UEPA, especialmente nos seminários dedicados ao estudo da obra de Antônio Gramsci, e tem como objetivo discorrer sobre os discursos que

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado do Pará – UEPA, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – UEPA. E-mail: lannakarina@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela UFRN, Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará – UEPA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, onde coordena a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. E-mail: emmanuelcunha@yahoo.com.br



permeiam a defesa do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pautado na formação de capital humano destinado a servir a reprodução sócio-metabólica do capital (MÉSZÁROS, 2002), em contraposição a esse discurso que acaba gerando mais exclusão, apresentamos o conceito de escola unitária em Gramsci, tendo como referência a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A oportunidade de conhecer a obra de Gramsci, no campo da educação, nas duas disciplinas anteriormente mencionadas, aponta para um fato positivo no programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Pará, qual seja conhecer a obra deste autor clássico do século XX e tão caro à tradição intelectual brasileira ligada aos movimentos de contestação da ordem vigente. Gramsci era um desconhecido, principalmente em se tratando de suas próprias obras, até então o filósofo em questão não passava de um nome reconhecidamente importante na intelectualidade brasileira e que tinha nos conceitos de hegemonia, contra hegemonia e intelectual orgânico sua identificação imediata. Portanto, foi na condição de debatedores na disciplina Epistemologia e Educação e apresentadores na disciplina Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira que tivemos o contato direto com as obras de Antônio Gramsci.

Como forma de exposição deste artigo primeiramente buscamos situar o sujeito social que procura a modalidade EJA, evidenciando seus limites e possibilidades que estão intrinsecamente ligados ao projeto de sociedade hegemônico da classe dominante. Em seguida buscamos, na obra de Gramsci e de seus interlocutores, mostrar que os discursos de formação para o mercado de trabalho presente na retórica da educação brasileira, especialmente na EJA estão diametralmente opostos aos fundamentos da escola unitária, sendo esta, parte de um projeto contra hegemônico de sociedade, filiada ao campo do marxismo e que influenciou diversos pensadores da periferia do capitalismo, em especial na América Latina, com Brasil tendo grande importância na difusão das ideias do filósofo revolucionário italiano.

O SUJEITO DA E NA EJA

Pensar a Educação de Jovens e Adultos é lembrar que se trata de um campo permeado de complexidades, de carências e, sobretudo, de um campo político envolvente. É um pensar que está além do conhecer, pois envolve um posicionamento crítico diante da realidade educacional. É um pensar em meio a lutas, tensões, práticas, movimentos e organizações sociais que envolvem sujeitos sociais carregados de história. Para tanto, para qualquer diálogo que envolva estes sujeitos, é necessário entender quem é, de fato, o sujeito social que nos permitimos dissertar, qual o seu lugar na sociedade e seu devido posicionamento como filósofo cidadão no ensino tendo como base o trabalho. Sendo assim,



é essencial assumir nosso lugar de investigação, lugar com o olhar de responsabilidade social, política e acadêmica para adentrar no campo da educação de jovens e adultos diante dos diversos saberes. Sendo assim, Arroyo (2006, p.22) comprova tal importância da problematização:

sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos(as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a educação deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.

Por isso a essencialidade em problematizar a educação de jovens-adultos. A repaginação do olhar é fundamental para adentrar o ensino tendo como base o trabalho e, além disso, o debate sobre o direito à educação na luta pela disputa de hegemonia requer uma educação de qualidade, de inclusão, de fato, de humanização no viés de confrontar as desigualdades encontradas e constituir o progresso do processo de troca de saberes de qualidade e de modo igualitário, oportunidades apropriadas para o sujeito social da EJA.

É válido dizer que os alunos jovens-adultos são educandos de diversas vertentes histórico-sociais e culturais, são sujeitos de suas próprias histórias e que necessitam atrelar seus saberes às diversas práticas experienciadas, ou seja, “a ação consciente e transformadora do ser humano sobre o meio, característica de um ideal moderno de sujeito, não só é possível, como necessária à efetivação do que constitui essa “essência humana”, o *inacabamento*.” (PITANO, 2016, p.30). Com isso, ter ação consciente e transformadora requer saber o lugar que ocupa de acordo com seu tempo, requer entender o seu papel político enquanto reconstrutor da sua essência.

A existência de um sujeito é caracterizada por Geraldi (1996, p.20) *apud* Pitano (2016, p.30) da seguinte maneira:

como uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais”, entendidas “como espaços de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções.

Uma realidade fundamentada na construção social, isto é, um sujeito social que para se construir e reconstruir como tal, ele necessita estar em constante contato com as diversas relações sociais que compõem sua realidade. Nesta esfera (re)construtiva, encontra-se os jovens-adultos do campo educacional. Sujeitos que estão a todo instante inseridos *nas* e *para* as relações sociais em busca da sua



afirmação identitária, como alunos, pais, mães, jovens-adultos, que buscam qualificação por meio do ensinar e aprender nos espaços que permeiam todos os dias. Mas que necessitam de uma educação que proporcione condições acessíveis para o seu desenvolvimento profissional e do seu pensar crítico.

No desenvolvimento do pensar crítico, Gramsci retrata de modo claro que a filosofia da práxis é a consciência plena das contradições existentes, por isso a necessidade de conhecê-la para partir do “simples” da filosofia de vida, do senso comum, para a concepção de vida superior, ou seja, concatenar a união da teoria à prática, da consciência à ação. Assim, como todo bloco histórico, as classes dominantes têm seus intelectuais, suas ideologias, assim sendo, as classes subalternas precisam de seus intelectuais, para que eles possam dedicar-se às atividades tanto intelectuais como práticas em prol dos seus, contribuindo para a construção de um novo bloco histórico. Nesta perspectiva, a escola, como instituição ideológica destaca-se.

A escola assume a esfera como controladora das classes dominantes, na perspectiva em que o professor assume exclusivamente um posicionamento de poder na sociedade civil e de mero transmissor do conhecimento, detentor de todo poder ou, até mesmo, quando impõe os temas e os conteúdos controlados pelo Ministério da Educação aos educandos, imposição que influencia diretamente na configuração escolar. Gramsci (1995, p.9), refutando tal modelo de organização escolar, afirma a escola como “o instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis”, comprovando a essencial função ideológica da escola, pelo menos a função que a organização escolar deveria exercer como primeira. Assim, dando enfoque à Educação de jovens e adultos, Oliveira (2015, p.49) nos apresenta alguns pressupostos da educação popular à luz do pensamento de Gramsci, essenciais para o entendimento da escola:

- a) seja articulada com lutas específicas das classes populares e promovidas pelos seus próprios “intelectuais orgânicos”; b) possibilite a produção de um novo saber, que seja emanado das classes populares e elaborado por meio de um processo mútuo de relação entre intelectuais orgânicos e os grupos populares; c) desenvolva uma metodologia que incorpore dinamicamente a teoria e a prática; d) contribua para preparar as classes populares para sua capacidade dirigente.

Dessa forma, com tais pressupostos e, conseqüentemente, com a superação da visão acrítica, a educação é entendida e vivida como ato político e, sendo assim, proporciona uma abordagem conforme o interesse das classes populares, ou seja, uma relação escolar para além da qualificação do jovem-adulto, do sujeito social e trabalhador. Nessa perspectiva, Oliveira (2015, p.50) afirma que Freire, Gramsci e Marx caminham na mesma proporção quando relacionam o trabalhar com a educação como



ato político e, desta forma, elaboram uma proposta dialética de educação voltada aos interesses das classes populares, dos oprimidos, analisando o processo de autoritarismo e de alienação presente no discurso educacional capitalista”. Com isso, pode-se ter uma cultura contra hegemônica engajada aos saberes das classes populares com uma nova concepção de filosofia, de vida e, provavelmente, outro olhar educacional.

Pensar este outro olhar educacional nos revela a essencialidade do instinto investigativo em qualquer esfera, seja do educador ou educando quanto tratamos da área educacional. Pensar que é possível uma ruptura de paradigmas existentes na sociedade e a emergência de novos paradigmas que correlacionem o sujeito social, os saberes e suas práticas, sejam no campo do trabalho ou não, como evidencia Pitano (2016, p.31):

não apenas com uma formação meramente técnica e instrumental a serviço do mercado *todo poderoso*, consolidando um aprendizado aberto para história, fiel à vocação humana de *ser mais* em comunhão com o outro diferente; mas, a longo prazo, com toda uma estrutura desumana, que mantém milhões de pessoas em situação de indigência.

Na realidade, pensar uma ruptura em direção às plenas realizações de oportunidades educacionais igualitárias.

O DISCURSO MISTIFICADOR DA FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO VERSUS A PROPOSTA DE ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Antes de adentrarmos na formulação teórica de Gramsci e seus interlocutores faz-se necessário contextualizar brevemente o tempo e espaço em que Gramsci atua politicamente e produz seus escritos, bem como contextualizar o tempo-espaço e os sujeitos que permitiram com que as obras de Gramsci tivessem audiência no Brasil.

Antônio Gramsci (1891-1937) foi contemporâneo e testemunha dos maiores acontecimentos do século XX e que influenciou a configuração do mundo nos acontecimentos posteriores. Nascido de uma família humilde em uma região pobre da Itália, em pouco tempo teve contato com o movimento operário e camponês, do qual foi presidente de um dos famosos Conselhos de Fábrica, uma forma de organização da classe trabalhadora que exercia uma forma de duplo poder em suas localidades.

Gramsci foi militante e dirigente dos partidos socialista e comunista italiano (PSI e PCI), foi contemporâneo da Revolução Russa em 1917 e esteve naquele país, onde teve contato com seus líderes e adquiriu um cargo importante na Internacional Comunista. Mas se Gramsci foi testemunha da imensa



organização da classe trabalhadora em seu país e da tomada do poder dos operários na Rússia, foi também testemunha da ascensão do fascismo na Europa - com destaque para Alemanha e Itália -, e em consequência disso, acabou passando a maior parte da sua vida adulta na prisão.

Seus escritos são geralmente divididos dois momentos: sua vida antes e durante o cárcere, pois foi um muito ativo na vida política dos jornais e outras publicações de partidos e movimentos na Itália e, posteriormente, já na prisão, são famosas suas cartas geralmente endereçadas a parentes e amigos. Desta compilação de correspondências foi editado postumamente os Cadernos do Cárcere (MÉLO, 2012).

Gramsci escreveu sobre diversos assuntos, mas ganhou muito destaque nos escritos sobre educação, cultura, política e filosofia. Sua interpretação acerca do Materialismo Histórico Dialético de Marx também ganhou destaque. Sua grande capacidade intelectual e sua escrita fortemente ligada aos não só explorados, mas também oprimidos, influenciou os estudos e produções de intelectuais fora da Europa e Estados Unidos. Na América Latina, o conceito de Hegemonia encontrou-se com o conceito de Libertação, que era uma palavra de ordem num continente varrido por ditaduras militares a partir da segunda metade do século XX (SEMERARO, 2007). A obra de Gramsci no Brasil influenciou tanto os projetos e programas de partidos políticos como as teorias pedagógicas de pensadores fundamentais do pensamento educacional brasileiro como Demerval Saviani e Paulo Freire.

Gramsci, como veremos mais adiante, concebe uma escola unitária, onde trabalho seja a matriz fundante do ensino e que a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual seja dissolvida (GRAMSCI, 1995). Gaudêncio Frigotto, no livro “Educação e a crise do capitalismo real”, analisa que discurso da relação escola trabalho foi adotado a partir da mesma materialidade histórica pela estrutura de ensino brasileira, utilizando termos como polivalência e múltiplas habilidades, porém com sentidos diametralmente opostos ao da escola unitária de Gramsci, pois enquanto os “homens de negócios” têm a satisfação das necessidades do mercado como referência, a escola unitária aponta para a emancipação humana como afirma o próprio autor:

a educação ou mais amplamente a formação humana ou mesmo os processos de qualificação específicos para fazer face frente às tarefas econômicas, numa perspectiva socialista democrática, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas inequívocas (2010, p.184-185).

Frigotto (2010, p. 17) ao tratar da relação educação-trabalho, inicia sua análise partindo da constatação que o capitalismo vive sua mais grave crise, que a mesma é estrutural e que a necessidade



de explorar e oprimir a classe trabalhadora é cada vez maior. Portanto, o discurso da formação de capital humano para desenvolver a sociedade não passa de um engodo das classes dominantes para tentar salvar o capitalismo de sua crise profunda.

Para operar sua análise, Frigotto reivindica as elaborações no campo do marxismo, pois é a partir desta concepção de homem, de sociedade e de ciência que se pode fazer “uma análise radical para desvendar a natureza e especificidade das relações capitalistas hoje e, especificamente, da problemática do trabalho e da educação” (Idem, 2010, p. 17-18). Tomando por critério o referencial marxista, do qual Gramsci é herdeiro, Frigotto (2010, p. 20) analisa que a partir da década de 1960, ocorre um esvaziamento de conteúdos da escola para dar lugar a uma forma reduzida de educação baseada na formação de capital humano e esta forma de encolhimento da importância de educação é retomada a cada pico de crise do capitalismo e que experimentamos atualmente o resgate dessa concepção de educação, agora travestida de posições neoliberais e pós-modernas.

A Educação de Jovens e Adultos é afetada duplamente pelo discurso mistificador do neoliberalismo, pois seus sujeitos tanto veem com interesse a redução do tempo de conclusão da sua escolarização quanto querem que esta formação esteja atrelada a uma possibilidade de estar vinculada a uma oportunidade de emprego. A redução do tempo de conclusão das etapas, para quem esteve num processo de exclusão da escolarização na idade certa, marcada por repetência e evasão, notadamente, é muito sedutor bem como o discurso da aproximação do ensino e o mercado de trabalho em que a crise econômica, política e social gera um exército de reserva monumental- atualmente, estima-se 12 milhões de brasileiras(os) estão desempregados.

Porém, o discurso sedutor das políticas educacionais para a EJA esbarra, naquilo que Marx definiu como o critério da verdade, a prática social. A crise da educação brasileira e no bojo desta, a EJA, se depara com a organização e resistências dos sujeitos que problematizam a escola mercantilizada e vazia de conteúdos. O projeto de reformas com vistas a intensificar ainda mais a precarização da educação não caminha sem uma também intensa mobilização de estudantes e professores na construção do que Gramsci chamou de intelectuais orgânicos e filósofos democráticos.

Gramsci que escreve seus textos sobre educação na Itália, na primeira metade do século XX, parece estar escrevendo sobre a educação no Brasil em pleno século XXI. As reformas propostas para a educação em geral, com pontapé inicial no ensino médio, guardadas algumas especificidades, se encaixam na estrutura de análise de Gramsci:



a tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (1995, p. 118).

Como resposta contra hegemônica à abolição de uma escola “formativa”, Gramsci concebe uma Escola Unitária, desenvolvida a partir da concepção de Escola Politécnica em Marx. Sabe-se que o fundador do socialismo científico escreveu poucas linhas sobre um sistema educacional, porém suas indicações sempre apontaram para uma educação ligada à produção material, no entanto, a mesma advertência que Frigotto (2010) faz no final do século XX sobre o caráter mistificador do uso da relação trabalho e educação, pela burguesia, é feita por Marx no século XIX ao diferenciar sua proposta com as possibilidades a partir do modelo da fábrica capitalista, Manacorda (1996, p. 21-22) destaca esta preocupação deste filósofo Alemão:

Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica *capitalista*, como essa se apresenta, porque para ele a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e ‘insuficientes’) poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora.

Gramsci apresenta os fundamentos da Escola Unitária fazendo algumas análises preliminares que iam de encontro às concepções do senso comum e da tradição filosófica, principalmente as idealistas. Gramsci afirma que todos os homens são intelectuais, apesar de alguns não cumprirem a função de intelectuais na sociedade, da mesma que todos os homens são filósofos, pois fora das atividades profissionais, todo homem “possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (Gramsci, 1985, p. 6). Desta forma, Gramsci identifica que o erro na identificação de um intelectual está em levar em consideração apenas sua atividade profissional.

Neste sentido estrito de intelectual, Gramsci analisa que qualquer grupo social pretendente a tornar-se dominante (hegemônico), deve, ao mesmo tempo, cooptar os intelectuais das outras classes e formar os seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 1995, p. 9). E neste movimento de incorporação e formação de intelectuais, a escola é um espaço privilegiado de disputa da hegemonia e, no caso específico da classe trabalhadora, faz-se necessário criar uma escola que rompa com a dicotomia entre formação para os trabalhos manuais e formação para os trabalhos intelectuais.



A escola que forma a partir da materialidade do trabalho e rompe com a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, forma o filósofo, cidadão e a cidadania que para Gramsci é a capacidade e possibilidade do governado se tornar um governante (Baratta, 2010, p. 34). O professor nesta escola precisa ter condições de ser altamente capacitado, no entanto, não pode perder de vista que seu papel democrático e estar aberto a também aprender como demonstra Baratta:

um professor não tem, simplesmente, uma verdade a ser comunicada e distribuída. A verdade a que ele se refere precisa ser combinada com aquela que ele consegue conhecer e aprender de seu aluno. Os níveis são variados, mas o importante é o caráter articulado e dinâmico do processo. O educador precisa ser educado: Gramsci aprendeu esse princípio, em primeiro lugar, de Marx. (2010, p. 34).

O intelectual orgânico da classe trabalhadora não deve ser aquele com grande eloquência e que esteja apartado das atividades práticas da vida, este deve superar a fórmula da técnica-trabalho e ascender à fórmula da técnica-ciência, desta forma, este intelectual supera a especialização e torna-se um dirigente- a junção do especialista com o político (Gramsci, 1995, p. 8).

CONSIDERAÇÕES

A crise da educação brasileira é determinada pela crise estrutural do capitalismo, no entanto esta relação não é de mão única, a educação também influencia toda a estrutura social no sentido de sanar ou aprofundar a crise. A EJA, por estar historicamente em uma posição de inferiorização na estrutura educacional, pois versam sobre os sujeitos que tiveram seu tempo negado para a escolarização na idade certa, é afetada de forma mais contundente pelas políticas (ou falta delas) públicas no Estado brasileiro.

O discurso da aproximação com o mercado de trabalho, sempre próximo da EJA e atualmente cada vez mais próximo dos mais jovens – via reforma do ensino médio e resgate do tecnicismo – é motivo de preocupação e tema de intelectuais ligados aos interesses da classe trabalhadora Manacorda (1996), Gramsci (1995) e Frigotto (2010). Entender a profunda diferença entre os dois projetos antagônicos de educação é fundamental para se pensar uma saída para a crise da sociedade e da educação. Daí a necessidade não só de compreender aquilo queremos enquanto classe social, mas entender o que pretende e quais são planos da classe dominante, pois “As classes sociais em confronto, em qualquer circunstância histórica, precisam estar conscientes não apenas de sua tarefa histórica, mas também do papel que o adversário desempenha e defende” (SCHLESENER, 2011).



Gramsci que percorreu em suas obras formas de organização da educação e da construção de um sistema educacional superior da escola capitalista, propôs uma escola que chamou de unitária e que pode ser sintetizada na seguinte passagem:

(...) escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 1995, p. 118).

Chamamos a atenção para o fato de que esta síntese não deve substituir uma leitura mais profunda da obra de Gramsci, que o limite deste artigo não nos permite realizar, apenas como apontamentos destacamos que Gramsci se preocupa e elabora a respeito do caráter democrático da escola unitária, da forma de seleção e sistematização dos conteúdos, com vistas a superar o senso comum e alcançar a universalização, a importância da interdisciplinaridade entre outros elementos importantes da escola unitária.

A EJA que nos marcos da escola capitalista é uma modalidade que recebe menor atenção desde as políticas públicas até as elaborações no campo acadêmico, em que pese os esforços de pesquisadores da área e professores que se dedicam a elaborar sobre esta modalidade de ensino. O encontro da EJA com a escola unitária, portanto, não se torna apenas possível, mas necessária para apontar caminhos e, assim, superar este estado de degradação, fragmentação e esvaziamento da educação pública brasileira, sobretudo aos que já são historicamente marginalizados do processo regular de formação escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: Diálogos na educação de jovens e adultos / organização por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARATTA, Giorgio. **Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura.** Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 31-49, jan./abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996



GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉLO, Maria Lúcia. **Gramsci e a Educação: As contribuições Teóricas de Antônio Gramsci e suas Repercussões no Debate Pedagógico Brasileiro**. Belém: Eduepa, 2012.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PITANO, Sandro de Castro. **Paulo Freire, Jurgen Habermas e o ideal formativo da educação popular: cidadão ou sujeito social?** 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

SEMERARO, Giovanni. **Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil**. Rev. Sociol. Polít. Curitiba. Nº 29. p. 95-104. nov. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. Estado, Intelectuais e Atividade Educativa a partir de Alguns Escritos de Gramsci. IN: MENEZES, Ana Maria Dorta de et al (orgs.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.



A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURSO DE LETRAS

Lanna Karina A. de Lima Rodrigues³

Emmanuel Ribeiro Cunha⁴

Resumo

Este artigo trata sobre a relação teoria e prática no curso de Letras, baseado nas ideias de Alves (2004), Cunha (2004), Shulmman (1986), Freire (1996) que evidenciam a importância desta para a formação de professores e sua prática pedagógica. O trabalho é resultado da pesquisa de campo feita com 70 alunos egressos do curso de Letras do Polo de Conceição do Araguaia, formação esta ocorrida entre o Consórcio Interinstitucional realizado entre UEPA e SEDUC no período de 2002 a 2006. Foram utilizados para sistematização dos dados questionários com perguntas abertas e semi-abertas e, num segundo momento a entrevista grupal realizada revelou que os saberes, as práticas pedagógicas e a relação teoria e prática desenvolvida no curso por estes foram positivas e causaram grande impacto na vida profissional e pessoal da carreira docente.

Palavras-chave: formação de professores. Egressos. Teoria e prática

INTRODUÇÃO

O estudo intenciona apresentar o caminho vivenciado para a percepção dos alunos egressos do Curso de Letras do Polo de Conceição do Araguaia, cujo objetivo principal foi analisar como os professores que concluíram o Curso de Letras oferecido pelo Consórcio Interinstitucional SEDUC/UEPA avaliam a formação recebida no período de 2002 a 2006, para a formação de professores e desvelar as expectativas e contribuições para o processo de formação.

Utilizou-se para descrever aos resultados da pesquisa 70 alunos egressos do curso e na oportunidade aplicou-se o formulário com questões que foram direcionadas para a avaliação do curso. Na entrevista grupal, foram elaboradas questões relacionadas a teoria e prática e sua importância para a formação de professores, objeto desse recorte investigativo.

Dentre os questionamentos feitos tanto no formulário quanto na Entrevista Grupal feita com alunos egressos do Curso de Letras a relação teoria e prática veio ocupar lugar de destaque nas

³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado do Pará – UEPA, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – UEPA. E-mail: lannakarina@hotmail.com.

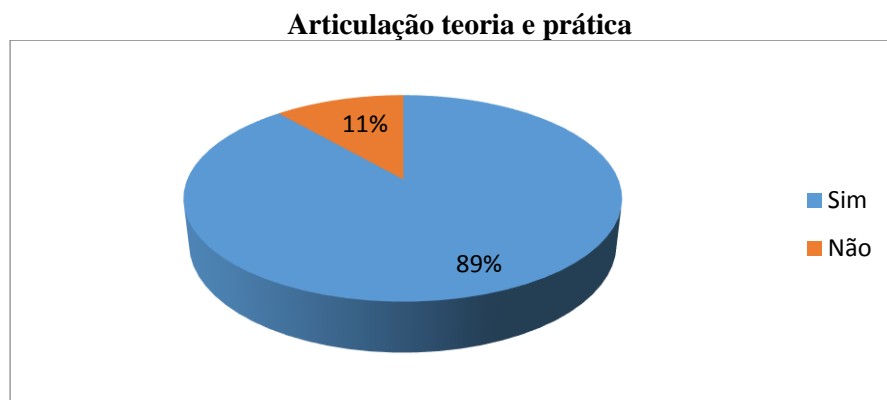
⁴ Doutor em Educação pela UFRN, Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará – UEPA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, onde coordena a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. E-mail: emmanuelcunha@yahoo.com.br



discussões relacionadas na formação docente por ser algo que é considerado indissociável. Nesse sentido, a percepção dos egressos com relação à articulação entre estas categorias é importante para que se possa inferir qual a visão que estes fizeram ao longo do curso e como esta se efetivou de forma clara. Concordando com Freire (1996) que complementa este pensamento, elegendo uma categoria fundamental para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis. Segundo este autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”.

Neste sentido apresentamos para discussão, a análise de uma pesquisa feita com alunos egressos do curso de letras do polo de Conceição do Araguaia, onde avaliam a formação recebida no Consórcio Interinstitucional ocorrido entre SEDUC e UEPA. Utilizou-se inicialmente o formulário de questões divididas em eixos e temas. Um dos blocos de questões relacionadas a dimensão teoria e prática foram elaboradas um conjunto de 6 (seis) perguntas, das quais fez-se a análise e ao serem perguntados se no curso de Letras houve significativa articulação entre teoria e prática, pode-se observar o seguinte quantitativo de respostas:

Gráfico 1



Fonte: Pesquisa de campo

Os egressos responderam positivamente a esta assertiva, principalmente porque segundo eles esta articulação refletiu suportes teóricos que foram associados ao seu cotidiano como docentes, como revelam as respostas:



Houve, sem dúvida. Com toda certeza. Fizemos um trabalho e destacamos uma peça feita na disciplina do prof. Paulo Mesquita. A relação interpessoal que foi destacada na disciplina de Psicologia da educação mesmo sem eu ter voltado pra sala de aula vai servir pra vida inteira. A linguística foi algo meio complicado, sinceramente não gostamos muito. (Socorro)

Foi um grande aprendizado. Mudou a minha metodologia, mudou o conhecimento. Me deu direcionamento de como trabalhar. De como ser realmente uma professora que estaria vindo lá da alfabetização pra encarar uma realidade. (Claudete)

Destaca-se também nas respostas no formulário que a relação teoria-prática permitiu a aprendizagem coma troca de experiências entre os colegas do curso mesmo estes morando em municípios distantes. Houve também em muitos momentos do curso a problematização da realidade educacional, especialmente a realidade paraense que é muito deficitária em encontra-se nos piores índices.

Outro item assinalado pelos egressos diz respeito a ressignificação dos conhecimentos obtidos durante o curso, possibilitando a realização de experimentos com base em estudos teóricos, o que ficou bem claro pelos egressos e estes conseguiam visualizar claramente nas posturas profissionais e no desenrolar das disciplinas do curso.

Fizemos várias atividades no curso e entre elas foi trabalhado o Letramento onde foi a primeira vez que conhecemos esse conteúdo. Conhecemos esse conteúdo no curso, eu sabia que existia o som, tem que ter o letramento para alfabetizar mas eu não possuía esse conhecimento (Marinalva)

Passei a trabalhar dando aulas de reforço em casa tanto para alunos do ensino fundamental como de ensino médio, inclusive para alunos de escolas particulares da cidade (Oscarina)

Eu passei a trabalhar artesanalmente com a literatura; bordados, poemas literários, hino de Marabá, trabalho com os castanhais, continuo sonhando.. lindos castanhais. (Socorro)

Pode-se concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Os mais diferentes níveis de atuação dos egressos revelam as influências trazidas durante o Curso. Em seus relatos os professores deixam claro o quão significativo foi a aprendizagem e a troca de experiências entre eles.



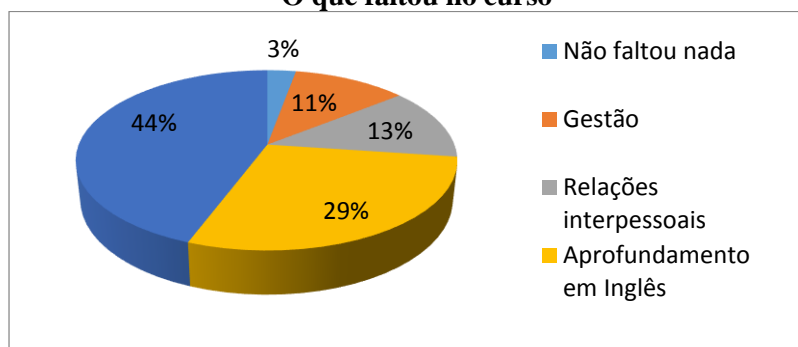
Silva (2010), citando Lee Shulman ao constatar o privilégio destinado para com as questões didático-pedagógicas analisa, em uma perspectiva renovada, a recuperação do que chama de “paradigma perdido – a valorização do saber docente a partir do que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem”. O mérito da discussão que Shulman faz considerando o contexto de prática docente reflexiva é chamar a atenção para os aspectos fundamentais que dizem respeito a formação teórica do professor. Ao defender a importância à reflexão crítica e epistemológica do professor a respeito das matérias das quais ensina, Shulman dialoga sobre como o domínio deste tipo de conhecimento não seja apenas sintático e conteudista, e sim epistemológico.

Analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis e na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis.

Freire (1996, p.25) afirma que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Os pouquíssimos egressos que assinalaram não haver relação entre teoria e prática no formulário, coincidentemente não explicitaram suas respostas. Ou seja, segundo estes não houve ou pode-se inferir que talvez não tenham compreendido o enunciado da questão formulada.

Na questão seguinte foi perguntado aos egressos sobre o que faltou no curso para que este fosse melhor, obteve-se as seguintes termos/frases expressas nas respostas:

Gráfico 2
O que faltou no curso



Fonte: Pesquisa de campo



Dentre as respostas reveladas pelos egressos as que mais chamaram a atenção foi a questão do tempo estes consideraram que o curso foi rápido, de forma acelerada com muito conteúdo a ser explorado, ao aprofundamento teórico com a disciplina de Inglês, a necessidade das relações interpessoais e o aspecto relacionado a gestão.

Quanto ao “pouco tempo” revelado nas respostas ao formulário, destaca-se as contribuições de Oliveira et al. (2007) que destaca em pensar no tempo como continuidade, pois este “nos desafia a pensar nas atividades de sala de aula como momentos de construção, de reflexão, tanto de professores e professoras como de alunos e alunas.” (p. 8) Nesse sentido, é possível que mesmo com um currículo definido e carga horária instituída para cada disciplina esta se torna exígua diante dos conteúdos trabalhados no Curso.

No que diz respeito a noção de tempo na construção da docência, Ponce (2004) afirma que “dispor de *tempo* para se construir e ao seu trabalho é vital para a construção do profissional da docência” (p. 109). Neste sentido, a autora insiste que a formação de professores deve ser repensada “priorizando-se a formação do *hábito de busca e de reflexão*”.

Entende-se que a posição de Ponce (2004) tem a intenção da “construção como processo constante de *tecelagem*, seja quando se aborda a construção como construção de si mesmo (identidade do educador), seja quando se aborda a construção do *conhecimento* (p. 113, grifo da autora), mas no que se refere aos cursos de Letras ofertado pela UEPA a opção de um curso no formato de 8 (oito) semestres com aulas nos períodos de férias e de recesso dos alunos, no mesmo formato dos cursos ofertados por instituições congêneres, foi a solução encontrada para poder atender a característica da formação em serviço para professores em exercício.

No que diz respeito a formação em serviço e o aligeiramento da formação de professores ocorrer em algumas situações, há um conjunto de documentos que ao longos dos últimos anos expressam a política de formação de professores no Brasil e, conseqüentemente do currículo desta formação, podemos destacar alguns tais como: Referenciais para a Formação de Professores (1999), e teve como objetivo apoiar as Universidades e as Secretarias de Educação a promoção de transformações efetivas nas prática institucionais e curriculares da formação de professores; o Decreto 3.276 (1999) que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica; Parecer CNE/009 (2001) que fundamenta a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em Educação Básica; a Resolução CNE nº 1 (2002) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em Educação Básica; a Portaria 1.403 (2003) que institui o



Sistema Nacional de Certificação e formação continuada de professores e o Sistema Nacional de certificação de formação continuada, criado em 2003 que apresentava as matrizes de referência do sistema nacional de certificação e formação de professores.

Continuando a análise das respostas dos egressos outros itens também chamaram a atenção e que devem ser considerados para que sejam importantes no debate e que estão assim revelados:

O curso deveria ter dado uma ajuda financeira para o aluno se manterem Conceição do Araguaia durante esse período e às vezes recebia uma ajuda de custo de apenas 100,00 da Prefeitura, mas poucas vezes. A nível de aprendizado não podíamos esperar mais do que recebemos porque o tempo era corrido (...)Produção textual, a escrita, o redigir a redação mesmo. Hoje as pessoas tem muita dificuldade em redigir principalmente no vestibular que o peso na redação e na escrita. Colocaria no curso de letras a questão do redigir. No caso é contextualizar a gramática (Antonia)

penso que uma disciplina voltada pra questão política. Eu gostaria de saber sobre as bases fundamentais da politica. Se tivesse que incluir uma disciplina que fosse voltada pra política, cidadania (Marinalva)

Questões de cidadania, ética, direitos humanos, temas transversais (...)Faltou no curso relações humanas, uma disciplina que trabalhasse mais aprofundado a inter-relação, então no caso seria aprofundar e dar mais ênfase a relação interpessoal (Socorro)

Um fator que chama a atenção diz respeito às expectativas dos alunos quando ingressam no curso de Letras que é a de aprender todas a Gramática da Língua Portuguesa durante um curso de 4 anos sendo que a gramática é parte dos estudos da linguística. Os alunos de Letras vão aprender os fundamentos desta e sua aplicação na disciplina. Há relatos de que alguns alunos se decepcionam e saem do curso do Letras pois estes pedem inclusive a gramática normativa no curso de Letras.

Quanto a inclusão das demais temáticas relacionadas a cultura, política, relações humanas, ética e sociedade estas são tratadas como temas transversais e devem ser trabalhadas em todas as disciplinas e ao longo do currículo do curso de Letras, especificamente na disciplina de Sociologia da Educação, conforme o currículo descrito.

Ao final do formulário os egressos puderam assinalar dentro da matriz curricular do curso de Letras as disciplinas das quais 4(quatro) foram consideradas mais significativas e 4(quatro) consideradas menos significativas para a prática como professores.

Sabe-se da importância do desenho curricular de um curso, pois nele está contido intencionalmente o perfil de profissional que se espera formar, para tanto analisar a matriz curricular revela como estes foram vistos pelos egressos e o significado de tais componentes.



Sobre a questão do currículo importa algumas análises pois os estudos sobre currículo em rede no Brasil tem como base de referência a bibliografia francesa de autores como Certeau, Morin, Guattari, além do autor português Boaventura de Souza Santos. Um aspecto relevante quanto as principais bases teóricas sobre currículo é o reduzido dialogo com autores da área da educação, especificamente com a área de currículo e tampouco às tecnologias.

Os estudos de Alves (2004) relacionados a currículo dizem respeito principalmente a formação de professores e cotidiano escolar, e estes encontram-se presentes num momento histórico de discussão sobre as reformas dos cursos de formação de professores. Nesse contexto educacional, as elaborações sobre currículo em rede seguem os estudos identificados por Alves (2004) sobre as quatro esferas articuladas de formação de professores: formação acadêmica, ação governamental, prática pedagógica e prática política.

A articulação propõe entre a esfera teórica e as esferas políticas, centrando a prática dos sujeitos no cotidiano curricular e que a ideia de formação se processa por intermédio da articulação entre estas, partindo daí a noção e a discussão do currículo em rede. A partir da elaboração e implementação da LDB/1996, a questão da formação de professores passa a ser redimensionada e há o surgimento da preocupação emergida nesse campo que diz respeito a superar o enfoque disciplinar do espaço escolar, conectando os mais diferentes sujeitos envolvidos nessa prática.

Os eixos curriculares passam a ser vistos como espaços coletivos de discussão e que perpassariam as disciplinas do currículo, haja vista este estar organizado com uma base nacional comum. Estes eixos foram fundamentais para que se percebesse a recuperação do conhecimento em sua totalidade vista a partir de uma ação coletiva entre os professores, trazendo uma discussão com relação às práticas sociais e os diferentes espaços de formação articulados entre si.

Quanto ao curso de Letras da UEPa observa-se no discurso da proposta curricular a preocupação em atender as necessidades dos alunos mediante a democratização da autonomia curricular do Curso, possibilitando inclusive a participação da comunidade acadêmica na tomada de decisões na composição do currículo e atividades culturais específicas de cada município onde o mesmo funciona.

A proposta apresenta ainda algumas características que considera vantajosas para a descentralização do Projeto Pedagógico, tornando o Curso de forma a ter significado para a vida dos alunos, inovação educativa e incorporação dos alunos nas atividades culturais, como descreve (2010):

- o ajustamento dos alunos à comunidade e ao curso, pela consciência que adquirem da importância de preparar-se para servir a sociedade, em função do bem-estar social;



- o estímulo dos professores à motivação profissional;
- as inovações procedidas com base na realidade contextual; e,
- o aprofundamento do sentimento democrático, por meio da responsabilidade coparticipada pelas instâncias e pelo coletivo.

No que se refere ao perfil do aluno que a Universidade se propõe a formar está diretamente aliado ao objetivo do curso de Letras que é Formar profissionais **“interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com linguagens, especialmente a estética e a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”**(2010) (grifo nosso). Interessa destacar a importância verificada no que se refere à inserção na sociedade, as relações a serem estabelecidas com a comunidade, retificando a base de pensamento da Universidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto aos conteúdos curriculares e a estruturação do curso, no projeto pedagógico do curso encontra-se os conteúdos que são caracterizados como básicos e que estão relacionados aos estudos linguísticos e literários, e a partir dessa dimensão que se desenvolve as habilidades e competências pretendidas. É mencionado ainda, a diferenciação cultural para o conhecimento das diversas realidades nas quais o aluno se depara, principalmente no exercício da pesquisa, momento de vivência da realidade, conhecimento de mundo e apropriação teórica dos conteúdos.

Há uma composição curricular do curso de Letras considerada básica e outra de conteúdos de características profissionais e estes são executados nas práticas profissionalizantes como estágios, congressos, seminários, projetos e programas de extensão e a própria docência, em que as disciplinas são desenvolvidas de forma integradora para que aos alunos seja oportunizada a dimensão teoria e prática.

Foi verificado no Projeto Pedagógico do Curso, a ênfase dada ao desenvolvimento do estágio, como este se configura no Curso, dividido em dois momentos: um nos Anos Finais do Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio, estabelece os objetivos dessa prática importantíssima para a formação profissional, esclarece as competências que se espera que o aluno alcance com a realização do estágio, esclarece quais os atores fundamentais para o desenvolvimento desse processo que são o coordenador e assessor pedagógico, supervisor de prática de ensino, professor orientador e estagiário, descrevendo no documento as obrigações, atribuições e competências de cada um.

A avaliação do estagiário será feita a partir de atribuição de notas e em planilhas onde serão anotados separadamente o desempenho de cada um, e a frequência deverá ser de 90%, ficando a cargo

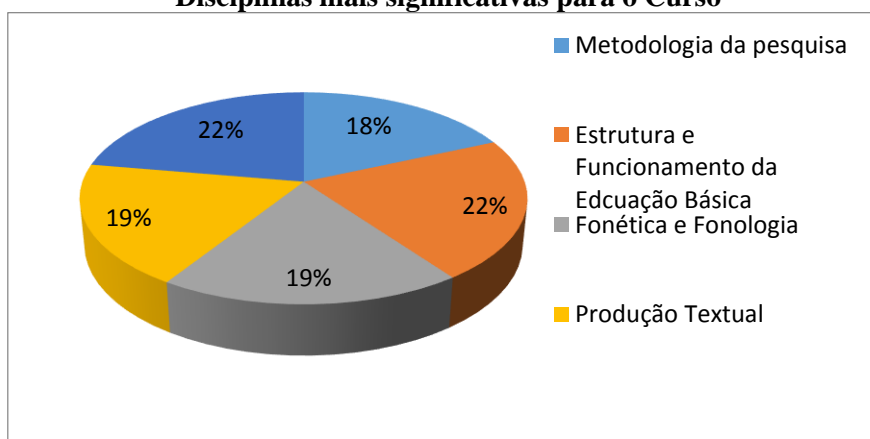


do orientador, fazer este acompanhamento e encaminhar ao Coordenador de Curso para apreciação e, somente será encerrado quando o professor-orientador, supervisor de prática de ensino e o coordenador do curso avaliarem a frequência e rendimento deste, sendo obrigatória sua aprovação para a conclusão do curso.

Ainda no que diz respeito à avaliação são apontados alguns instrumentos e técnicas de forma a orientar a ação do professor e dentre essas destaca-se os trabalhos de grupos, relatórios, atividades de laboratório, projetos técnicos e participação em congressos e seminários. Há também a divisão das disciplinas em departamentos pois elas são as mais diversas, e o currículo muito amplo e dentre as quais e compões dos departamentos de: Língua e Literatura, Filosofia e Ciências Sociais, Psicologia, Educação especializada, Educação Geral e Artes.

No projeto pedagógico do curso há também referência a realização de pesquisa, extensão e produção científica e prosseguimento para a Pós Graduação, pois o curso já conta internamente com a especialização dentro do CCSE, e muitos professores na área da linguagem e direciona para que se incremente a pesquisa de modo a preservar o patrimônio linguístico da região Amazônica, com suas línguas indígenas e valorização da arte e cultura popular.

Gráfico 3
Disciplinas mais significativas para o Curso



Fonte: Pesquisa de campo

Percebe-se, na análise das preferências, que os componentes de cunho pedagógico não estão na lista dos mais significativos para os egressos do curso de Letras. Chama a atenção principalmente a disciplina de Didática como aparecendo em quase todos os resultados e nesse pensamento concorda-se com Cunha (2008) que é sabido que já “faz parte do imaginário docente a importância da Didática como



disciplina que permite o aprendizado de diferentes técnicas de ensino necessárias para o êxito (ou fracasso) do processo ensino-aprendizagem.”

A Didática tem a capacidade de tornar possível a reflexão do professor atuando sobremaneira na formação dos saberes destes pois como profissionais são conscientes de sua atuação, como destaca Cunha (2004 p. 37)

identificar o papel da Didática na formação dos professores, não significa a reivindicação de um processo que faça a dicotomização disciplinar. Reafirma, principalmente, a intenção de compreender o campo da didática na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos da racionalidade próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações.

Tardif (2013) destaca que os saberes profissionais são o conjunto daqueles saberes que são transmitidos pelas instituições de formação, no caso as Universidades, escolas normais ou faculdade de educação e o “professor é o objeto do saber para as ciências da educação.” Nesse sentido, a articulação entre as ciências e a prática do professor se estabelece esse torna latente na formação inicial ou continuada. Concordando com Pimenta (1999) alerta que os futuros professores devem ter clareza que serão professores de conhecimentos específicos e que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar bem. Daí a avidez com que se lançam em seus cursos de formação na busca de conteúdos considerados necessários para o seu ofício de ensinar, como bem apontaram os egressos do curso de Letras.

Ensinei para os meus alunos do jeito que eu aprendi lá e foi maravilhoso (Claudete)

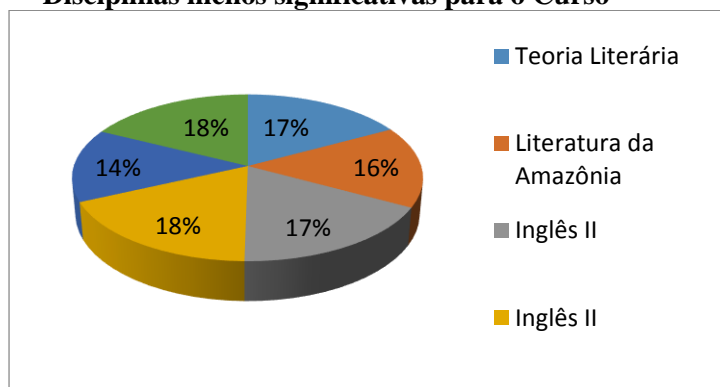
Professor tem que se descabelar e fazer o que ele não conseguiu no 1º ano, no 2º, no 3º, no 4º e no 5º ano tem que ter, então temos que rebolar, ter compromisso com a aprendizagem do aluno. Dar o meu melhor na minha sala de aula e não deixar de qualquer jeito. (Antonia)

A disciplina Didática foi muito boa. Aprendi muito, me marcou demais (Marinalva)

No atual contexto educacional e da sociedade do conhecimento, o que diz respeito aos meios de comunicação, ao grande volume de informações e grande alcance tecnológico a veiculação do conhecimento, da informação e de saberes se torne expansivas e aproveitáveis para que os professores possam desenvolver a competência para proceder a “mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária a permanente construção do humano” (PIMENTA, 1999, p. 22).



Gráfico 4
Disciplinas menos significativas para o Curso



Fonte: Pesquisa de campo

Percebe-se que os saberes, os conhecimentos e as habilidades aprendidos pelos egressos no curso de Letras contribuíram de forma positiva para o crescimento pessoal, profissional e de certa forma constituíram a formação de uma identidade pois constituiu-se como um marco histórico para a região a formação de profissionais em nível superior.

Como profissionais que já detinham uma experiência no cotidiano escolar os egressos apontaram principalmente em suas falas a necessidade da articulação para que as disciplinas e conteúdos vistos no curso garantam o acesso e umas das estratégias da informática, pois como bem frisaram a relação de hoje com a sociedade do conhecimento.

Uma das competências e habilidades mais importantes a serem desenvolvidas nos discentes do curso refere-se à reflexão crítica sobre a linguagem e as suas diferentes manifestações, sejam elas psicológicas, políticas, ideológicas, culturais, histórica e educacional. Essas habilidades estão diretamente ligadas ao exercício da docência e a própria fundamentação de cidadania, imprimindo um caráter de formação comprometida com um projeto de sociedade que vislumbre a reflexão-ação.

As competências na formação docente passam a ser entendidas como necessárias para a organização do trabalho de ensinar: dos conhecimentos a serem trabalhados, da metodologia a ser empregada e fundamentalmente, da avaliação a ser desenvolvida junto aos alunos dos cursos de formação de professores. A mudança de foco na formulação de 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 nas instituições, visto que a ideia que subjaz a esta ótica é a de que “a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências e não a transmissão de conhecimentos”, como nos informa Costa (2003).



CONCLUSÃO

No que diz respeito a relação teoria-prática, há uma defesa comprometida dos egressos. Estes se posicionaram no sentido de que esta relação deve ser condição fundamental para o exercício da docência, pois deve estar presente na prática como uma atividade que deve ser transformadora do ambiente em que se vive. Nesse sentido há uma necessidade real de se conhecer sobre as teorias e de como estas influenciam a prática do docente e a partir deste olhar sobre a prática, refletir sobre os saberes, sua formação profissional e de como atuam na docência.

Quanto aos saberes dos professores, ficou evidente que este é um processo e, portanto está presente em toda a profissionalização e desenvolvido com o outro nas mais diferentes relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar e não escolar. Porém, para além da carreira, há as questões relacionadas à institucionalização da pedagogia, um currículo escolar e as práticas coletivas que está além dos saberes próprios dos egressos.

A formação de professores deve trazer para seu universo o compromisso social e, sobretudo, na relação de quem “ensina a aprender e aprende ao ensinar” e se colocar na perspectiva dos que fazem a escola, a política educacional e a comunidade envolvida. Os saberes docentes são os mais diversos, pois, devido a multiplicidade de suas ações e também da sua complexidade e as diversas frentes teóricas e metodológicas, não há um único saber.

As mudanças significativas que foram construídas pelos professores em seu trabalho pedagógico, oportunizadas por intermédio da formação recebida segundo as análises, foram a relação da teoria com a prática e o crescimento profissional. Os egressos em seus relatos tanto nos formulários quanto no grupo focal esclareceram inúmeras vezes do quanto sua prática em sala de aula melhorou, do quanto puderam crescer profissionalmente e do quanto sua postura se tornou melhor a partir do ingresso no curso de Letras.

As habilidades aprendidas durante a formação contribuíram não só para a melhoria do espaço escolar do qual fazem parte como também para a construção de suas identidades. A prática dos professores em formação profissional, configura-se como fundamentalmente importante para orientar o trabalho dos demais docentes no que concerne à mobilização e construção dos saberes necessários ao ensino. Os egressos afirmaram em suas falas sobre essa melhoria em suas práticas cotidianas e deram exemplos claros do espaço da sala de aula e da escola.



Referências

- ALVES, Nilda. **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2004
- BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23/12/96.
- CUNHA, Maria Izabel da. *A docência como ação complexa: O Papel da didática na formação de Professores*. In: Joana Paulina Romanowski; Pura Lúcia Oliveira Martins; Sérgio R. A. Junqueira (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- OLIVEIRA, C. E. A. et al. **Questões sobre o tempo no espaço escolar**. In: SIMPÓSIO ESPAÇO EDUCAÇÃO, 1., 2007, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: Grupo Espaço Educação, 2007.p. 1-12. Disponível em: . Acesso em: 5 jul. 2016.
- SILVA, Arlete Vieira da. **A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo**. Revista espaço acadêmico, Set/2010. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10366/5969>; Acesso em 10.08.2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UEPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Belém - PA, 2010. Disponível em www.uepa.br. Acessado em 30/10/201

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS



Tatiana de Sousa Silva⁵
Universidade do Estado do Pará
tatianass76@yahoo.com.br

Emmanuel Ribeiro Cunha⁶
Universidade do Estado do Pará
emmanuelrcunha@gmail.com

RESUMO

Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, cujo objeto de estudo refere-se ao trabalho docente em escolas do campo multisseriadas, no município de Bragança-Pará. Essas escolas constituem-se, na maioria das vezes, como única possibilidade das populações do campo ter acesso à escolarização inicial. Foi produzido com o objetivo de identificar propostas do Governo Federal para a formação de professores do campo, inclusive os de multissérie. Para tanto, fez-se um estudo bibliográfico sobre a educação do campo, contexto em que as escolas multisseriadas estão inseridas, a partir de autores como Bernardo Fernandes, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina. Além disso, analisaram-se as metas relacionadas à formação de professores no Plano Nacional de Educação aprovado para o decênio 2014-2024. Realizou-se, também, uma atividade de pesquisa no Portal do Ministério da Educação, que consistiu em identificar os programas de formação ofertados aos professores de multissérie. Como resultado, identificou-se no Plano Nacional de Educação metas e estratégias relacionadas à formação inicial e continuada de professores para as escolas do campo e ações implementadas pelo Ministério da Educação que caminham em direção a estas. Em relação à formação específica para professores da multissérie, tem-se o Programa Escola da Terra.

Palavras-chave: Educação do Campo – Escolas Multisseriadas – Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As escolas multisseriadas constituem-se, na maioria das vezes, como única possibilidade das populações do campo ter acesso à escolarização inicial. Essa forma de organização reúne em um mesmo espaço físico alunos de diferentes séries e níveis sob a responsabilidade de um mesmo professor, por conta disso, também são chamadas de unidocentes.

As discussões relacionadas ao ensino nessas estão inseridas no debate que se vem produzido sobre a educação do campo, que teve como marco temporal a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará.

⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado do Pará.



No I ENERA articulou-se a realização da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Nos preparativos dessa conferência, iniciou-se o processo de construção da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. A segunda conferência foi realizada em 2004.

A partir dos debates produzidos nessas conferências e em outros espaços, uma série de problemas foi identificada, abrangendo desde a oferta de vagas aos alunos à formação do (a) educador (a) do campo, que deve ser realizada por meio de processo específico e diferenciada, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. A formação de professores para as escolas do campo apresentava-se como uma nova demanda às políticas de formação, em virtude disso, fez-se necessária a sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse artigo está organizado em três partes: na primeira parte tem-se uma breve contextualização histórica das escolas do campo multisseriadas, construído a partir de estudo bibliográfico com base em autores como Roseli Caldart, Mônica Molina e Miguel Arroyo, que possuem tradição nas discussões acerca da educação do campo, situando as multissérie nesse contexto. Na segunda parte, apresento alguns aspectos relacionados à política de formação de professores proposta pelo movimento Por uma Educação Básica do Campo, destacando a formação específica de professores para as escolas do Campo, como uma nova demanda à formação de professores. Na terceira parte, destacam-se as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, relacionadas à formação de professores para a escola do campo e as propostas de formação disponibilizadas pelo Ministério da Educação.

1. A Escola Multisseriada no contexto da Educação do Campo.

As escolas multisseriadas ou unidocentes, denominadas em algumas literaturas de escolas isoladas ou escolas rurais, tem como característica principal a reunião, em um mesmo espaço físico, de alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um mesmo professor, realidade bastante comum, segundo Santos e Moura (2010), no meio rural das regiões Norte e Nordeste do Brasil, constituindo-se, na maioria das vezes, como única possibilidade das populações do campo ter acesso aos anos iniciais de escolarização.

As escolas multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem vínculo, mas convivendo no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. Nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças



em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, elas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela lei Geral do Ensino de 1827 (ATTA, 2003).

Devido às condições precárias a que eram e são relegadas as escolas multisseriadas do campo, construiu-se uma imagem bastante negativa acerca dessa forma de organização: a imagem da precariedade, do fracasso e atraso escolar. Essa imagem, ainda persiste, incentivando professores, gestores e pais a clamarem pela sua “erradicação”.

A construção de uma imagem negativa da escola do campo está intimamente ligada à imagem que se construiu do próprio campo e de suas populações, tal como afirmam Arroyo, Cardart e Molina (2011, p.17), “[...]. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico”.

Entretanto, essa imagem negativa nem sempre existiu. De acordo com Santos e Moura (2010), as classes multisseriadas passaram a incorporar sentidos negativos a partir da década de 1920, com a popularização dos Grupos Escolares ou escolas reunidas, organizadas em séries, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e que difundiram um modelo curricular seriado e fragmentado, enraizado até os dias atuais em nossas escolas, inclusive na classe multisseriada que, embora constitua uma representação da diversidade e heterogeneidade da Amazônia, vive o modelo urbano da escola, ou seja, vive a homogeneidade da escola seriada.

Portanto, símbolo da modernização educacional que foi introduzida no Brasil no início do século XX e se expandindo nas décadas seguintes, Os Grupos Escolares são responsáveis pela difusão de um modelo curricular seriado, instituindo uma fragmentação do processo de ensino e uma racionalização do trabalho pedagógico. Pouco a pouco eles vão se popularizando pelo interior do país, através de ações dos governos estaduais – não esqueçamos que, até antes da década de 1970, a responsabilidade pela instrução pública, é sobretudo, uma atribuição dos governos estaduais (SANTOS; MOURA, 2010, p. 42-43).

Embora os Grupos Escolares ou Escolas Reunidas tenham se expandido e representassem uma política de extinção das escolas multisseriadas ou escolas isoladas, estas permaneceram funcionando para atender às comunidades rurais com baixa densidade demográfica, o que ocorre até hoje.

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, esse modelo de organização escolar/curricular tem resistido. Como “fênix que renasce”, as classes multisseriadas tem desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-las (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35, grifos dos autores).



A valorização da série e a conseqüente desvalorização da multissérie traduz a visão do paradigma da escola moderna. Uma visão descontextualizada e fragmentada. Uma visão que reduz e fecha a escola em si mesma, desconsiderando as condições e a realidade dos sujeitos, histórica e socialmente construídas, assim como a própria escola.

Desconstruir a imagem negativa da escola multisseriada do campo, faz-se necessário uma série de ações, que envolvem desde os aspectos estruturais do espaço escolar, a gestão, o currículo, a escolha dos professores e, com certeza, ações voltadas à formação inicial e continuada destes.

Professores do campo: uma nova demanda no campo da formação de professores

O texto base da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ao discorrer sobre a realidade da educação básica do campo identificou inúmeros problemas da educação no meio rural. Problemas que vão desde o reduzido número de vagas ofertadas nos diferentes níveis da Educação Básica às populações do campo até à formação docente.

Fernandes, Cerioli e Caldart (1998, p. 27), enfatizam nesse texto o problema da falta de valorização do magistério e

[...] que são mínimas possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Importa destacar dentre as políticas públicas propostas na I Conferência, aquelas relacionadas ao processo de formação do (a) educador (a) do campo, que deve ser realizado por meio de programas específicos de formação continuada e educadores/educadoras do campo e a Inclusão de habilitações específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998).

O texto, também, esclarece que, pensar uma proposta de escola do campo⁷ é pensar num conjunto de transformações, no papel da escola, na gestão, na pedagogia escolar, nos currículos escolares

⁷ Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (texto-base da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo).



e na “(trans)formação dos educadores/educadoras desta escola, principais agentes destes processos” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 51, grifos dos autores).

Se os (as) educadores (as) são os principais agentes desse processo de (trans)formação então nada mais coerente, pensar a formação tanto inicial quanto continuada, no sentido de reforçar a concepção que se tem de educação do campo e qual o seu papel e o da escola do e no campo para a consolidação dessa educação.

Segundo Freitas (2013), as novas demandas no campo da formação de professores criadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2006 e pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) a partir de 2007, passaram a exigir das instâncias públicas, iniciativas das universidades e redes públicas de educação básica com as ações e políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, além de condições de trabalho e valorização profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a lei nº. 9.394/96, em seu artigo 9º, incumbiu a União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de elaborar o Plano Nacional de Educação, que segundo Saviani (1999), foi a principal medida de política educacional decorrente desta.

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) o Plano Nacional de Educação (PNE), de disposição transitória da LDB passou a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Dessa forma, os planos estaduais, distritais e municipais devem estar alinhados ao PNE, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução das metas que foram estabelecidas.

Esse alinhamento dos planos é considerado um passo importante à construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), uma vez que, pode contribuir para firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional.

Assim como se tem discutido a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, tem-se ao mesmo tempo, discutido a necessidade de construção de um sistema nacional de formação de professores, no intuito de superar “a atual concepção mecânica de justaposição em vigor nas políticas públicas” (FREITAS, 2013, p. 231).



O processo de construção de um sistema ou (sub)sistema nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica com essa feição demanda, portanto, a necessidade de recuperar o sentido unitário, organicamente articulado e plural, inerente à concepção crítica, democrática e emancipadora de educação, e a instituição de uma política nacional global de formação e valorização profissional dos profissionais do magistério da educação básica (FREITAS, 2013, p. 231).

2. O Plano Nacional de Educação: propostas para a formação de professores de escolas do campo

No PNE aprovado para o decênio 2014-2024, sancionado pela Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu-se 20 metas a serem alcançadas por meio de diferentes estratégias. As metas de 15 e 16 referem-se mais especificamente à política nacional de formação de professores, mas, vamos nos deter na meta 15 que consiste em,

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL/MEC/SASE, 2014).

De acordo com essa meta, a formação acadêmica do professor é condição para que assuma a docência e que, essa formação é um direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constante e profunda transformação.

O destaque a essa meta, justifica-se pelo fato de em seu bojo trazer a garantia da implantação de programas de formação específicos para professores do campo, onde se podem inserir os professores de escolas multisseriadas, bem como para professores de comunidades quilombolas, indígenas e educação especial, mencionada na estratégia 12.13 e estabelecida na estratégia 15.5, abaixo discriminadas:

Estratégia 12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (BRASIL/MEC/SASE, 2014).

Estratégia 15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL/MEC/SASE, 2014).



Por meio de pesquisa realizada no Portal do MEC, foi possível identificar a existência de propostas de formação para professores do campo, mais especificamente, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), dentre estas, destaquei os programas do Pronacampo.

O Pronacampo é um programa que tem por objetivo apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Em relação à formação de professores, esse programa disponibiliza o Procampo e o Programa Escola da Terra.

Por meio do Procampo disponibiliza-se apoio à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O Programa Escola da Terra, é um projeto piloto, implementado em 2013 e iniciado em 2014 em quatro das cinco regiões do país. Um projeto que teve 7.500 vagas distribuídas entre as universidades federais do Amazonas (UFAM) com 1.500 vagas, da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA), com mil vagas cada.

No Estado do Pará, a Universidade Federal do Pará (UFPA) é a Instituição Formadora do programa Escola da Terra, coordenado pelo professor Salomão Hage. Participam do programa professores de 400 escolas multisseriadas e quilombolas do Pará. O curso de aperfeiçoamento da UFPA atende professores dos municípios de Acará, Augusto Corrêa, Bragança, Breves (na Ilha de Marajó), Cameté, Mocajuba, Mojuí dos Campos, Santarém e Tracuateua.

No município de Bragança-Pará, o programa teve início em 2014, do qual participaram 134 professores de turmas multisseriadas. Devido a problemas de financiamento do Governo Federal, o referido programa não foi implementado em 2015, tendo continuado em 2016.

Esse programa atua na formação continuada de professores que estão em exercício nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades (classes multisseriadas), e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de



vivência social e cultural. Ele compreende quatro ações: formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação e, gestão, controle e mobilização social.

A formação continuada é ofertada em curso de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas, organizado em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras (Tempo-Universidade) e, períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores (Tempo escola-comunidade).

A produção e oferta dos materiais didáticos e pedagógicos foram de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), constituindo-se de jogos, mapas, recursos para alfabetização, letramento e matemática.

O monitoramento, avaliação, gestão, controle e mobilização social do programa foram realizados por meio de visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo e quilombolas participantes, realizadas pelo menos uma vez ao mês pelos tutores, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir com o aperfeiçoamento das estratégias de ensino articuladas com os conhecimentos adquiridos no tempo-universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que a legislação educacional reconhece a importância da formação universitária para o exercício da docência, seja nas escolas do campo ou do meio urbano e, que garanta o acesso a essa formação a todos os professores da Educação Básica. Entretanto, no Brasil, esse intento ainda não se concretizou de forma plena, constituindo-se em meta a ser alcançada no contexto das lutas históricas dos setores organizados do campo educacional em prol de uma educação de qualidade para todos.

Passados 18 (dezoito) anos da realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, alguns aspectos relacionados à valorização do magistério e à formação de educadores (as) do campo tem avançado. Nesse sentido, podemos citar as metas e estratégias definidas no PNE que garantem formação específica para professores que atuam no campo, inclusive professores das escolas multisseriadas, como as formações implementadas no Procampo e no Programa Escola da Terra.

Essas mudanças e conquistas atribuem-se ao movimento de resistência que o homem e da mulher do campo tem feito nas últimas décadas, no intuito de garantir o seu direito a uma educação humana e integral, que se constitua em estratégia de inclusão e desenvolvimento do campo. Embora,



mudanças sejam percebidas, essas, ainda, não atenderam, totalmente, a proposta de educação do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”.

Considerando as orientações e diretrizes que se propõe para a construção de uma escola no e do campo, proposta por esse movimento, percebe-se o desafio que se coloca diariamente ao professor do campo: a construção de uma práxis criadora, a partir de um processo crítico-reflexivo acerca do seu fazer cotidiano, que vai compondo/constituindo o saber-fazer e o saber ser do educador, num contínuo processo de tomada de consciência e de construção/produção de saberes.

Dessa forma, não se podem pensar políticas de formação de professores simplistas, implementadas por meio de cursos fragmentados, disponibilizados em pacotes, prontos para os professores consumirem. A formação inicial e continuada deve pautar-se na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e as experiências dos professores, isso, sim, pode proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2011).

As experiências construídas pelo (a) educador (a) no chão da escola com os seus pares e com os/as educandos/educandas constituem-se espaços e tempos primordiais da formação, que auxiliam ao professor na difícil tarefa de ensinar-aprender. A partir das situações que se apresentam desafiadoras no cotidiano da sala de aula, o/a educador/educadora do campo articula diferentes informações e habilidades para enfrentá-las, tal processo possibilita a construção de diferentes saberes e a construção da identidade do (a) educador (a) do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL (PRADEM). **Escola de Classe Multisseriada**. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003. (Série Grupos de Estudo, n. 1, 28 p.)

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2016.

CONFERÊNCIA “Por uma Educação Básica do Campo”. Texto-base. Brasília, 1998.

FERNANDES, Bernardo et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo** (Org.). 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



FREITAS, Helena Costa Lopes. A construção do Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In: PINO, Ivany Rodrigues et al. **Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves, (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

SAVIANI, Demerval. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5ª ed. Campinas, Autores Associados, 1999.



A RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA E O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Nilza Helena Souza de Jesus⁸

Universidade do Estado do Pará - UEPA
snilzahelena@yahoo.com.br

Sidneia Santos de Sousa⁹

Universidade do Estado do Pará - UEPA
sidneiasousa@bol.com.br

RESUMO

No presente texto discutimos a relação entre a pesquisa e o ensino na educação básica. Tem-se por objetivo analisar como a pesquisa desenvolvida na Universidade dialoga com o ensino e a formação de professores que atuam nas escolas, apontando alguns limites e desafios para tal formação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, consagrados autores são colocados na discussão dentre eles Charlot (2012), Ferri e Hostins (2009), Freire (1996), Lüdke (2012), Sacristán (2012), entre outros que possibilitaram o aprofundamento e a reflexão crítica da temática. Inicialmente apresentamos uma breve discussão sobre o professor e sua formação como pesquisador e em seguida damos destaques aos possíveis limites e desafios da pesquisa para a formação de professores. Por fim, segue as considerações, concebidas aqui como reflexões que permitem a continuidade da discussão, tendo em vista a complexidade das questões tratadas.

Palavra-Chave: Pesquisa; Educação Básica; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre a relação entre a pesquisa, ensino e formação de professores é inserir-se num debate no mínimo polêmico, devido algumas questões que o envolve tais como: que espaço os problemas enfrentados pelos professores nas escolas ocupam nas pesquisas educacionais? Nas pesquisas, as vozes dos professores são consideradas ou aparecem apenas discursos sobre eles e suas práticas? Como as pesquisas realizadas nas universidades colaboram para a formação dos professores e conseqüentemente com a melhoria da prática docente?

Não pretendemos em um espaço tão resumido, responder tais questões, nem conseguiríamos devido à complexidade das mesmas, mas propomos aqui problematizá-las tomando como base as discussões apresentadas por alguns autores que discutem a temática e ainda pelo trabalho que realizamos enquanto “formadoras” de professores.

⁸ Mestranda da 12ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/UEPA.

⁹ Mestranda da 12ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/UEPA



O ensino na educação básica, a formação de professores e as múltiplas questões que os envolvem tem sido temas recorrentes nas pesquisas da Graduação (Licenciatura em Pedagogia) e das Pós-Graduações tanto em nível de Especializações, como de Mestrados e Doutorados (área da Educação). Considerando a presença significativa de tais temáticas nas pesquisas desenvolvidas pelas Universidades, acreditamos que é importante debater como os pesquisadores se colocam frente ao trabalho do professor e ao processo de ensino como o todo, isso porque o pesquisador pode apenas apontar lacunas e fazer julgamentos a partir do papel e do espaço que ele ocupa, como pode contribuir para a instrumentalização visando à melhoria da prática docente.

O primeiro caminho talvez não se fizesse presente se as pesquisas estivessem mais articuladas com a realidade escolar, nesse sentido é que Lüdke (2012, p.632) ressalta a necessidade das pesquisas estarem “[...] mais próximas das necessidades e das peculiaridades do trabalho do professor, mais ativa, viva e interativa do que a pesquisa desenvolvida pela academia”.

Nesse sentido, justificamos a importância de discutir a relação entre a pesquisa e o ensino na educação básica, considerando que essa discussão nos permitirá identificar possíveis limites e desafios dessa relação para a formação de professores, e em especial nos possibilitará contribuir, enquanto professoras pesquisadoras para o debate de questões essenciais que muitas vezes passam despercebidas ou são desconsideradas no espaço acadêmico.

Ao apresentar essa discussão, pretendemos analisar como a pesquisa desenvolvida na Universidade dialoga com o ensino e a formação de professores da educação básica. A abordagem metodológica do estudo pauta-se na pesquisa bibliográfica, o que permitiu o diálogo com Charlot (2012), Ferri E Hostins (2009), Freire (1996), Lüdke (2012), Sacristán (2012), entre outros que possibilitaram o aprofundamento e a reflexão crítica da temática.

O texto é apresentado em tópicos, sendo que inicialmente se tece algumas reflexões sobre o professor e sua formação enquanto pesquisador, posteriormente aborda-se considerações sobre os limites e desafios da pesquisa para a formação de professores e por fim as considerações finais sem o intuito de concluir, mas de apontar elementos para a continuidade da discussão.

O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO ENQUANTO PESQUISADOR

A discussão referente à formação de professores da educação básica envolve muitas questões, dentre as quais a concepção dos mesmos como pesquisadores e como tal a formação visa prepara-los para o desenvolvimento da prática da pesquisa no ambiente de trabalho. Enquanto pesquisador, o



professor atua como sujeito epistêmico que ocupa lugar no debate educacional e no campo da produção do conhecimento com vistas a construir novos referenciais a partir da apropriação da teoria para problematizar de forma teórico-reflexiva seu fazer no espaço escolar, bem como as situações didáticas que norteiam sua ação educativa.

Defender a formação a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, que insere o professor dentro do espaço da produção científica, parte do princípio de que a docência se desenvolve dentro de uma dimensão de totalidade, onde não se separa o ensino da pesquisa, e nessa perspectiva tem-se a “[...] articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 2).

Desse modo, defendemos também que a dimensão formativa não ocorra de forma desvinculada da dimensão prática da atuação docente, principalmente no que diz respeito às condições para o exercício da carreira, tais como: piso salarial profissional; período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho do professor; aperfeiçoamento profissional continuado; condições adequadas de trabalho, dentre outras. A não garantia dessas condições implica em restrições para a constituição do professor enquanto pesquisador, contribuindo para reforçar a ideia do ensino como algo secundário e de menor importância quando comparado com a pesquisa, com a produção do conhecimento científico, que muitas vezes ocupa lugar de destaque, de supremacia, dividindo a formação entre aqueles que pensam as ações e aqueles que as colocam em prática, duas ações que a nosso ver não são dualistas e sim complementares, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

Entendida dessa maneira, a formação ocupa lugar de destaque como campo de saber responsável pela discussão dos desafios contemporâneos, tais como: os caminhos que a formação percorre e suas implicações na prática docente, as concepções de currículos e planos que sustentam os processos formativos e a articulação das experiências e saberes dos professores com a formação. Tais desafios extrapolam a dimensão educacional, constituindo-se enquanto dimensão política, social, histórica, econômica, profissional e cultural. Vale ressaltar que na dimensão profissional há de se pensar também, na superação do modelo de formação docente que muitas vezes segue às exigências do mercado que trabalha numa lógica financeira e mercadológica de educação.

A imposição da lógica do mercado na educação, principalmente na formação de professores, afasta o professor da pesquisa, distancia-o da ciência, pois a busca por resultados, a exigência por



maiores competências técnicas na docência e o controle permanente no trabalho do professor, não permite a autonomia e a produção do conhecimento, que se alcança a partir de uma percepção ampliada de pesquisa, que vai além das perspectivas de análise e estudo das problemáticas enfrentadas na sala de aula e no espaço escolar como um todo.

Esta reflexão sobre a produção do conhecimento aponta para a necessidade de superação de uma visão meramente técnica do ato educativo, exigindo da formação e dos professores um transcender os limites que a prática impõe, concebendo a pesquisa enquanto uma prática intelectual crítica, que permita por meio do estudo jogar luz sobre a realidade social em que insere o fazer educativo. Nesse sentido, assume-se aqui a posição de Ferri e Hostins (2009), que afirmam:

Nestas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a emergência de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e o seu papel em uma sociedade dita do “conhecimento”, que tem cada vez mais praticado a redução das possibilidades do conhecimento ao domínio da experiência sensível e imediata [...] propomos uma formação que amplie as discussões para compreensão teórica crítica do processo educativo, do processo de produção do conhecimento e das formas e meios necessários para sua apropriação no espaço e tempo acadêmicos [...] somente desse modo, na conjugação e no diálogo entre a teoria e a prática, a experiência educativa ganha inteligibilidade e pode atingir maior expressão e qualidade (FERRI E HOSTINS, 2009, p.21).

Por essa razão, o movimento da formação exige um processo sistemático de problematização do fazer do professor ainda assentada num pragmatismo técnico-instrumental que centra a atuação docente em procedimentos e métodos com vista ao alcance de melhores resultados na educação, exigindo do professor um desempenho de alto nível profissional, medido pelas regras do mercado, limitando de forma sobremaneira a ação pedagógica e o processo formativo, impedindo um repensar da prática educativa a partir das relações existentes entre a prática e o conhecimento historicamente acumulado.

Nessa perspectiva, os profissionais docentes constituem-se como sujeitos em contínuo processo de formação, pois atuam num processo dinâmico, histórico, e ininterrupto de construção do conhecimento, num movimento de permanente transformação, o que requer intencionalidade naquilo que o educador propõe fazer na prática educativa e na pesquisa, pois sua ação na sociedade contribui para alterar a dinâmica social, política e histórica. Seguindo essa linha de enfrentamento para superação de uma cultura técnico-instrumental na educação e na formação de professores, Ferri e Hostins ressaltam que:



Se a formação docente apregoa uma supervalorização das práticas cotidianas dos professores corre-se o risco de reafirmar a possibilidade de construção do conhecimento abalizada pelas crenças do senso comum, nega-se o papel do sujeito cognoscente e da teoria e bloqueia-se a busca por estruturas determinantes dos fenômenos, pois somente o vocabulário da prática, e não o da teoria, é que pode revelar algo de útil sobre a verdade (FERRI E HOSTINS, 2009, p.17).

Romper com esta visão técnico-instrumental demanda a valorização da dimensão da natureza humana no espaço formativo, partindo do reconhecimento de que o professor é um sujeito social, dotado de subjetividades, de valores, de autonomia intelectual, capaz de produzir conhecimentos a partir dos conflitos e contradições que a realidade circundante da escola lhe apresenta, chamamos a atenção aqui, como “formadoras” para o papel de sujeito cognoscente que o professor assume, ou seja, ele ocupa o lugar de leitor e reconstrutor da realidade, que se configura tanto no espaço da formação como no da sala de aula, evitando dessa forma ver o conhecimento como algo pronto que não depende de uma problematização e reflexão teórico-crítica, por isso reafirmamos que a formação pode desenvolver o professor como sujeito intelectual, pertencente à uma realidade que é histórica e social, onde a sua prática se expressa por meio da compreensão da totalidade, portanto, ensino e pesquisa não são atos isolados, nem dissociados entre si ou neutros.

As formações (inicial e continuada) possuem um papel primordial para que os professores assumam-se como pesquisadores e ao mesmo tempo ressignifiquem suas práticas educativas e este movimento não se efetiva sem pesquisa, sem leitura, sem pensar na inteireza do ato educativo e formativo, como assinala Freire (1996) que para ensinar, o educador precisa indagar, buscar, refletir, ou seja, precisa de “curiosidade epistemológica”, que está relacionada com a capacidade cognitiva em conhecer e dá forma ao objeto do trabalho docente dentro da práxis de transformação humana a partir da produção de conhecimento no exercício da profissão.

Charlot enfatiza que “o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali” (CHARLOT, 2012, p.106). Acreditamos que de fato a formação tenha este papel, mas ela precisa ir para além da compreensão da prática do professor e das situações que ocorrem na sala de aula, ela precisa dar elementos para este professor romper com a visão pragmática da pesquisa, entendendo-a como uma prática intelectual crítica que permite problematizar a realidade social em que a sua prática educativa se insere, apropriando dessa forma, da totalidade do ato educativo.

As novas dinâmicas sociais apontam para a reconfiguração da formação tanto a inicial quanto a continuada, e conseqüentemente os educadores vem buscando assumir os espaços de debate numa



perspectiva de trabalho colaborativo não somente para fins de trabalhos didáticos envolvendo as problemáticas vivenciadas na sala de aula, mas numa perspectiva de avançar na qualidade do seu processo formativo e exercício profissional, ampliando numa perspectiva de análise e problematização os diferentes contextos históricos, sociais, culturais, econômicos em que sua atividade se insere, movimento este que sem dúvida eleva a profissionalização e valorização da carreira docente, bem como contribui na garantia de uma educação de qualidade social.

OS LIMITES E DESAFIOS DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Anteriormente assinalamos que os temas referentes ao processo de ensino na educação básica e a formação de professores são pesquisados desde a Graduação, estando muito presente nos trabalhos de conclusão de curso, mas é na Pós-Graduação *stricto sensu* que essa pesquisa é aprofundada isso porque é nesse nível que a pesquisa se torna objetivo central, o que para alguns autores é motivo de críticas, sobretudo porque:

[...] trazem algumas ambiguidades para a pesquisa, como a distância entre os níveis de graduação e pós-graduação, motivada pelo critério de restringir a pesquisa aos “mais aptos” neste último nível; de igual maneira, a separação entre o ensino e a pesquisa, entre a transmissão e a produção do conhecimento, as primeiras centralizadas nos cursos de graduação e as segundas nos programas de pós-graduação (GAMBOA, 1998, p.76).

Quando se coloca a pesquisa no domínio de Mestres e Doutores, parece-nos que os professores da Educação Básica que em grande maioria possuem no máximo a especialização ficam relegados apenas ao espaço da execução de propostas pensadas pelos intelectuais “mais aptos” e colocá-los nesse papel é vê-los apenas como técnicos sem nenhuma autonomia profissional e sem nenhuma possibilidade de contribuir para a transformação do espaço em que atuam e da sociedade como um todo.

Destacamos aqui essa reflexão, porque a pretensão é discutir exatamente o olhar da pesquisa/pesquisador para a formação de professores da educação básica, considerando que os primeiros estão situados em espaços e posições muito diferentes dos segundos. Nesse contexto, Sacristán (2012) adverte que:

[...] os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos. Esta situação sociológica, política e epistemológica pode ser uma explicação do que tem sido a investigação sobre professores (SACRISTÁN, 2012, p.94).

A “incapacidade de fazer discursos” referindo-se aos professores da Educação Básica parece-nos estritamente vinculada ao que foi apontado por Gamboa (2012) de que os pesquisadores são os



“mais aptos” e assim sendo os professores não são reconhecidos como produtores de conhecimento e assim sendo é deixado de lado suas experiências, seus saberes, seu domínio sobre a teoria adquirida durante anos de estudo na graduação e/ou nas formações continuada.

Mesmo com todo o debate e até avanços no que se refere à relação entre as pesquisas realizadas nas Universidades e a escola da educação básica, precisamos avançar muito, sobretudo na relação entre o pesquisador e os professores que estão no dia a dia trabalhando com escassez de recursos, salas de aula lotadas e com as mínimas condições de funcionamento, baixos salários, dentre outros problemas. Nessa relação, Lüdke e Cruz (2005) enfatizam que:

O pesquisador da universidade encontra-se muito bem preparado teórica e metodologicamente, muito bem informado sobre a produção acadêmica de colegas de outros países, mas não tem sido capaz de chegar com seus recursos até os problemas vividos pelos professores da escola básica e seus alunos (LÜDKE; CRUZ, 2005, p.104).

Não se pretende com isso negar a relevância e necessidade do conhecimento científico e das pesquisas como um todo, mas vincular a pesquisa científica ao processo de formação dos professores é extremamente necessário e tal vínculo precisa se situar de modo horizontal, para que não recaia nos moldes da verticalidade onde o pesquisador pensa e o professor executa, nesse sentido entende-se como afirma Charlot (2012) que:

[...] a pesquisa não deve servir para dizer ao profissional o que ele deve fazer, mas deve sim servir como instrumento para melhor entender o que acontece em seu cotidiano, na sua prática, para dar um direcionamento e facilitar o entendimento de suas ações na busca da melhoria da qualidade do processo de construção do conhecimento (CHARLOT, 2012, p. 106).

Nessa perspectiva teoria (pesquisa) e prática (trabalho docente) iniciariam uma relação mais harmoniosa e os ganhos seriam positivos para ambos, isso porque os conhecimentos passariam a dialogar e por meio do diálogo entre a pesquisa e o ensino na escola é possível que aconteça uma transformação não só no “fazer prático” do trabalho do professor, mas também poderia modificar a concepção de que a Universidade não se aproxima da realidade escolar, isso porque como afirma Brandão (1985, p.72) “A produção de conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora”.

Enquanto “ação transformadora”, o principal desafio da pesquisa é aproximar-se do espaço escolar tendo em vista que em muitos casos, a investigação realizada nas Universidades “[...] não entra



ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação” (CHARLOT, 2012, p.104).

Compreendemos assim que apesar dos avanços, ainda existe um distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e o trabalho realizado nas escolas, o que acaba impossibilitando à melhoria da prática docente. Romper tal distanciamento é o grande desafio das Universidades, para tanto todos nós temos um papel fundamental, que não é apenas teórico, mas, sobretudo prático no sentido de conceber os professores como pesquisadores e como sujeitos ativos em nossas investigações, efetivando a pesquisa como um campo aberto a todos que contribui não só para o avanço da Ciência, mas também para a construção de uma escola de mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES

Os questionamentos centrais desse trabalho sobre a pesquisa e ensino na educação básica: limites e desafios para a formação de professores, nos fazem adiantar alguns posicionamentos, não se trata aqui de dar respostas prontas, mas avançar numa problematização crítica que se permita dar significado a pesquisa na formação de professores.

Dessa forma, voltamos nossa análise *a priori*, para o lugar que os problemas enfrentados pelos professores nas escolas ocupam nas pesquisas educacionais, constatamos nas leituras que há certo distanciamento da pesquisa em relação a estas problemáticas, o que pode ser consequência da amplitude que é o campo da educação, não tendo como a pesquisa abranger todos os aspectos e muito menos “resolver” todas as situações.

Compreendendo que a pesquisa não dá conta da diversidade que é o espaço escolar, apontamos como seu principal papel potencializar os professores, por meio da formação inicial e continuada para que sejam os sujeitos pesquisadores de sua realidade educacional, nada melhor que os próprios educadores para investigar, problematizar e apontar alguns caminhos para superação dos desafios que a prática apresenta. Não queremos com este posicionamento, desmerecer as contribuições que as pesquisas realizadas pelas universidades e centros de formação têm dado à área educacional, mas defendemos a ampliação do campo investigativo para que os educadores possam ocupar mais espaço na pesquisa.

Outra questão apontada inicialmente está relacionada ao papel que os professores ocupam nas pesquisas ou mais especificamente se “eles falam” ou se “falam por eles ou sobre eles” e infelizmente



o quadro que se apresenta a partir dos apontamentos são de discursos feitos sobre os professores e não deles mesmo ou feitos com eles, o que nos faz acreditar que durante uma pesquisa os professores apenas respondem aos questionários ou participam de entrevistas, mas não como uma voz ativa e sim como um simples elemento da investigação realizada pelos pesquisadores.

Na questão que trata de como as pesquisas realizadas nas universidades colaboram para a formação dos professores e conseqüentemente com a melhoria da prática docente, entendemos que há uma contribuição significativa das pesquisas na formação de professores, tanto na formação inicial, como na formação continuada, pois notamos práticas pedagógicas melhoradas, debates sobre os processos de aprendizagem sendo ampliados, bases epistemológicas que sustentam o campo do currículo sendo analisadas e problematizadas, porém ainda há uma lacuna entre as pesquisas acadêmicas e a escola da educação básica, sendo assim o nosso grande desafio é fazer essa aproximação.

Acreditamos que o caminho para essa aproximação é longo, mas é possível ser trilhado, apontamos como primeiro passo a elaboração de pesquisas feitas entre pesquisadores e professores da educação básica numa relação horizontal e mais próxima que vai além da relação pesquisador e pesquisado, mas uma pesquisa onde ambos tenham voz e vez, o pesquisador com toda sua preparação para a investigação, seus estudos e aprofundamentos teóricos e os professores com toda a carga de experiências que carregam e com suas vivências diárias de enfrentamento com a realidade escolar. Nessa relação, os professores se aproximariam da pesquisa e passariam por um processo formativo e os pesquisadores passariam a conviver diretamente com os problemas e sucessos da escola.

Os esforços em avançar na discussão e problematização sobre a escola da educação básica e a pesquisa tendo como eixo central a formação de professores, poderiam nos levar a outras perspectivas, diálogos e contextualizações sobre o professor enquanto sujeito pesquisador. Avançar nessa caminhada exige do poder público a garantia de condições compatíveis para que no exercício da profissão os professores possam tornar-se investigadores de sua prática sem desvincular com o contexto social, histórico e cultural em que a mesma é produzida.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, cursos de formação pedagógica, cursos de segunda licenciatura e formação continuada**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.



CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánches. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*, Campinas: Praxis, 1998.

FERRI, Cássia e HOSTINS, Regina Célia Linhares. A sedução da prática educativa na profissionalização docente para o ensino superior: sua expressão na formação continuada de professores universitários. *In*: VIEIRA, Josimar de Aparecido e VIGNATTI, Marcilei Andrea Pezanatto (Orgs). **Leitura da Docência da Educação Superior**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, Menga. **Desafios para a pesquisa em formação de professores**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012.

_____; CRUZ, Giseli Barreto. **Aproximando universidade e escola**

da educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

SACRISTAN, José Gomes. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.



CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXPERIMENTO DIDÁTICO DA DANÇA DE CONTATO IMPROVISAÇÃO COM O GRUPO DE PESQUISA RESSIGNIFICAR

Jennifer Souza Nascimento
Mestrado em Educação pelo PPGED/UEPA – em andamento
jennifer.nascimento04@yahoo.com.br

Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares
Professora Titular no PPGED – Mestrado/UEPA e orientadora da pesquisa
martagenu@gmail.com

RESUMO

O texto relata o experimento em dança realizado com o grupo de pesquisa Resignificar no intuito de possibilitar aos participantes a vivência na dança a partir de experiências inovadoras na formação docente, bem como, gerar o diálogo sobre como esta experiência pode ser desenvolvida com pessoas cegas. O estudo elucida as características que compõem as ações de esforço de Laban e as correlaciona com as Atividades de Vida Diária para ressignificar tais movimentos em dança por meio do Contato Improvisação. Como autores principais o texto utiliza Merleau-Ponty (1999) para falar sobre corpo e percepção corporal e Laban (1978) quando fala sobre as ações de esforço e os estudos de movimento utiliza. O texto ressalta que esta experiência inicial dará continuidade à pesquisa de dissertação de mestrado que estuda como tais experiências podem ser vivências no corpo da pessoa cega.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática pedagógica. Dança.

Introdução

O interesse na realização da oficina de dança com os integrantes do grupo de Pesquisa Resignificar¹⁰ surgiu inicialmente com o intuito de apresentar aos participantes um teste piloto, para que após suas contribuições sobre a experiência vivenciada, fossem elaborados os experimentos didáticos em dança que serão aplicados com os alunos cegos do Instituto Álvares de Azevedo.

Os experimentos didáticos são parte da pesquisa de dissertação de mestrado que está sendo realizada pelas autoras no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A oficina piloto propôs aos integrantes do grupo de pesquisa uma experiência em dança a partir de suas Atividades de Vida Diária. Essas atividades cotidianas são dotadas de elementos de movimento que possuem diversas possibilidades combinatórias.

¹⁰ O grupo de pesquisa tem como foco de discussão as experiências inovadoras na formação de professores e é coordenado pela Professora Dr.^a Marta Genú Soares.



Para falar das movimentações do cotidiano dos participantes do experimento didático inicial e das pessoas cegas que serão os sujeitos principais da pesquisa em construção, traz-se como proposta de aula a dança de contato improvisação¹¹ aliada aos estudos de movimento de Rudolf Laban.

Sendo assim, fez-se necessário voltar o olhar para a análise do movimento, buscando entender os caminhos percorridos para a execução das Atividades de Vida Diária, as variações de ritmo e fluência de movimento e as possibilidades criativas a partir destes fatores primários.

A partir dessa perspectiva, há uma relação entre a teoria e prática de movimento dos estudos de Laban e as possibilidades de criação em dança a partir das experiências cotidianas.

Nascido em 1879 na Hungria, Rudolf Laban foi um pensador além do seu tempo e dos sistemas de dança vigentes em sua época, pois seu estudo não visava criar uma técnica específica de dança, mas sim, uma teoria de análise do movimento humano (LABAN, 1978).

Ao observar o movimento humano, a partir da fluência e do ritmo natural particular de cada ser, Laban desenvolveu uma metodologia de análise e treinamento partindo do esforço necessário para realização de qualquer atividade, seja ela na dança, no teatro ou na vida cotidiana.

Inicialmente esse estudo foi elaborado para a seleção e treinamento de operários durante a segunda guerra, Laban observava como a modernidade, a revolução industrial e as guerras influenciavam a corporeidade individual e coletiva do ser.

É a partir de esse olhar que nasce a preocupação com o movimento. Laban baseia sua dança na improvisação como lugar de descoberta para possibilidades de movimentos que fujam às movimentações mecânicas, seja na indústria ou nas técnicas de dança, do operário ao bailarino (NOBREGA, 2015).

Desta forma, traz-se o estudo das ações de esforço de Laban como possibilidade de análise das movimentações cotidianas para suas resignificações em movimento criativo em dança.

1 – Das experiências diárias às ações de movimento de Laban: Possíveis diálogos

¹¹ Para Wernik (2004) o “Contato Improvisação é uma prática que consiste no diálogo físico entre duas ou mais pessoas. Ao dançar o praticante deve se concentrar não apenas no próprio movimento, percebendo seu próprio corpo por meio das sensações, mas também deve perceber o movimento do seu parceiro, desenvolvendo uma sensibilidade de escuta do movimento de outra pessoa. O mais importante é que esta escuta seja percebida através do toque físico, do tato ao invés da visão”.



Dentre as análises corporais da teoria de Laban, optou-se por trabalhar nesta pesquisa as Atividades de Vida Diária correlacionando-as com ações básicas de esforço estudadas por ele, onde o fluxo de movimento e as qualidades específicas para exercê-los possam ser analisados e resignificados em movimento criativo, por meio das aulas de Contato Improvisação.

Ao exercer uma atividade, adota-se uma estrutura básica de movimento que utiliza variações de fatores de peso, tempo e espaço. Estes fatores irão determinar o tipo de atividade que será realizada (LABAN, 1978).

Por exemplo, uma pessoa que está sentada no sofá da sala decide ir à cozinha, abrir a geladeira e pegar um copo de água, realiza nesse processo, diversas qualidades de movimento para a execução desta tarefa: o movimento de levantar-se, andar, abrir a geladeira e retirar o copo de água.

Cada atitude acima citada é composta por fatores de movimento que são determinados pelo peso (forte ou leve), tempo (rápido ou lento) e espaço (direto ou indireto).

A partir desses fatores de movimento é que se dá a qualidade do movimento exercido.

Com base no repertório de ações básicas e da análise das variações peso, tempo e espaço, Laban desenvolveu combinações que nos dão possibilidades de leitura destas qualidades de movimento, chamadas por ele de ações básicas de esforço.

Essas ações são caracterizadas por: deslizar, pressionar, flutuar, pontuar, sacudir, socar, torcer e chicotear. Cada uma dessas ações é composta por combinações de tempo, peso e espaço que as diferem umas das outras.

A partir do referencial teórico e da proposta educativa da dança de contato improvisação para Corpos Eficientes¹², foi elaborada uma oficina piloto com os integrantes do grupo de pesquisa Resignificar, coordenado pela Professora Dr.^a Marta Genú Soares, que tem como foco de discussão as experiências inovadoras na formação de professores.

2 - Experiências inovadoras na formação de professores: Uma proposta criativa em dança

A oficina piloto foi elaborada para que os participantes do grupo de pesquisam tivessem um primeiro contato com a proposta da dança de C.I. A partir das considerações e sugestões do grupo sobre a aula, elaborou-se as propostas de plano de aula para a as oficinas práticas com pessoas cegas.

¹² O termo 'corpo eficiente' é proposto por Correia (2005) para ressaltar a eficiência do corpo da pessoa com deficiência, pois, segundo a autora, nos deparamos com um corpo que "pensa, age e produz impulsionado por seus desejos, revelado sutilmente nos movimentos corporais".



Os professores pesquisadores e alunos que participaram da oficina piloto puderam contribuir com sugestões metodológicas e de referencial teórico que poderiam ser agregados à pesquisa. Muitas destas sugestões já foram trazidas nesse primeiro momento do estudo.

Na oficina piloto foram experienciadas três ações básicas de esforço: deslizar, pressionar e torcer, onde se procurou trabalhar as diferenças entre as ações e como ela se estabelece no contato com o outro.

Esse primeiro momento fez com que o grupo se questionasse sobre como essa experiência sensorial pode ser experienciada no corpo¹³ da pessoa cega. A primeira experiência do grupo com a dança de contato improvisação possibilitou aos participantes a ato de se colocar no lugar do outro, buscando entender quais possibilidades metodológicas poderiam ser trabalhadas com a pessoa cega.

A partir da vivência prática com o grupo de pesquisa Resignificar, foram elaboradas doze propostas de planos de aula que serão realizadas posteriormente com os sujeitos da pesquisa.

Cada plano de aula constitui uma ação do esforço. O objetivo é que os oito primeiros encontros sejam baseados em movimentações do cotidiano específicas de cada ação do esforço (deslizar, pressionar, flutuar, torcer, sacudir, socar, pontuar e chicotear), para que estas possam ser resignificadas em movimento criativo em dança.

- **Deslizar**

Na ação deslizar podemos perceber um peso leve, com tempo lento e espaço direto.

Esta ação básica está presente em diversas situações do cotidiano da pessoa cega. Ao tatear um objeto para poder reconhecê-lo, realizamos movimentações leves, lentas e diretas que nos possibilitem acessar a memória corporal que temos daquele objeto, ou caso seja um objeto desconhecido, essa ação nos permite explorar os detalhes de forma, espessura e tamanho que este objeto possui.

Assim também acontece no reconhecimento facial através do toque. O “ver” o outro não parte do sentido da visão, mas da percepção corporal¹⁴ através do toque, que pessoa cega utiliza para guarda na memória a imagem corporal que obteve através do contato com outro.

¹³ A partir da perspectiva de corpo segundo Merleau-Ponty (1999), este passa a ser visto não mais como uma estrutura puramente biológica e fragmentada, mas como totalidade. Em outras palavras, entende-se que não ‘possuímos’ um corpo, ‘somos’ o corpo dotado de significações, que pensa, age, sente e movimenta-se, que interage com o outro e com ambiente em uma relação recíproca.

¹⁴ É utilizado na pesquisa o conceito de percepção corporal segundo Merleau-Ponty (1999) que diz que “é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘as coisas’. Assim ‘compreendido’, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto”.



Figura 1: Ação deslizar.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outras atividades do cotidiano onde podemos encontrar ação deslizar está presente no reconhecer um espaço, na limpeza da casa, no desbloqueio da tela do celular, leitura em braile, na água que entra em contato com a pele e desliza pelo corpo ao tomar banho, nas lágrimas que deslizam no rosto durante o choro.

Sendo assim, a ação de movimento deslizar e suas qualidades de peso, tempo e espaço estão presente em diversas situações do cotidiano da pessoa cega que podem ser resignificadas em movimento criativo em dança e no contato com o outro no decorrer das oficinas práticas.

- **Pressionar**

Da mesma forma, o pressionar é outra ação básica de esforço que possui um peso forte, tempo leve e um espaço direto.

Forte porque para exercer esta ação é necessário utilizar um peso rígido, utiliza-se uma força específica para executar o movimento; é lento por ser um movimento de tensão e contra-tensão; e ele é direto porque é intencional, tem um foco específico.



Figura 2: Ação pressionar.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao empurrar um móvel, por exemplo, é necessário aplicar uma força que seja maior que a resistência de repouso deste móvel, essa movimentação é lenta já que ao mesmo tempo em que se aplica uma ação de força, se recebe uma reação de resistência de volta.

Outro exemplo da ação pressionar é quando se está sentado, pois para permanecer sentado é necessário que se exerça uma força sobre o local, um tempo, uma direção específica. O corpo não deixa de trabalhar por estar parado, pois até no repouso existe um esforço orgânico.

Pode-se perceber também a ação pressionar ao cortar uma cenoura, subir uma escada ou segurar-se num ônibus, pois o estado de prontidão ao tentar manter-se em equilíbrio no ônibus nos leva a pressionar um determinado local, exercendo uma força que possa proporcionar estabilidade.

- **Flutuar**

Já na ação de esforço flutuar, nós temos um peso leve, com o tempo lento em um espaço indireto.

Esta ação de movimento pode ser percebida em Atividades como: flutuar na piscina, as folhas de uma árvore antes de caírem no chão, o balançar das ondas, a sensação do salto ao atingir a altura máxima antes da queda, o voo de um pássaro ao pairar sem mover as asas.



Para flutuar na piscina, é preciso manter-se relaxado e ter controle sobre a respiração, faz-se necessário realizar pequenas movimentações de braços e pernas de forma leve e lenta para manter o corpo relaxado sob a água, para que este então passe a flutuar.

Além destas movimentações de flutuar, existem outras tantas que fazem presentes no corpo cotidiano da pessoa cega e podem ser trazidas para as oficinas práticas como movimento em dança.

Outra possibilidade da ação flutuar se dá em um espaço simbólico. Esta ação se concretiza em um espaço que está para além do movimento, este não é ponto de partida para que a ação possa ocorrer, a ação é ativada inicialmente pelo acesso à memória e partir dela pode-se gerar uma ação em movimento.

Ao imaginar um voo ou lembrar-se de uma experiência feliz que já fora vivenciada, imediatamente é possível remeter-se às sensações experienciadas naquele determinado momento. Lembra-se do cheiro das coisas, das conversas, das sensações, os motivos que a tornaram esta situação tão especial.

Este é um flutuar se dá pelo acesso às lembranças. Essa visita ao lugar da memória proporciona um flutuar de possibilidades que vão para além do movimento físico, ele ocorre através de um espaço simbólico que tem como ponto de partida as sensações.

As duas possibilidades da ação flutuar serão trabalhadas nas aulas práticas de contato improvisação com cegos. A primeira, parte do movimento, acessa a memória e ressignifica o movimento inicial em movimento criativo em dança. E a segunda, parte da memória, acessa as sensações já vivenciadas e ressignifica estas sensações em movimento criativo.

- **Torcer**

A ação torcer tem como qualidades de movimento um peso forte, um tempo lento e um espaço de movimentação indireta que podem ser percebidas em diversas atividades do cotidiano que utilizam esses elementos, como: abrir uma garrafa ou cruzar os braços e as pernas.



Figura 3: Ação torcer.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após lavar uma roupa, costuma-se a espreme-la para que se retire o excesso de líquido presente nesse tecido e para que a roupa possa secar com maior facilidade.

Esse processo de espremer a roupa exige uma movimentação forte com o tempo lento e com um espaço indireto. Forte por ser necessário aplicar uma pressão maior para realiza-la, é lento pela dificuldade de movimentação ao torcer e, é indireto, pois não possui uma direção específica de movimento.

O mesmo acontece quando se monta um armário e é necessário juntar as peças com parafusos. A movimentação realizada nesse momento é uma movimentação em espiral que tem as qualidades de movimento da ação torcer.

- **Sacudir/espanar**

Outra ação de esforço de Laban é o sacudir/espanar, que tem como modalidades de peso, tempo e espaço, um peso leve, um tempo rápido e um espaço indireto que podem ser percebidas no cotidiano ao espanar um móvel ou sacudir um pano.

Ao receber visitas em casa, ao final do dia é necessário tirar a poeira do tapete e os excessos de sujeira acumulados ali, o movimento realizado para esta atividade é leve, rápido e não possui uma direção específica para a ação. O mesmo acontece ao sacudir uma toalha de mesa ou varrer a casa.



Outro exemplo desta ação é quando ao levantar-se pela manhã e arrumar a cama, o ato de pegar o lençol e sacudi-lo para cima com o objetivo de estendê-lo sobre ela, se dá também através das modalidades de movimento presentes na ação sacudir.

Podemos perceber também esta ação ao preparar o mingau de uma criança. Coloca-se água no recipiente, seguido do leite e da massa, e ao chacoalhar, realiza-se movimentações leves, rápidas e indiretas para misturar os ingredientes e preparar o mingau.

O vento que sacode a árvore, os cabelos que balançam ao utilizar um secador de cabelo, quando se utiliza um papel ou um leque para se abanar quando se está com calor no intuito de gerar um determinado vento que ajude a amenizar o calor, nessas atividades diárias podemos perceber a ação sacudir/espanar.

- **Socar**

Atividades como dar um soco, chutar uma bola, colidir rapidamente em alguém ou em uma batida de carro, podem ser consideradas como a ação básica se esforço socar, pois, são movimentações que tem como qualidades de movimento um peso forte, com o tempo rápido e um espaço direto.

Em uma luta de boxe, ao dar um soco no oponente o atleta executa um golpe rápido, direto e de maior potência, para atacar o adversário e para preparar outros golpes.

O chute também é uma ação socar, pois é uma atividade de golpear a bola, objetivando dar uma trajetória à mesma, seja com a bola em movimento ou em uma cobrança de falta ou pênalti. Para que o chute possa acontecer, é necessário que se realize um movimento que possui um peso forte, com o tempo rápido e um direcionamento direto.

Outro exemplo é quando esbarramos em alguém ou em alguma coisa, pode ser uma colisão com uma pessoa, animal ou objeto inanimado, do bater do dedo mínimo no sofá da sala à um acidente de carro, o impacto entre a pessoa em movimento e o outro objeto, também é uma ação de característica do socar.

- **Pontuar**

A ação pontuar se dá pelo peso leve, com o tempo rápido e um espaço que possui um foco direto.

Para essa ação, surgiram no decorrer da elaboração das oficinas práticas surgiram os seguintes questionamentos referentes à percepção e imagem corporal da pessoa cega: Como trazer a ação pontuar



para a aula com pessoas cegas dizendo que é necessário que se marque um foco determinado? De onde parte essa noção corporal de foco sem o sentido da visão? Como instigar a pessoa cega a focar em um determinado ponto específico a partir do olhar do sensorio?

É importante ter como ponto de partida a pessoa cega e sua percepção corporal no espaço, não o contrário, para que ela entenda que a ação do pontuar é direcionada, tem um foco específico, é rápida e ao mesmo tempo possui um peso leve, a partir do seu próprio corpo.

Portanto, algumas das atividades do cotidiano da pessoa cega podem ser trazidas para as oficinas proporcionando o entendimento desta ação. Movimentações como tocar uma campainha ou cutucar alguém.

Ao digitar, seja no computador, celular ou máquina de escrita em braile, utiliza-se também a ação pontuar já que esta movimentação se dá através de um peso leve, com um tempo rápido em um espaço direto.

Outra movimentação onde podemos perceber a ação pontuar no cotidiano da pessoa cega é em relação a mobilidade com a bengala. Ao andar na rua com a bengala a pessoa cega pontua a bengala de um lado para o outro no chão para que ela possa perceber o que está por vir no caminho.

Esta Atividade de Vida Diária presente no cotidiano da pessoa cega é de suma importância para que ela tenha autonomia na hora de locomover-se e exerça seu direito de ir e vir, pois é a partir dessa movimentação pontuada, que ela pratica diariamente com a bengala, que se dá.

O objetivo trazer essas atividades como exemplo nas oficinas para a movimentação possa ser entendida e resignificadas em movimento criativo em dança e que possam ser trabalhadas como base em outras movimentações trazidas por essas pessoas do seu cotidiano que estão para além dessas que já foram citadas.

- Chicotear

Para melhor entendermos a ação chicotear, imaginemos a seguinte situação: Ao lavar uma roupa na beira do rio, a lavadeira costuma a esfrega-la sobre a pedra, primeiro molha-se a roupa, depois passa-se o sabão, em seguida, a roupa é mergulhada novamente no rio para tirar os excessos do produto e da sujeira contidas no tecido. Ao final deste processo, com o intuito de secar a roupa com maior facilidade, a lavadeira faz uma movimentação forte, rápida e indireta, como se chicoteasse algo no ar.

O mesmo acontece ao tomar banho e sair com o cabelo molhado, ao colocar o cabelo todo para frente e lança-lo ao ar para trás, se estabelece uma ação chicotear.



Com base nesses exemplos, podemos perceber a ação chicotear é composta por um peso forte, um tempo rápido e se estabelece em um espaço indireto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras Atividades de Vida Diária da pessoa cega podem surgir como exemplo e indutor para a prática durante as oficinas. É possível também ativar a percepção corpórea através de sons, falas e gestos que remetam à ideia desta ação.

Após a experiência perceptiva das oito ações de movimento, propõem-se quatro planos de aula composto por duas ações básicas do esforço para que se estabeleça no corpo a percepção das diferentes ações de movimento.

Esses indicativos surgiram após o experimento didático realizado com o grupo de pesquisa Ressignificar, portanto, este momento foi de suma importância para darmos prosseguimento à pesquisa.

O objetivo agora é realizar o experimento didático elabora a partir do referencial teórico de base e das contribuições do grupo, com os sujeitos da pesquisa de dissertação de mestrado para a conclusão desta.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Fátima Daltro de Castro. *O sentido poético da dança espontânea entre corpos diferentes*. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.

LABAN, Rudolf. *O Domínio do Movimento*. Lisa Ulman, (org.). São Paulo: Summus Editorial. 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...* – Natal: IFRN, 2015.

WERNIK, Diogo. *Contato Improvisação implicações metodológicas e pedagógicas*. 63 f. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília. 2004.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: COMPONENTE IMPORTANTE NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helen Lobato Quaresma
(UEPA)

E-mail: helen_lobato@hotmail.com

Jéssica Batista da Costa
(UEPA)

E-mail: jesssicajesus888@gmail.com

Raimundo Sérgio de Farias Junior
(UEPA)

E-mail: jrbarcafarias@yahoo.com.br

Maria do Socorro Castro Hage
(UEPA)

E-mail: socorrochage@hotmail.com

RESUMO

A aprendizagem da linguagem oral é um dos elementos mais importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. A contação de história para crianças na educação infantil se constitui em elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, o que contribui para seu amadurecimento como sujeito histórico principalmente quando se refere à construção de significados sobre o mundo que as cerca. Partindo da visão que a linguagem oral é um dos elementos cruciais para a interação com as crianças, é que o referido trabalho foi desenvolvido objetivando refletir, a partir de experiências pibidianas na Educação Infantil, sobre a dimensão educativa da referida ferramenta. Desse modo consideramos a problemática: a proposta de contação de história tem sido motivadora na mudança da prática docente, no sentido de ampliar a participação da criança nas diversas práticas sociais? Nesse sentido, esse trabalho, engendrado a partir das experiências pibidianas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Dilza da Cunha Gordo (MOJU, PA), baseado também em estudos bibliográficos sobre a temática, subsidiados por uma pesquisa participante e que nos permitem inferir que a contação de histórias se destaca enquanto atividade didático pedagógica no desenvolvimento educacional das crianças.

Palavras-Chave: Prática Docente; educação infantil; contação de história.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é produto de dois anos de experiências do envolvimento no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEPA). Durante esse período muitas atividades foram realizadas de forma a qualificar a práxis educativa realizada junto a crianças das escolas de educação infantil do Município de Moju (PA)M em particular na Escola Municipal Professora Dilza da Cunha Gordo.



A premissa fundamental que norteou as experiências formativas tiveram por base a compreensão de que a aprendizagem da linguagem oral constitui um dos elementos mais importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais (FERREIRO, 1999).

E essa forma de inserção é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática e participativa, o que torna ainda mais atual a advertência de Pitágoras: Educai as crianças para não punir os adultos. Por isso é necessário investir na educação infantil, primeira etapa da educação básica e tão importante quanto outros níveis de ensino.

Nessa tessitura, a contação de história para crianças na educação infantil representa elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, o que contribui para seu amadurecimento como sujeito histórico principalmente quando se refere à construção de significados sobre o mundo que as cerca. Essa questão é fundamental se quisermos um mundo melhor, temos que precocemente cuidar e educar nossas crianças, ainda que o descaso governamental com a educação delas seja cada vez mais evidente.

Atendendo essa perspectiva fulcral, cuidar e educar as crianças, partimos da premissa de que a linguagem oral é um dos elementos cruciais para a interação com as crianças. Dessa forma, o referido trabalho foi desenvolvido objetivando refletir, a partir de experiências pibidianas na Educação Infantil, sobre a dimensão educativa da referida ferramenta. Desse modo consideramos a problemática: a proposta de contação de história tem sido motivadora na mudança da prática docente, no sentido de ampliar a participação da criança nas diversas práticas sociais?

Para responder a essa questão, recorreremos primeiramente a um estudo bibliográfico, posteriormente complementada por uma observação participante realizada junto, a partir das experiências pibidianas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Dilza da Cunha Gordo.

1- A LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os referencias que orientam o desenvolvimento do currículo da educação infantil vem apontando o trabalho com a linguagem oral e escrita como eixo temático a ser trabalhados nesse nível de ensino. Por outro lado, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil vem enfatizando a importância da contação de histórias com crianças para a formação do sujeito, bem como



proporcionando a interação com outras pessoas, na orientação das ações da criança, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Deste modo, o relato que apresentamos neste artigo é uma narrativa de como a prática docente dos profissionais da instituição de educação infantil foi se transformando a partir da introdução de atividades pedagógicas voltada para a contação de histórias e incentivo da leitura para as crianças, pelos acadêmicos da Universidade do Estado do Pará – UEPA parte integrante do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Nesse sentido este texto foi produzido objetivando, a partir da exposição das experiências pibidianas, ressaltar as contribuições da contação de história na escola de educação Infantil no Município de Moju. Assim, ponderamos que a literatura no contexto da educação infantil se faz de suma importância, visto que ela é um instrumento de extrema potencialidade e muito necessária para a formação da consciência do indivíduo, pois é uma porta de entrada das crianças para a leitura.

Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte. (COELHO, 2000, p.15)

Tal como observa Coelho (2000) a literatura abre as portas para o diálogo entre o leitor e texto e estimula o ser em formação a desenvolver seu intelecto, suas emoções, seu imaginário. Literatura é arte, fenômeno este pelo qual o mundo, o homem e a vida são representados através da palavra, e resulta das relações sociais e culturais que ao longo do tempo vem sendo transmitidas de geração para geração e cada época a compreende e a reproduz de acordo com seu modo de vida e sua identidade cultural.

Nesse contexto, é oportuno enfatizar que a escola, mediante a práxis do professor, oportunize a criança o contato com livros, com a literatura seja ela oral ou escrita, com a arte da palavra. Além disso, entendemos que a educação proporcione aos educandos o contato com acervos literários por meio de sala de leituras, bibliotecas de pesquisa, cantinhos de leitura, sarau literário e cultural, contação de história e todas outras formas de literatura através da expressão verbal que devem estar sempre disponível a este público. Estes ambientes escolares são importantes mecanismos de mediação da criança com o mundo e favorecem a assimilação de informações e conhecimentos, com possibilidade de este se libertar ou expressar suas potencialidades específicas.



A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p. 16).

A escola deve, além de proporcionar o contato e estes ambientes favoráveis já citados anteriormente, atentar para a adequação dos textos para as diversas etapas do desenvolvimento do educando, escolhendo com cautela cada obra a ser oferecida, considerando suas particularidades.

É importante também frisar a importância da família na educação das crianças, pois, é no seio familiar que a criança inicia o reconhecimento da realidade, começa a edificar sua visão de mundo, principalmente pelos contatos afetivos que vão sendo tecidos. Os familiares, principalmente os mais próximos, devem estar atentos a esta fase da criança estimulando a leitura nas suas diversas formas. É neste ambiente que a criança começa a compreensão de mundo e a consolidação de mecanismos e instrumentos de leitura. Então os pais também devem proporcionar o contato com o livro e devem manter contato com este também, pois se estes possuem o hábito de ler, conseqüentemente influenciará seus filhos ao gosto pela leitura.

Diante disso, é importante que haja uma parceria entre o ambiente escolar, professores e familiares para que a criança no seu processo de formação esteja sempre influenciada a ler, em contato com a literatura em todas as suas formas de expressão, para que seu desenvolvimento cultural, social, cognitivo se manifeste da melhor maneira.

Vale mencionar que a literatura é uma ponte entre o leitor e o conhecimento. O livro é uma forma de viajar na imaginação e na criatividade. A leitura oportuniza o ser em formação a relacionar suas experiências vitais com o conhecimento literário de cada obra. A convivência com a literatura permite que a criança solte sua imaginação onde o mundo real se transforme em um mundo mágico por meio do brincar do faz de conta.

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários, reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseado no vasto repertório do “era uma vez” (FONSECA, 2012, p. 24).

O ato de contar histórias na escola de educação infantil é um dos recursos que o professor pode se apropriar para incentivar a formação de futuros leitores porque a contação de história é cheia de



magias que encantam as crianças e despertam a vontade de sempre querer conhecer mais histórias. Nesse caso, o professor encontra na contação de histórias elemento que favorece a mediação da criança com o mundo.

2- O PROFESSOR COMO PROMOTOR DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ambiente escolar o professor é o principal agente responsável por instigar a vontade de ler do aluno, pois ele se espelha no professor, devido à fase de desenvolvimento aguçada. E aí, está a importante missão do professor incentivar e intermediar a leitura para a criança.

Ler é um processo ativo no qual o leitor e o autor interagem mediados pelo texto e pelo qual, independente do tema, o aluno se desenvolve no processo cognitivo. O aluno que lê desenvolve sua expressão e capacidade de criar, inventar, relacionar, comparar, escolher, optar, ou seja, são pessoas que tem o hábito de ler que serão mais informadas e mais atentas em relação ao que se passa pelo mundo. Ler e escrever significa ir além da decodificação de palavras, é saber que existe a oportunidade de se tornar crítico na sociedade e comprometido com a realidade social.

É essencial que o professor leitor estimule seu aluno não só a acumular conhecimento, mas ensine a raciocinar desenvolvendo a criatividade, a imaginação e o espírito crítico e consiga entusiasmar o aluno para a aquisição do conhecimento.

[...] caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira as transformar em saberes. (ANTUNES, 2001, p.12).

As leituras informam, divertem, trazem orientações e, dessa maneira, oferece o comprometimento do aluno com sua própria aprendizagem. Assim, o professor proporciona ao aluno oportunidades para o contato com produções variadas e interessantes. O docente que atua na educação infantil começa a despertar a consciência de que seu aluno estará apto a ser participativo no meio social. E ainda o professor criará situações estimuladoras e desafiadoras a seus educandos, por meios de interpretações que causem espanto desmistificando o que vem nas entrelinhas dos textos.

A criança desde cedo faz sua leitura de mundo, começando em seus primeiros rabiscos e desenhos, de acordo com as oportunidades que lhes são dadas. O meio em que ela convive, as oportunidades oferecidas tanto pela família quanto pela escola. Como afirma Freire (2000) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”



Atualmente com o avanço da tecnologia há uma diminuição cada vez mais no diálogo entre as famílias e as oportunidades de desenvolvimento da imaginação da criança. Com isso, entendemos que a leitura e a contação de histórias, conduzidas num ambiente agradável para a criança, oportuniza essa possibilidade de diálogo. Sendo assim, é uma das responsabilidades do professor criar e incentivar o gosto pela leitura desde a educação infantil.

[...] Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais. Mas também os livros para as crianças que ainda não sabem ler são uma realidade bem consolidada na atual produção de literatura infantil [...] É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e de atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária. (COLOMER, 2007, p. 52).

Ler e manusear diariamente livros de história em sala de aula, auxilia no exercício da imaginação da criança, abrindo as portas para o universo da leitura, pois assim eles se sentem como se estivessem em contato com as próprias personagens e isso diminui a distância entre o texto e o aluno e aumenta a relação entre professor mediador e aluno participativo.

Uma das atividades que podem ser desenvolvida para a criança a tomar gosto pela leitura e se tornar no futuro um adulto praticante é o cantinho da leitura, dramatização de história, teatro de fantoche e musicalização. Todas essas possibilidades podem ser usadas como práticas de incentivo à leitura que o professor utilizar permitindo instigar a criatividade, a imaginação da criança e a entender o universo cultural que as cercam.

É válido também fazer uso de interações após cada história, indagando as crianças sobre os personagens, sobre o enredo e questões éticas e morais, usar atividades que possam deixar o ambiente mais prazeroso e estimulante. A contação de história é um instrumento para recuperar esse momento lúdico com a criança. Impulsionar os alunos a levarem livros para lerem em casa com seus pais e incentivá-los e também mostrar à família a importância da leitura. Como a firma Fonseca (2012, p. 34), “As histórias nos constituem humanos, nos formam como pessoas, nos fazem pertencer a este ou aquele grupo, nos fortalecem, nos encorajam, nos fazem refletir sobre nosso jeito de ser e de agir”.

Nesse sentido, a experiência de contação de história como propósito de motivar a mudança da prática docente e ampliar também a participação da criança nas diversas práticas sociais, bem como incentivar a leitura na educação infantil na Escola Professora Dilza da Cunha Gordo, vem ganhando força desde o segundo semestre do ano de 2014, por meio do Projeto de Contação de história que tem



como uma das ações desenvolvidas dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade do Estado do Pará, vinculado ao Curso de Pedagogia do Campus de Moju.

As atividades vêm ocorrendo uma vez na semana nas turmas do jardim I e II, por cada dupla de contadores de histórias, sendo que para cada semana é usada uma estratégia de contação de história, por meio de dramatizações, roda de leitura, contação com fantoches e musicalidade entre outras, tudo para chamar a atenção dos alunos de forma lúdica e as crianças tomarem também gosto pela leitura desde cedo.

A partir dessas atividades desenvolvidas em salas de aulas com os alunos e no refeitório da escola fomos percebendo que a contação de história de forma lúdica trazia para o universo das crianças informações que possibilitavam trabalhar diversas questões do currículo escolar, assim como o desenvolvimento da oralidade da criança.

Ao longo da experiência fomos percebendo que as professoras começaram a refletir sobre a postura perante a contação de histórias. Conforme palavras de coordenadora pedagógica da escola “A partir da contação de histórias as professoras começaram a procurar os livros com o propósito de lerem em salas para as crianças. Os livros realmente saíram das caixas”. Percebemos que a ação motivou as professoras a tomarem também gosto pela leitura e passar introduzir tal prática em sua rotina, mesmo que seja ainda de forma muito tímida mas o importante é que já provocou alguma mudança na prática docente no que concerne a contação de histórias.

É importante salientar que na contação de histórias as crianças se voltam atentamente para a contação fazendo-se interrupções constantes da história, uma vez que isso oferece a possibilidade de potencializar o contato da criança com o livro, despertando e aguçando sua curiosidade. Essa postura é muito enriquecedora porque é a partir dessa interação com as histórias e livros que as crianças vão ampliando os seus conhecimentos e desenvolvendo as suas potencialidades, assim como tomando gosto pela leitura. Afirma uma das professoras “As crianças adoram quando eu conto histórias elas ficam bem atentas no momento da história”. Esse fato nos remete como está sendo tão importante o trabalho com a contação de história na escola de educação infantil.

Outro ponto importante é o apoio que a escola vem oferecendo por meio da gestão escolar por reconhecer a importância da contação de história como prática pedagógica na educação infantil. Esse apoio é de fundamental importância para que essa prática se incorpore no contexto escolar. Ainda que vejamos a reprodução de antigas concepções presente no cotidiano da escola (como atividades de prontidão como cobrir letras, decorar figuras dentre outras atividades mecanizadas que não



proporcionam a imaginação, a fantasia e o desenvolvimento do pensamento e a motivação das crianças pela leitura), percebemos que os docentes se mostram cada vez mais sensibilizados em refletir sobre outras possibilidades interativas no contexto da educação infantil, tendo em vista ensiná-las a ler e a compreender (COLOMER, 2002)

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que um dos grandes desafios para a prática docente é fazer com a prática de contação de história seja incorporada por todos os professores no cotidiano escolar. Pois as crianças adoram ouvir histórias e para que se tenha um bom rendimento na hora da contação, é necessário que o professor goste de ler e criem um clima onde as crianças se sintam mais acolhidas e confortáveis.

Portanto, a contação de história foi de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como para a ampliação dos conhecimentos das professoras sobre as estratégias de contação de histórias e inserção de tal prática na sua rotina escolar, fazendo com que as crianças incorporem o hábito da leitura em seu cotidiano.

Portanto, já é notável uma pequena mudança na prática docente das professoras, uma vez que elas já estão lendo mais para os seus alunos e, com isso, os alunos estão tendo mais oportunidades de estarem conhecendo as obras que tem na escola, como também ampliando seus conhecimentos.

É importante ressaltar que a nossa inserção na escola como acadêmicos e integrantes do Programa - PIBID contribuiu de forma efetiva e diferenciada no cotidiano dessa Instituição, assim como estreitou os laços entre a Universidade e a escola pública do município, em uma ação conjunta no sentido de propor atividades que contribuíssem nas ações pedagógicas, assim como provocar mudanças na prática docente das professoras da educação infantil, tendo em vista a autonomia de nossos educandos (FREIRE, 1999)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; **Andar entre livros**: a leitura literária na escola/ Teresa Colomer; [tradução Laura Sandroni] – São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 39ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.



ESTUDOS DIAGNÓSTICOS SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ESTRUTURAS ADITIVAS

Robério Valente Santos
Universidade do Estado do Pará
valentesantosroberio@gmail.com

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

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma revisão de estudos sobre a resolução de problemas de estruturas aditivas que teve por objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre o tema, no que se refere a estudos diagnósticos, ou seja, pesquisas que identificaram algumas das dificuldades dos alunos na aprendizagem e/ou dos professores no ensino desses tipos de problemas. A revisão de estudos mostrou a influência de vários fatores no desempenho na resolução de problemas de estruturas aditivas, dentre os quais se destacam: os fatores linguísticos, relacionados à interpretação do enunciado dos problemas; fatores numéricos, ligados aos procedimentos dos algoritmos das operações de adição e subtração; ao tipo de problema, aritmético ou algébrico; a posição da incógnita na sentença da modelação do problema; a congruência ou incongruência semântica do problema; ao trabalho docente estar centrado em situações-problema aditivas prototípicas, menos complexas cognitivamente.

Palavra-Chave: Educação Matemática; Problemas de Estruturas aditivas; Estudos Diagnósticos

1. INTRODUÇÃO

A resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas (problemas em que a operação usada é a adição ou subtração ou uma combinação dessas operações) é um dos assuntos da Matemática que tem despertado nosso interesse e preocupação, pois em nossa prática docente temos observado uma grande incidência de erros sendo cometidos pelos discentes na resolução desses tipos de problemas. Isso é preocupante, visto que resolver problemas faz parte do cotidiano das pessoas.

A revisão de literatura consistiu da revisão de estudos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de problemas de estruturas aditivas, no que se refere a estudos diagnósticos, ou seja, pesquisas que identificaram algumas das dificuldades dos alunos na aprendizagem e/ou dos professores no ensino desses tipos de problemas. Ao todo foram revisados dez trabalhos, sendo seis artigos publicados nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e quatro artigos de revistas nacionais de educação. A seguir apresentaremos os trabalhos revisados, procurando relatar fielmente seu(s) objetivo(s), sua metodologia, seus resultados e suas conclusões.



2. ESTUDOS DIAGNÓSTICOS

Nesta seção serão apresentados trabalhos diagnósticos sobre problemas de estruturas aditivas, ou seja, pesquisas que analisaram e identificaram as dificuldades dos alunos na aprendizagem e/ou dos professores no ensino desses tipos de problemas.

Principiamos por Oliveira e Silva (2016) que analisaram os conhecimentos relacionados ao ato de ensinar e ao campo conceitual aditivo de um grupo de professoras que participaram de um processo de formação continuada acerca das estruturas aditivas. Participaram da pesquisa 4 docentes que lecionavam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular de Fortaleza. A pesquisa teve um caráter qualitativo, aonde foi solicitado que cada professor elaborasse 8 questões envolvendo as operações de adição e subtração.

Os resultados da pesquisa mostraram que das 32 questões elaboradas pelas professoras, 25 eram situações-problema e as 7 restantes eram formuladas no algoritmo de “arme e efetue”. A maioria das questões elaboradas pelas docentes eram situações-problema prototípicas de composição e transformação, ou seja, aonde se conhecia as partes e desejava-se determinar o todo, ou no caso das transformações, conhecendo o estado inicial e uma transformação positiva ou negativa, desejava-se determinar o estado final.

As autoras concluíram que as professoras entrevistadas ainda apresentavam um conhecimento das estruturas aditivas e do ensino desse assunto limitado. E a formação continuada acerca do campo conceitual aditivo exerce um papel fundamental para que as docentes conheçam os diferentes tipos de situações aditivas e ensinem a resolver situações-problemas com graus cognitivos variados.

Moretti e Brandt (2014) realizaram um estudo sobre dificuldades na resolução de problemas aditivos a uma operação que teve como objetivos identificar e compreender essas dificuldades tendo por base a noção de congruência semântica teorizada por Raymond Duval. Participaram da pesquisa 132 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais. A metodologia da pesquisa teve uma abordagem qualitativa, aonde primeiramente aplicou-se um instrumento com 14 situações-problema do campo aditivo, a uma operação, e posteriormente foram analisadas as resoluções e identificados os erros, acertos e as formas de registro apresentadas pelos alunos.



Os resultados obtidos foram analisados à luz da teoria de representações semióticas, mais precisamente ao fenômeno da congruência semântica. O quadro a seguir apresenta a lista de problemas aditivos do instrumento e seus respectivos percentuais de acertos.

Quadro 1 – Problemas aditivos e seus percentuais de acertos

Nº	PROBLEMAS	% DE ACERTOS
1	Pedro tinha 3 figurinhas. Em seguida João lhe deu 5. Quantas figurinhas Pedro tem agora?	96
2	Maurício tinha 8 bolas. Em seguida deu 5 para Eduardo. Quantas bolas Maurício tem agora?	92
3	Marta tinha 3 pulseiras. Sandra lhe deu algumas pulseiras. Agora Marta tem 8 pulseiras. Quantas pulseiras Sandra deu a Marta?	87
4	Mônica tinha 8 dados. Ela deu alguns para Adriano. Agora Mônica tem 3 dados. Quantos dados deu a Adriano?	95
5	Rafael tinha canetas. Renata lhe deu mais 5. Agora Rafael tem 8 canetas. Quantas canetas Rafael tinha?	87
6	Felipe tinha pirulitos. Deu 5 a Bruna. Agora Felipe tem 3 pirulitos. Quantos pirulitos ele tinha?	87
7	Carlos tem 4 anos. Maria é 7 anos mais velha. Quantos anos tem Maria?	92
8	Rita tem 8 gibis da Turma da Mônica Jovem. Cássia tem 5. Quantos gibis Cássia tem a menos que Rita?	97
9	Maria tem 9 bonecas. Regina tem algumas bonecas. Ela tem 3 bonecas a menos que Maria. Quantas bonecas tem Regina?	63
10	Márcia tem nove 9 bonecas. Ela tem 3 a menos que Luciana. Quantas bonecas tem Luciana?	56
11	Em uma jarra tem 3 rosas vermelhas. Na outra jarra tem 5 rosas brancas. Quantas rosas as duas jarras têm juntas?	97
12	Em um quintal tem 8 galinhas de cores pretas e cinzas. Cinco são pretas, quantas são as galinhas cinza?	89
13	Paulo tem 3 bolinhas de gude. Juliano tem 8. Quantas bolinhas faltam para que Paulo fique com a mesma quantidade de Juliano?	94
14	Aline tem 8 canetinhas coloridas. Carla tem 3. Quantas canetinhas faltam para que Carla fique com a mesma quantidade de Aline?	96

Fonte: Moretti e Brandt (2014, pp. 561-562)

Os problemas 1, 3 e 5 referiam-se à transformação positiva e os de números 2, 4 e 6 tratavam de transformações negativas. Os problemas 1 e 2 são considerados problemas protótipos de transformação e o alto índice de acertos nesses itens foi explicado em função da congruência semântica entre os dados do problema e a sentença que representava a solução do mesmo. O problema 3 que também era de transformação, exigia que a sentença matemática representativa da estratégia de solução apresentasse os dados numéricos numa ordem inversa aos dados apresentados no problema em língua



natural, neste caso as dificuldades eram de outra natureza, pois a estratégia de resolução exigia uma subtração, apesar do sentido de ganho que poderia ser atribuído a palavra “dar” (indicando algo a ser recebido) e a sentença matemática de resolução ($8 - 3 = 5$) não apresentava a mesma ordem dos dados do problema, o que pode ter ocasionado erros na resolução.

O problema 4 teve um maior percentual de acertos em detrimento ao problema 3, apesar de os dois serem de transformação com valor da transformação desconhecida. Isso se deu ao fato daquele problema apresentar congruência semântica e a sentença matemática ($8 - 3 = ?$) estava na mesma ordem dos dados do enunciado do problema. Nos problemas 5 e 6 em que o estado inicial era desconhecido, a não congruência se apresentou quando a estratégia usada era do complemento ou da diferença. A estratégia de solução para o problema 5, pelo procedimento de complemento exigia a comutatividade e no caso do procedimento da diferença era necessário a reversibilidade. A mesma análise foi feita para o problema 6.

Os problemas 8 (comparação) e 11 (parte-todo), nos quais eram conhecidos os dois todos, eram semanticamente congruentes e os termos “tem a menos” e “têm juntas” presentes, respectivamente em cada um desses problemas, explicaram ainda mais os altos índices de acertos. O problema 9 também era de comparação, no entanto exigia a informação sobre um todo e sobre o resultado da comparação, teve menor congruência do que os problemas citados anteriormente, fato que pode explicar o índice de acerto mais baixo.

No problema 10 não havia correspondência semântica, as informações dizem respeitava ao referente e o resultado da comparação também diz respeitava ao referente. Os problemas de comparação em que os grupos são conhecidos e o resultado da comparação entre eles é desconhecido possuem grau de complexidade maior. O problema 12 (em que era dada uma das partes e o todo) apresentou um número maior de erros em relação ao problema 11, fato justificado por aquele problema não apresentar conexão imediata entre contar e encontrar o valor de uma parte quando a outra parte e o todo eram desconhecidos, além da não congruência semântica.

O problema 14 envolvia uma equalização e, por essa razão, levou o aluno a conectar duas medidas estáticas por meio de uma transformação, o que se relaciona de forma direta com o maior sucesso dos alunos para resolvê-lo. À luz da congruência semântica, essa análise permitiu os autores afirmarem que o problema de equalização possibilita ao aluno relacionar a informação semântica com a ação que conectar os valores.



Os autores concluíram que a teoria das representações semióticas se mostrou adequada para a interpretação das dificuldades dos alunos na resolução de problemas aditivos e na sua interpretação e natureza. E que as dificuldades dos alunos não se devem exclusivamente a problemas de compressão, elas podem ser dos verbos ou palavras portadoras de informações semânticas, da natureza das relações (estáticas ou dinâmicas), das estratégias de resolução, dentre outras situações. Eles sugeriram novas pesquisas a respeito dos problemas aditivos, que evidenciem a importância das análises das dificuldades das crianças à luz do fenômeno da congruência semântica, que pode se apresentar dependendo da estratégia de solução adotada pelo discente.

Em Mariano (2013) encontramos os resultados de um estudo sobre enunciados de problemas que teve como objetivo investigar as dificuldades dos alunos na elaboração de enunciados de problemas a partir de sentenças matemáticas dadas. Participaram da pesquisa 42 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo. A metodologia da pesquisa consistiu primeiramente da elaboração da sentença matemática variando-se a posição do termo desconhecido, estado inicial ($_+b=c$), estado intermediário ($a+_ =c$) e estado final ($a+b=_$); elaboração, por parte dos alunos, dos enunciados dos problemas com base nos dados das sentenças e análise dos enunciados elaborados.

Os resultados obtidos mostraram que os alunos utilizaram mais de uma interpretação da sentença matemática na formulação de seus problemas, priorizando os significados de transformação, enquanto os significados de comparação e composição praticamente não foram utilizados. Na subtração, quando a sentença apresentava incógnita no estado inicial ou no intermediário, os alunos tiveram maior dificuldade na elaboração do enunciado. Também houve certa dificuldade em estabelecer uma conexão entre as operações de adição e subtração. Para a pesquisadora, a maior incidência na elaboração de problemas de transformação é um indício de que este significado é mais trabalhado em sala de aula que os de composição e comparação.

A autora concluiu que é importante o professor realizar atividades que proporcionem a elaboração de enunciados de problemas e observe os significados mais presentes e os contextos mais utilizados para que em suas aulas crie outras situações problemas mantendo a mesma ordem de grandeza dos números, mas em diferentes contextos e usando outros significados.

Magina (2011) realizou um estudo sobre problemas de estrutura aditiva que teve como objetivo saber até onde professores avançam em relação ao campo conceitual aditivo considerando a classificação de problemas contida na Teoria dos Campos Conceituais. A metodologia da pesquisa



consistiu de um estudo descritivo realizado com 103 professoras polivalentes que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo. As quais elaboraram e resolveram, individualmente, 8 problemas, 4 de estrutura aditiva e 4 de estrutura multiplicativa, no entanto a autora analisou no trabalho em questão apenas os resultados obtidos no instrumento diagnóstico relativo à elaboração de problemas de estrutura aditiva.

Os resultados da pesquisa mostraram que quase a totalidade dos problemas elaborados (88,43%) foi classificado como protótipos aditivos – menos complexos cognitivamente. Segundo a autora em questão notava-se que as docentes variavam os contextos dos problemas, bem como a magnitude dos números ou, ainda, a quantidade de parcelas a serem somadas. Os raciocínios exigidos nos problemas, contudo, eram de dois tipos: composição em que as partes são conhecidas e se perguntava pelo valor do todo; ou problemas imersos na situação de transformação, em que era dado um valor inicial, informado que certa quantidade era adicionada ou retirada desse tanto e perguntava-se pela quantidade final. Os problemas de composição, conhecendo-se uma das partes e o todo, foram os que mais apareceram depois dos protótipos, 3,86% da amostra de problemas elaborados.

A autora concluiu que parece não haver uma preocupação, ou compreensão, dos professores em trabalhar problemas que facilitem o entendimento e a expansão do campo conceitual aditivo de seus alunos. E com isso se sentiu confortável em comprovar a sua hipótese inicial de que a maioria dos professores centra seu trabalho com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental nos problemas aditivos considerados como protótipos, mudando apenas o contexto em que se apresentam e/ou a magnitude dos números envolvidos.

Na obra citada foram sugeridas novas pesquisas relacionadas ao tema, que busquem investigar questões como: a aparente “falta de preocupação”, de parte dos professores, passa pelo seu desconhecimento da teoria dos campos conceituais no que tange às estruturas aditivas? Ou, ainda, essa aparente “falta de preocupação” na verdade significa que os professores, tanto quanto os alunos, também não têm seu campo conceitual aditivo expandido? Traçar um panorama sobre o ensino das estruturas aditivas em décadas passadas e examinar currículos passados e leis de diretrizes curriculares, de documentos oficiais, da formação inicial dos professores polivalentes.

Queiroz e Lins (2011) analisaram as dificuldades na resolução de problemas de estrutura aditiva de alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participaram da pesquisa 9 alunos da 4ª etapa da EJA (correspondente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental) de uma escola pública estadual de Pernambuco. A metodologia da pesquisa consistiu-se da aplicação, em sala de aula, de uma



ficha com dez problemas aritméticos de estrutura aditiva (ficha 1), e, posteriormente de outra ficha com apenas operações aritméticas armadas (ficha 2). Essas operações apresentadas na ficha 2 envolviam os mesmos números que eram apresentados nos problemas na ficha 1. Em seguida foram feitas as análises qualitativa e quantitativa do desempenho dos alunos.

A pesquisa analisou os dois tipos de cálculo: relacional e numérico. Em relação à ficha 1 os alunos conseguiram compreender os problemas, no entanto não obtiveram êxito no procedimento algorítmico, ou seja, apresentaram mais erros nos cálculos numéricos do que nos cálculos relacionais. Na ficha 2, que continha as operações de adição e subtração já armadas, os alunos apresentaram muita dificuldade em efetuar as operações de subtração com reserva e os erros mais frequentes foram de: inversão de algarismos, supremacia do zero, zero neutro e erro de decomposição e composição

As autoras concluíram que os participantes da pesquisa ainda não compreendiam os conceitos que envolvem as estruturas aditivas, e não possuíam o domínio algorítmico das operações de adição e subtração. Apesar de não terem apresentado dificuldades nas adições, eles não sabiam operar com subtrações.

Vieira, Santana e Correia (2010) analisaram o desempenho de 969 estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de onze escolas públicas de nove cidades da região sul da Bahia, nas situações-problema do campo aditivo. Estes foram submetidos a um teste, contendo 18 problemas de estrutura aditiva que abordavam as categorias de composição, transformação, comparação, composição de várias transformações e transformações de uma relação.

Os estudantes apresentaram um desempenho médio de 35%, isto surpreendeu os pesquisadores, haja vista que as situações-problemas que compunham o instrumento de pesquisa abordavam números cuja a soma não ultrapassava duas dezenas. E nenhum dos anos escolares alcançou média de 50%. No 2º ano a média foi de 24,7%, no 3º de 29,9%, no 4º de 37,2% e no 5º de 45,4%. Apesar do 5º ano ter se sobressaído, os pesquisadores consideraram esse percentual muito baixo, visto que o domínio de conceitos aditivos esperados para este ano ser bem mais elevado. Também observaram que os melhores desempenhos foram nos problemas de composição e transformação de uma relação. E os mais baixos os problemas de composição de várias transformações.

Os autores concluíram que os professores da região sul da Bahia precisam refletir sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere ao campo aditivo, sendo necessário planejar ações que visem sanar as possíveis dificuldades que estejam



ocorrendo no ensino e aprendizagem deste campo. E sugeriram que o raciocínio aditivo seja trabalhado progressivamente ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Santos (2010) realizou um estudo descritivo do desempenho de 331 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) de três escolas públicas municipais da Bahia, referente à resolução de situações-problema baseada nas estruturas aditivas. Estes foram submetidos a um pré-teste, contendo 18 problemas aditivos dos tipos composição, transformação e comparação.

Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos apresentaram um percentual de acerto de 67% nos problemas protótipos de composição e 55% nos de transformação. Este desempenho foi considerado baixo pela pesquisadora, uma vez que a ideia envolvida nestes problemas era de acrescentar partes para obter o todo. O desempenho nos problemas de 1ª extensão não atingiu 50%, alcançando 32,5% nos de composição e 35,5% nos de transformação, estes problemas envolviam a operação de subtração e sua resolução não era tão intuitiva. Nos problemas de 2ª, 3ª e 4ª extensão referente à comparação, os alunos apresentaram uma queda gradativa de desempenho, respectivamente 42%, 30% e 25% de acertos. A pesquisadora ressaltou que a complexidade desses problemas vai aumentando conforme as extensões, por isso requerem maior raciocínio.

Alguns questionamentos foram levantados a partir da análise dos dados da pesquisa: Os professores abordam de maneiras diferentes os problemas envolvendo as operações de adição e subtração? Será que os professores trabalham os problemas de formas diversificadas? Será que os professores desenvolvem a partir dos problemas habilidades como, por exemplo, ler e interpretar, identificar os componentes dos problemas?

A autora concluiu que há a necessidade de se trabalhar de forma diversificada os problemas envolvendo as operações de adição e subtração, já que estes apresentam diferentes níveis de complexidade permitindo trabalhar vários raciocínios.

Etcheverria (2010) buscou diagnosticar os estágios de desenvolvimento do campo conceitual aditivo de estudantes e seus respectivos professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas municipais da região urbana de Amargosa – BA. A metodologia da pesquisa consistiu primeiramente de um estudo exploratório aonde foi aplicado um questionário a onze professoras, o qual continha questões referentes ao perfil docente, práticas pedagógicas e relação dos professores com os problemas aditivos. E a aplicação de um instrumento aos seus discentes, contendo 18 problemas do campo conceitual aditivo. Posteriormente as docentes elaboraram seis problemas de estrutura aditiva, cada uma.



Os resultados obtidos mostraram que 67,1% dos problemas elaborados pelas professoras são do tipo transformação e composição, 15,5% são de comparação e 17,2% são problemas mistos. O autor ressaltou que 56,8% dos problemas elaborados apresentaram pouca complexidade, sendo que representavam situações prototípicas de transformação e composição, dificultando a ampliação do campo conceitual aditivo. Em relação ao desempenho geral dos estudantes no instrumento aplicado, observou-se um baixo desempenho em todas as categorias, no entanto eles obtiveram melhores resultados na categoria de composição e resultados mais baixos na categoria de comparação.

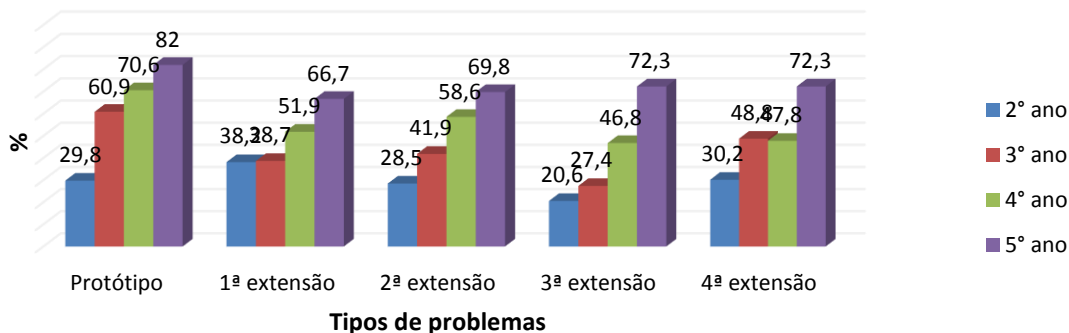
Nos problemas prototípicos de transformação e composição a porcentagem de acertos nas situações positivas foi de 65,8%, que envolvia esquemas de juntar e ganhar, e eram representadas pela adição, foi superior aos acertos nas situações negativas, 47,4%, que envolvia o esquema de retirar, representada pela subtração. A autora concluiu que há uma relação direta entre os tipos de problemas elaborados pelas professoras e o desempenho dos seus alunos, já que as situações nas quais os alunos apresentaram menor percentual de acerto foram as que constaram pouco ou nem constaram nos problemas elaborados pelas docentes.

Andrade, Souza e Luna (2010) avaliaram o desempenho de alunos em resolução de situações-problema do campo aditivo, tendo como referencial a Teoria dos Campos Conceituais. Participaram da pesquisa alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e professores de três escolas públicas do município de Feira de Santana - BA. A metodologia da pesquisa consistiu das seguintes etapas: aplicação de um instrumento, contendo 18 situações-problema das estruturas aditivas (cinco de composição, seis de transformação, seis de comparação e um de composição de transformações) e um questionário social-pedagógico aos alunos, composto de 15 questões, relativas ao perfil social de sua família, aos hábitos de estudo e sua relação com o professor de Matemática; e aplicação de outro instrumento aos professores, composto por 39 questões que visavam avaliar a relação destes com problemas aditivos, sua formação, seu desenvolvimento profissional, suas concepções sobre o livro didático e hábitos no ensino de Matemática.

Os resultados contidos no gráfico a seguir, mostram que nos diferentes anos do Ensino Fundamental analisados, há um maior investimento das práticas docentes nos problemas protótipos, pois foi à categoria que os alunos demonstraram maior conhecimento. Já nos problemas de extensão, que apresentavam maior complexidade, os índices não ultrapassaram 75% no 5º ano, o que foi considerado baixo, pelos pesquisadores, tendo em vista que este assunto começa a ser trabalhado, normalmente, desde o 2º ano.



Gráfico 1 – Desempenho dos alunos nas situações-problema



Fonte: Sistematizado de Andrade, Souza e Luna (2010, pp. 8-9)

Segundo os pesquisadores em questão, os dados do gráfico acima deram indícios de que os docentes trabalhavam sempre com a ideia de juntar as partes para alcançar o todo ou subtrair uma parte do todo para obter a outra parte, a qual diz respeito aos problemas de composição, que são mais presentes nos livros didáticos.

Os autores concluíram que a prática docente vigente nas escolas investigadas poderia não favorecer a ampliação do pensamento aritmético, acarretando em dificuldades para os alunos quando postos à frente de situações-problema de estruturas aditivas. E que o ensino fundamentado na Teoria dos Campos Conceituais, promove a possibilidade do trabalho com problemas envolvendo ideias diferentes, o que pode favorecer o aprendizado do aluno.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era apresentar uma revisão de literatura acerca da resolução de problemas de estruturas aditivas, no que se refere a estudos diagnósticos, ou seja, pesquisas que identificaram algumas das dificuldades dos alunos na aprendizagem e/ou dos professores no ensino desses tipos de problemas. A revisão de literatura mostrou a influência de vários fatores no desempenho na resolução de problemas de estruturas aditivas, dentre os quais se destacam: os fatores linguísticos, relacionados à interpretação do enunciado dos problemas; fatores numéricos, ligados aos procedimentos dos algoritmos das operações de adição e subtração; ao tipo de problema, aritmético ou algébrico; a posição da incógnita na sentença da modelação do problema; a congruência ou incongruência semântica do problema; ao trabalho docente estar centrado em situações-problema aditivas prototípicas, menos complexas cognitivamente.



O processo de ensino-aprendizagem da resolução de problemas de estruturas aditivas apresenta dificuldades que precisam ser reconhecidas e trabalhadas pelos docentes de forma a construir uma educação de melhor qualidade.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C.; SOUZA, C. C. C. F.; LUNA, A. V. A. É de mais ou de menos? Uma análise sobre as situações-problema para além dos cálculos. In: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...** Salvador/BA, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/index.htm>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2015.

ETCHEVERRIA, T. C. O campo aditivo em problemas elaborados por professoras dos anos iniciais. In: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...** Salvador/BA, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/index.htm>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2015.

MAGINA, S. A pesquisa na sala de aula de matemática das séries iniciais do ensino fundamental. Contribuições teóricas da psicologia. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. Especial 1, p. 63-75, 2011.

MARIANO, S. F. S. Enunciados de problemas elaborados por alunos de 3º ano do ensino fundamental a partir de sentença matemática. In: Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...** Curitiba/PR, 2013. Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/>. Acesso em: 08 Abril 2016.

MORETTI, T. M.; BRANDT, C. F. Dificuldades na resolução de problemas aditivos a uma operação: ponto de encontro esclarecedor à luz da noção de congruência semântica. **Acta Scientiae**. Canoas, v. 16, n. 3, pp. 553-577, set/dez 2014.

OLIVEIRA, E. V. F. R.; SILVA, A. F. G. Formação de professores que lecionam matemática para os anos iniciais: um estudo acerca de conhecimentos das estruturas aditivas e do seu ensino. **Anais...** São Paulo/SP, 2016. Disponível em: http://sbempe.cpanel0179.hospedagemdesites.ws/enem2016/anais/pdf/7114_3412_ID.pdf. Acesso em: 25 de Julho de 2016.

QUEIROZ, S.; LINS, M. A Aprendizagem de Matemática por Alunos Adolescentes na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: analisando as dificuldades na resolução de problemas de estrutura aditiva. **Bolema**, vol. 24, núm. 38, abril, pp. 75-96, 2011.

SANTANA, E. R. S.; CARZOLA, I. M.; CAMPOS, T. M. M. Desempenho de estudantes em diferentes situações no campo conceitual das estruturas aditivas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, pp. 137-152, set/dez 2007.

SANTOS, N. A. O desempenho de estudantes dos anos iniciais na resolução de problemas de adição e subtração. In: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...**



Salvador/BA, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/index.htm>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2015.

VIEIRA, G. S.; SANTANA, E. R. S.; CORREIA, D. S. Desempenho de estudantes da região Sul da Bahia no campo aditivo. In: Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...** Salvador/BA, 2010. Disponível em: <http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/index.htm>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2015.



ESTUDOS ENVOLVENDO OS SIGNIFICADOS DE FRAÇÃO

Kamilly Suzany Félix Alves
Universidade do Estado do Pará
profkamillyalves@gmail.com

Pedro Franco de Sá
Universidade do estado do Pará
pedro.franco.sa@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi realizar um levantamento de estudos sobre o ensino de Fração permeando os seus cinco significados: parte-todo, quociente, medida, operador multiplicativo e número. Para tanto, foram pesquisados trabalhos na base de dados dos periódicos nacionais da Capes. Diante disso, foram localizados 14 trabalhos, publicados de 2001 à 2016 que tem como objeto de estudo o ensino de Fração a partir de experimentos que envolvam os seus cinco significados. Este levantamento nos proporcionou a organização da apresentação das obras a partir do ano de sua publicação, ou seja, em ordem cronológica; e os aspectos apontados serão: primeiramente, autor e ano da obra, destacando os objetivos ou questões de pesquisa, apontando a metodologia utilizada, explicitando os resultados encontrados e, finalizando com as conclusões ou considerações dos autores. Os resultados apontam para as principais dificuldades de alunos e professores na apreensão do conceito de número racional envolvendo seus cinco significados, bem como possibilidades metodológicas para o ensino do mesmo.

Palavra-Chave: Ensino de Fração; Cinco significados; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino de Fração tem sido objeto de estudo de pesquisas no campo da Educação Matemática, justificadas nas dificuldades que os alunos encontram em compreender os conteúdos referentes a número racional em sua representação fracionária.

Entendemos que o professor deve criar um ambiente propício para que haja a possibilidade de criação por parte do aluno, invertendo assim o ensino tradicional de conteúdos acabados, tornando o aprendizado mais acessível e funcional.

Diante da necessidade de se convergir olhares para as dificuldades no ensino de Frações é de grande relevância a construção de propostas metodológicas voltadas para o ensino que possam facilitar a aprendizagem deste conteúdo matemático, sendo assim, este artigo pretende apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica de estudos sobre o ensino de Fração permeando os seus cinco significados: parte-todo, quociente, medida, operador multiplicativo e número, visando responder às seguintes perguntas: Quais os estudos atuais em educação matemática versam sobre o ensino de fração



a partir de seus significados? Quais seus resultados e apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo?

Para alcançar este objetivo foram pesquisados trabalhos na base de dados dos periódicos nacionais da Capes, *Periódicos Capes*, mais especificamente o *Google Acadêmico*, com as chaves de busca, com os termos livres: “Fração”, “Ensino de Fração” e “Significados de Fração”. A seleção consistiu em considerar os trabalhos publicados desde o ano 2001 até os dias atuais, garantindo a detecção da maioria dos trabalhos publicados dentro destes critérios.

Sendo assim, foram localizados 14 trabalhos, os quais se apresentam: Bezerra (2001), Rodrigues (2005), Santos (2005), Merlini (2005), Moutinho (2005), Maciel e Câmara (2007), Vasconcelos (2007), Lins e Silva (2007), Malaspina (2007), Onuchic e Alevato (2008), Teixeira (2008), Magina e Campos (2008), Okuma (2010) e Lessa (2011) que tem como objeto de estudo em comum o ensino de Fração a partir de experimentos que envolvam os seus cinco significados.

ESTUDOS SOBRE OS CINCO SIGNIFICADOS DE FRAÇÃO

Abordaremos agora os trabalhos publicados que versam a respeito do processo de ensino e aprendizagem de Frações, envolvendo um ou mais dos cinco significados: parte-todo, quociente, medida, operador multiplicativo e número. Este levantamento nos proporcionou a organização da apresentação das obras a partir do ano de sua publicação, ou seja, em ordem cronológica; e os aspectos apontados serão: primeiramente, autor e ano da obra, destacando os objetivos ou questões de pesquisa, apontando a metodologia utilizada, explicitando os resultados encontrados e, finalizando com as conclusões ou considerações dos autores.

Bezerra (2001) realizou um estudo sobre números fracionários com o objetivo de estudar a aquisição do conceito e de suas representações diante de situações problema. Desenvolveu sua pesquisa com duas classes de 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública, com crianças entre oito e dez anos de idade, divididas em um grupo experimental e outro de controle. No grupo experimental, foram realizadas sequências de ensino que envolviam o conceito de Fração, todas elaboradas pelo autor. No grupo de controle, não houve nenhum contato com o conteúdo de Fração.

Ambos os grupos foram submetidos a dois testes: um pré-teste (aplicado antes da aquisição do conceito de Fração) e um pós-teste (aplicado depois do contato com este conteúdo), cada um contendo 10 questões. Após análises, este autor aponta que o grupo experimental obteve melhor desempenho em comparação ao grupo de controle, sinalizando que o processo de aquisição do conceito de Fração torna-



se significativo quando é iniciado com a resolução de problemas; a combinação entre os modelos parte-todo, quociente, medida, com quantidades discretas e contínuas, favorecem a aprendizagem das frações.

Outro estudo que trata do mesmo tema é Rodrigues (2005), que teve como objetivo identificar aspectos do conceito de Fração com relação ao significado parte-todo e quociente. O estudo é orientado por três aspectos: a gênese do número racional, os princípios da psicologia cognitivista e modelos específicos para o estudo de números racionais.

As análises foram apoiadas na aplicação de instrumento composto por 48 questões que envolviam os significados parte-todo e quociente, em três níveis de dificuldade, para 13 alunos da 8ª série, 31 do 3º ano do Ensino Médio e 29 alunos do Ensino Superior.

Os resultados apontados pelo autor revelaram que diante de situações em que o aluno deve estabelecer o referencial de como responder a questão, com pequena preocupação em relação à fixação desse referencial, se torna tendencioso em evitar a fração imprópria; nas situações de quociente envolvendo quantidades discretas, há uma disposição da maioria dos alunos utilizar a cardinalidade do conjunto a ser repartido, ainda quando esta é dispensável, ocasionando um grande percentual de erros; ainda nesta situação, há uma obstinação a assumir um número natural como fração, realizando um processo semelhante à divisão de grandezas contínuas; e, utilizavam procedimentos intuitivos.

Em sua dissertação, Santos (2005), teve como objetivo compreender o estado em que se encontra o conceito de Fração, para professores que atuam no Ensino Fundamental, para isso, propôs a seguinte questão de pesquisa: É possível reconhecer as concepções dos professores que atuam no 1º e 2º ciclos (polivalentes) e no 3º ciclo (especialistas) no Ensino Fundamental no que diz respeito ao conceito de Fração? Se sim, quais? Se não, por que?

Para isso, o autor realizou um estudo diagnóstico com 67 professores do Ensino Fundamental, em 7 escolas públicas estaduais. A pesquisa se deu em dois momentos: no primeiro, o pesquisador solicitou aos professores que elaborassem seis problemas que envolvessem o conceito de Fração; no segundo momento, pediu para que resolvessem os próprios problemas elaborados.

Foram analisados os enunciados dos problemas elaborados e as estratégias de resolução dos problemas. Os resultados apontaram que tanto os professores polivalentes, quanto os professores especialistas, valorizavam a fração com o significado operador multiplicativo na elaboração dos problemas; e, quanto à resolução, há uma valorização dos aspectos procedimentais nos três grupos.

O autor conclui que não existe diferença significativa entre a concepção dos professores polivalentes e especialistas, seja na elaboração ou na resolução de problemas de Fração em seus



diferentes significados. Enfatiza que é provável que essas concepções carreguem fortes influências construídas na Educação Básica.

Merlini (2005), em sua dissertação, realizou um estudo com 120 alunos da 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, distribuídos em duas escolas da rede pública estadual da cidade de São Paulo. A pesquisadora teve como objetivo investigar as estratégias de resolução de questões que abordavam o conceito de fração a partir de seus cinco significados: parte-todo, quociente, medida, operador multiplicativo e número. Apresentou como questão de pesquisa: Quais as estratégias de resolução alunos de 5ª e 6ª séries utilizam frente a problemas que abordam o conceito de Fração, no que diz respeito as cinco significados da Fração?

Como instrumentos de pesquisa foram aplicados um questionário e uma entrevista. Os resultados encontrados após as devidas análises (quantitativa e qualitativa) apontaram para um mesmo significado, os alunos utilizam uma mesma estratégia de resolução, ou seja, a abordagem que se faz do conceito de fração, não garante que o aluno construa o conhecimento deste conceito; o significado parte-todo apresenta homogeneidade de desempenho em ambas as séries; os significados número e medida apresentaram os piores resultados.

A autora revela também que avaliações oficiais realizadas nos âmbitos estadual e federal têm encontrado resultados que apontam baixo desempenho dos alunos em questões que envolvam Fração. Sendo assim, conclui a pesquisa destacando que se faz importante elaborar sequências de ensino para alunos de 5ª série que trabalhem os cinco significados da Fração, as quais deverão apresentar quantidades discretas e contínuas com representações icônicas e não icônicas.

Moutinho (2005), ao estudar o ensino de Fração, teve como objetivo identificar as concepções que alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental utilizam frente a problemas que abordam este conceito, e como questão de pesquisa apresentou: Quais as concepções que são possíveis de identificar com relação aos cinco significados de Fração a partir de um estudo diagnóstico com alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental?

A metodologia contou com um estudo descritivo, com elaboração de um instrumento diagnóstico, que foi aplicado a 65 alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas estaduais de São Paulo. As análises centraram-se no desempenho e nas estratégias utilizadas pelos alunos, quando resolveram de forma errônea as questões propostas.

Os resultados apontaram que os alunos da 4ª série demonstraram possuir a concepção do significado parte-todo como central para a resolução de problemas, já os alunos da 8ª série, além desta,



buscaram resolver os problemas com um uso mais intenso de operações, sem contudo, atingir um índice de acerto favorável, o que resultou em um desempenho menor que dos alunos da 4ª série.

Maciel e Câmara (2007) buscou identificar como se comporta o rendimento de alunos em atividades de resolução de problemas envolvendo as ideias associadas às frações, em função de sua escolaridade.

Participaram da pesquisa 630 alunos de duas escolas públicas de Pernambuco, com uma média de 90 alunos por série. O instrumento constou de 10 itens envolvendo três ideias associadas às frações (parte-todo, quociente e operador), variando o tipo de quantidade envolvida (discreta e contínua), o registro de representação (figuras ou linguagem natural).

Os resultados mostram um comportamento diferenciado dos alunos do terceiro Ciclo (quinta e sexta séries) quando se faz variar o tipo de quantidade e a ideia de fração envolvida no item. Foi possível identificar também que os tipos de erros cometidos pelos alunos apresentam certa estabilidade com o desenvolvimento da escolaridade.

Vasconcelos (2007) investigou a aquisição do conceito de número racional na sua representação fracionária, com o objetivo de comparar as estratégias cognitivas utilizadas por alunos com bom desempenho em Matemática com as estratégias cognitivas utilizadas por alunos que apresentam baixo desempenho em Matemática, durante o processo de aquisição dos diferentes significados dos números racionais: parte-todo, quociente e operador multiplicativo.

O estudo foi realizado em uma escola da rede privada de Porto Alegre, com 50 alunos, de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram uma desconexão entre a compreensão dos alunos sobre a divisão e a aprendizagem de Fração e a relacionou à tendência metodológica em ensinar fração somente o significado parte-todo.

O autor constatou que embora existam semelhanças nas estratégias de resolução dos dois grupos, eles apresentam diferenças na recuperação automática de fatos na memória, que afetam a resolução de problemas mais complexos. Conclui que é necessário a aquisição do conceito de números fracionários em várias situações e diferentes contextos, valorizando conhecimentos extraescolares, a interação entre os alunos para observar suas estratégias, proporcionando diversidade no ensino para possibilitar um avanço de estratégias mais eficiente e econômicas.

Lins e Silva (2007), no estudo: Intervenção docente na construção do conhecimento de frações de alunos EJA: um estudo de caso, com uma pesquisa qualitativa, baseada na observação em sala de



aula, questionário e entrevistas, utilizando quatro os professores como sujeitos de pesquisa, estudou os cinco significados de Frações: parte-todo, quociente, medida, número e operado multiplicativo.

Os autores após análises das aulas de uma das professoras EJA da 5º série do Ensino Fundamental chegaram à reflexão de que esta professora não tinha conhecimentos sobre os cinco significados, abordou o significado fração como quociente nas frações próprias e impróprias e nos números mistos; já no significado parte-todo, também em quantidades contínuas e com ícone em sua maioria, ela traz frações própria e impróprias, frações equivalentes e simplificação de frações.

O terceiro dos cinco significados abordado pela professora foi situação operador multiplicativo, onde ela o abordou ao ensinar os alunos a transformar um número misto em número fracionário; os significados medida e número não foram mencionados em suas aulas.

A pesquisa de Malaspina (2007), buscou realizar uma intervenção com o uso de material manipulativo pra a introdução do conceito de Fração com alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de descobrir quais eram os efeitos que cada um dos significados: parte-todo, quociente, operador multiplicativo e medida, trazem para a aprendizagem inicial destes alunos.

O estudo se deu com 61 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, divididos em dois grupos: um Grupo Experimental, que foi submetido à intervenção; e um Grupo de Controle, que não passou pela intervenção, mas que assim como o primeiro, resolveu o instrumento diagnóstico proposto. A autora elaborou uma sequência didática com 28 situações problema que envolviam os significados de parte-todo, operador multiplicativo, medida e quociente.

A autora revela que os resultados de seu estudo poderão contribuir para a construção do conceito de Fração em crianças nos níveis iniciais de ensino; aponta que houve predominância expressiva do significado parte-todo, em seus valores absolutos, em todos os testes-diagnóstico; a variável icônica sobressai em relação às outras variáveis, o que indica interferência, para os alunos, na resolução de situações com esta variável.

Onuchic e Alevato (2008), com o objetivo de abordar e analisar as diferentes “personalidades” do número racional e o conceito de proporcionalidade, para isso utilizou a metodologia ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática através da resolução de problemas, com o uso de problemas geradores.

O estudo apresentam alguns dados que foram desenvolvidos em cursos de formação continuada de professores visando a compreensão das diferentes “personalidades” do número racional. Para os autores os diferentes significados do número racional: ponto racional, quociente, fração, razão



e operador são construtos que dependem das teorias matemáticas em que se inserem e das situações a que se referem na resolução de problemas.

Os resultados apontam que, em geral, essas “personalidades” não são facilmente identificadas, por professores e alunos, razão das grandes dificuldades encontradas durante a resolução de problemas envolvendo números racionais. Uma dessas “personalidades”, a razão, fundamenta o conceito de proporcionalidade, relevante por ser uma ideia unificadora na Matemática.

Teixeira (2008), em sua dissertação contou com 52 professores como sujeitos de pesquisa distribuídos em 15 escolas municipais. Teve como objetivo traçar um diagnóstico das competências e concepções de professores do 2º ciclo do Ensino Fundamental a respeito do conceito de Fração. Para isso, trouxe como questão de pesquisa: Quais as concepções e competências apresentadas por professores que atuam no 2º ciclo do Ensino Fundamental, sobre o conceito de fração e seu ensino?

O autor aplicou um instrumento de coleta de dados composto por 33 questões subdivididas em três partes, divididas em dois cadernos. A primeira se referia ao perfil do professor, com 10 questões; a segunda para a concepção, com 18 questões; e, a terceira com 5 problemas cada um para cada significado da Fração, investigava a competência.

A análise dos resultados mostrou que mais de 80% dos professores pesquisados tinham entre 6 e 25 anos de carreira, suas concepções apresentaram forte tendência em valorizar a Fração com os significados operador multiplicativo e parte-todo, e, quanto a competência verificou que esta está fortemente ligada ao significado parte-todo, seguido dos significados medida e quociente. No geral, o autor aponta que os professores apresentaram baixo desempenho na resolução de problemas com Fração, concluindo que é necessário ampliar o conhecimento matemático dos mesmos, bem como realizar trabalhos que ajudem a expandir suas concepções a respeito do conceito de Fração e de seu ensino.

O estudo de Magina e Campos (2008), traz a discussão do ensino e aprendizagem do conceito de Fração nas séries iniciais do Ensino Fundamental, teve como objetivo compreender como a Fração vem sendo concebida e ensinada no 2º ciclo do Ensino Fundamental.

As autoras realizaram um estudo diagnóstico com 70 professores polivalentes e 131 alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em 7 escolas públicas de São Paulo. As análises partiram de dois instrumentos de pesquisa, um para os professores e outro para os alunos.

Os resultados indicam que os professores tem um prognóstico do desempenho dos alunos longe do real, havendo uma tendência a superestimar o nível de acertos, principalmente dos alunos da 4ª série, o que, conforme as autoras, se deve ao fato da maioria dos professores não ter claro, os diferentes



significados de Fração, resumindo as estratégias de ensino ao uso do material concreto e de desenhos pra realizar comparações, as quais nem sempre auxiliam os alunos a superarem as falsas concepções sobre este conceito.

O estudo afirma que, embora a maioria dos professores conseguissem identificar e explicar, de maneira aceitável, os erros cometidos pelos alunos em diferentes situações, apenas apresentavam estratégias de ensino limitadas, não oferecendo aos alunos condições de superarem suas dificuldades. Os alunos apresentaram desempenhos insuficientes quanto ao significado número e operador multiplicativo.

O trabalho de Okuma (2010) trata do ensino do conceito de fração e teve por objetivo investigar as variáveis envolvidas na produção de respostas na resolução dos problemas propostos que tratam do ensino e aprendizagem do conceito de fração e seus significados: número, parte todo, quociente, medida e operador multiplicativo.

A metodologia constou de um estudo comparativo dos resultados da aplicação de uma sequência de situações-problema apresentados por 15 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular.

Os resultados comparativos foram considerados equivalentes e mostraram que os alunos apresentam dificuldades e estratégias similares na resolução das situações-problema e, ainda, que o desempenho de ambas as turmas foi considerado insatisfatório. Considerando os resultados apresentados e com a finalidade de reverter o quadro referente ao baixo desempenho na resolução dos problemas de fração, optou-se pela realização de uma intervenção por meio de contação de três pequenas histórias que abordavam três dos quatro significados do estudo de frações: parte-todo; número; operador multiplicativo. Os alunos se mostraram interessados com as histórias. Duas semanas após a intervenção, a autora aplicou a mesma sequência de situações-problema e os resultados obtidos foram analisados e comparados com os da aplicação inicial. Assim, constatou que houve uma evolução da capacidade de resolução das situações-problema e também das estratégias utilizadas.

Lessa (2011), ao desenvolver, em sua dissertação, uma proposta de ensino com alunos do 6º ano em uma escola em Porto Alegre, envolvendo algumas etapas da engenharia didática, discutiu os diferentes significados do número fracionário e apresentou como proposta metodológica uma sequência para o significado de Medida, com o objetivo de verificar a compreensão do conceito de número fracionário na experimentação desta proposta didática para a escola básica, de forma a qualificar o ensino-aprendizagem de Matemática.



Para atingir seu objetivo, a autora aplicou uma sequência de atividades a 12 alunos, em 9 módulos, durando no total um mês de intervenção. A autora observou que é possível, através desta sequência, propiciar aos alunos uma melhor compreensão do número fracionário e os alunos conseguiram identifica-los também como medidas de segmentos e pontos na reta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em ensino e aprendizagem de Fração são de extrema importância para que a partir dos resultados apontados possamos refletir acerca de nossas metodologias e práticas usadas em sala de aula, e possivelmente melhorá-las.

Este trabalho teve como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica de estudos sobre o ensino de Fração permeando os seus cinco significados: parte-todo, quociente, medida, operador multiplicativo e número. A partir da descrição de cada um dos trabalhos encontrados, podemos expor o que vem sendo produzido nesta temática desde o ano de 2001.

Os resultados encontrados convergem para as frequentes dificuldades de alunos e professores na apreensão do conceito de número racional, bem como conflitos na identificação e compreensão dos diferentes significados que este número possui.

Esta pesquisa converge para a necessidade da produção de mais trabalhos que envolvam os cinco significados de Fração na construção do conceito de número racional, criando novas metodologias para superação destas dificuldades apontadas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Brabo. **Introdução do Conceito dos Números Fracionários e de suas Representações: uma abordagem criativa para a sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC: São Paulo, 2001.

LESSA, V. I. **A compreensão do conceito de número fracionário: Uma sequência didática para o significado de medida.** 2011, 167 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LINS, A. F.; SILVA, E. J. **Intervenção docente na construção do conhecimento de Frações de alunos do EJA: um estudo de caso.** 2007 (Disponível em sbem.com.br)

MACIEL, A.; CÂMARA, M. Analisando o Rendimento de Alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Atividades Envolvendo Frações e Idéias Associadas. **Bolema**, ano 20, nº28: p. 163 a 177. Rio Claro - SP, 2007.



MAGINA, S; CAMPOS, T. A fração nas perspectivas do professor e do aluno dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental. **Bolema**, ano 21, nº 31: p. 23 a 40. Rio Claro-SP, 2008.

MALASPINA, M. da C. O. **O Início do Ensino de Fração: uma investigação com alunos de segunda série do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: PUC, 2007.

MERLINI, V. L. **O conceito de frações em seus diferentes significados; um estudo diagnóstico com alunos de 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental**. 2005, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOUTINHO, L. V. **Fração e seus diferentes significados: um estudo com alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental**. 2005, 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: PUC, 2005.

OKUMA, E. K. **Ensino e aprendizagem de fração: um estudo comparativo e uma intervenção didática**. 2010, 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Lins: Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, 2010.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. **As diferentes “Personalidades” do número racional trabalhadas através da resolução de problemas**. **Bolema**, ano 21, nº 31: p. 79 a102. Rio Claro-SP, 2008.

RODRIGUES, W. R. **Números racionais: um estudo das concepções de alunos após o estudo formal**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: PUC, 2005.

SANTOS, A. **O conceito de Fração em seus diferentes significados: Um estudo diagnóstico junto a professores que atuam no ensino fundamental**. 2005, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). São Paulo: PUC, 2005.

TEIXEIRA, A. M. **O professor, o ensino de fração e o livro didático: um estudo investigativo**. 2008, 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). São Paulo: PUC, 2008.

VASCONCELOS, I. C. P. **Números Fracionários: a construção dos diferentes significados por alunos de 4ª a 8ª séries de uma escola do ensino fundamental**. 2007, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto alegre: UFRS, 2007.



ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Sandy da Conceição Dias
Universidade do Estado do Pará- UEPA
E-mail: sandydias_13@yahoo.com.br

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

RESUMO

O presente artigo de caráter bibliográfico, foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos de Cognição e Educação Matemática (GECM-UEPA) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA), apresenta uma análise dos artigos relacionados à deficiência visual que foram publicados nos anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) neste ano de 2016. Diante disso, encontramos um total de 9 trabalhos publicados nessa vertente, dos quais quatro são estudos diagnósticos sobre o ensino de matemática para alunos com deficiência visual, três são sobre atividades didáticas e dois sobre a formação de professores. Os resultados destes estudos revelam que grande parte dos professores não estão preparados para trabalhar com alunos deficientes visuais, que falta mais materiais didáticos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem e por fim que ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos na matemática que sejam voltados para esta temática, principalmente na nossa região, com isso, destacamos a importância da elaboração de mais estudos que contemplem esse público em seu contexto local, regional, de tal maneira que o processo de ensino e aprendizagem na matemática possa melhorar, assim como a participação desses alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Matemática, Inclusão, Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos com os avanços na legislação muito se tem debatido a respeito do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino. No qual, segundo Cintra (2014) esse conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi criado na Declaração de Salamanca em 1994 para “identificar os estudantes com algum tipo de deficiência e dificuldade de aprendizagem, onde são caracterizados conforme suas habilidades, dificuldades de aprendizagem, altas habilidades e limitações no desenvolvimento e comunicação.” (p.25)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura aos alunos deficientes a oferta da Educação Escolar e que esta deve ser feita preferencialmente nas escolas regulares de ensino e devem ser assegurados a esses educandos técnicas e recursos específicos para atender as suas necessidades. O que faz com que cada vez mais alunos com deficiência frequentem o ensino regular.

Mantoan (2005 *apud* CEOLIN *et al*, 2009, p.1) nos diz que a inclusão:



É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

A inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares se faz importante para que se aprenda a respeitar as diferenças por meio da vivência e interação de alunos especiais com os alunos sem necessidades especiais, afinal a escola é reflexo da vida em sociedade. Segundo o Censo de 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) existem no Brasil mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, no qual 582 mil são cegos. Dado este que destaca a importância de se pesquisar e difundir estudos que tratem da inclusão de deficientes visuais no processo de ensino e aprendizagem.

O interesse pelo tema em questão surgiu quando nos deparamos com relatos de experiências de professores que atuavam em sala de aula com alunos com deficiência visual e percebiam as dificuldades dos alunos em matemática e não sabiam como trabalhar para melhorá-las, pois em sua maioria eram professores formados em pedagogia e não em matemática, foi neste momento que começamos a perceber a pouca atenção que é dada a matemática voltada para a inclusão, nos intrigando a pesquisar na área.

Devido a nossa formação em Licenciatura em Matemática, decidimos trabalhar o ensino de matemática voltado para alunos com deficiência visual, pois o ensino de matemática para deficientes visuais têm sido alvo crescente de discussões, já que cada vez mais há necessidade de professores capacitados para trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Segundo Brandão (2010, p.75) a matemática é considerada como uma disciplina abstrata, que envolve muito raciocínio e lógica. Assim se para os videntes é vista como uma disciplina de difícil compreensão, para os alunos deficientes visuais a disciplina se torna ainda mais complicada, tanto para o mesmo aprender como para o professor ensinar.

Diante do exposto, buscamos fazer um levantamento de trabalhos publicados nesta temática nos Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática que ocorreu este ano em São Paulo.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para este artigo é de cunho qualitativo, pois de acordo com Bodgan e Biklen (1994) esse tipo de pesquisa tem um caráter mais compreensivo e interpretativo, não tem a pretensão de apenas contabilizar a quantidade de vezes que uma variável aparece, mas sim em analisá-la com todas as suas qualidades.



Dentro dessa abordagem, trabalhamos com a “revisão de estudos” com intuito de investigar os trabalhos relacionados à deficiência visual que foram publicados nos anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática, pois conforme Soares e Maciel (2000, p.4) esses estudos são indispensáveis “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, favorecendo assim a organização do que se conhece sobre o assunto pesquisado e mostrando as lacunas e fragilidades existentes, ou seja, mostram no que as pesquisas podem avançar a partir do que já se conhece.

A coleta dos artigos ocorreu no mês de Outubro de 2016, por meio do site da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), no qual contém os anais de todos os anos do evento em questão. Para selecionarmos os artigos não usamos a busca automática, pois não queríamos que nenhum artigo passasse despercebido, portanto, analisamos página por página dos anais observando os títulos dos mesmos, encontrando assim 9 trabalhos.

ESTUDOS PUBLICADOS NOS ANAIS DO XII ENEM

Estudos Diagnósticos

A categoria de estudos diagnósticos compreende os artigos que apresentam resultados de estudos que buscaram diagnosticar o ensino de matemática para alunos com deficiência visual. Nesta categoria encontram-se 4 artigos: Beirigo e Cintra (2016); Moraes, Vieira e Santos (2016); Anjos (2016) e Uliana e Mól (2016).

Beirigo e Cintra (2016) tinham como objetivo apresentar o estado da arte das pesquisas que envolvem a deficiência visual publicadas em todos os anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Como metodologia os autores adotaram a pesquisa qualitativa na modalidade “estado da arte”. O campo de pesquisa constituiu-se do levantamento dos artigos que abordavam a deficiência visual, publicados nas 11 edições do ENEM, que foram da I a XI edição, encontrando ao todo 38 trabalhos.

Durante o estudo os autores observaram que nas oito primeiras edições do evento o assunto em questão não foi abordado, embora o tema já aparecer na Constituição Federal de 1988, ou seja, desde a sua VI edição. Segundo eles apenas a partir de 2007 é que surgiram no evento os primeiros trabalhos voltados para essa vertente, sendo a maioria deles para o desenvolvimento de metodologias para o ensino da matemática para alunos com deficiência visual. Conforme, Beirigo e Cintra (2016) o Sudeste e o Nordeste são as regiões brasileiras que mais produziram artigos nessa temática da deficiência visual.



Por fim, os autores concluíram que a apesar da deficiência visual ter ficado quase 20 anos sem ser abordada num dos mais importantes eventos da área de Educação Matemática, ela vem ganhando repercussão nos eventos acadêmicos, os quais acreditam serem por causa dos avanços da legislação brasileira, e dentro desse novo cenário os autores deixam algumas indagações como: “As propostas metodológicas pesquisadas são conhecidas pelos professores da educação básica? Como é a formação dos futuros professores de Matemática no que se refere ao ensino de pessoas com deficiência visual?” (BEIRIGO e CINTRA, 2016, p. 11).

No artigo de Moraes, Vieira e Santos (2016) o objetivo era verificar através da utilização do Código Braille um aluno com deficiência visual iria apropriar-se de estruturas de matemática em matemática comercial a partir de utilização de elementos de sua própria vivência e com isso eleva-se sua autoestima. Os autores fizeram um comparativo entre o EJA e uma escola especializada de Belém do Pará, no bairro de Batista Campos em sala de recursos e com atendimento de professor especializado, por meio da descrição da vivência de um aluno com deficiência visual. A abordagem utilizada por eles foi de caráter qualitativo e os procedimentos técnicos baseados na pesquisa-ação.

Ao término do estudo os autores observaram que a escola do EJA não tinha estruturas físicas adequadas, não tinha equipamentos para a preparação de materiais adequados, a interação era com alunos sem a deficiência visual, o professor não era especializado, os textos em escritos “negro”, ou seja, sem ser em Braille e não tinham recursos pedagógicos. Já na escola especializada, tinha estrutura física compatível com a necessidade do aluno, possuía os equipamentos especializados, os textos eram em Braille, os recursos eram táteis, acessíveis, o professor especializado e o aluno tinha interação com outros alunos com deficiência visual.

Portanto, Moraes, Vieira e Santos (2016) concluíram que na escola especializada o aluno em questão melhorou: a autoestima, a confiança no aprendizado, a relação professor-aluno e desenvolveu a escrita Braille. Segundo os autores os recursos pedagógicos auxiliaram na melhora das condições para o aprendizado assim como o bom acolhimento por parte do professor, sendo assim, relataram que não basta apenas o professor estar preparado para trabalhar com alunos com deficiência visual, a escola também precisa estar, seja ela especializada ou regular, pois, seria mais interessante se o ambiente desse desenvolvimento fosse escolas com perspectivas inclusivas e não apenas nas especializadas.

Anjos (2016) tinha como objetivo apresentar e analisar o Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa (CMU), a apresentação se trata da sua definição e história, já a análise trata de uma



notação geométrica (segmento de reta) em relação ao fenômeno da não congruência semântica em Raymond Durval. Como metodologia a autora utilizou a pesquisa qualitativa.

Durante o estudo a autora observou diferenças semióticas na conversão da tinta ao Braille na escrita de expressões algébricas e na notação geométrica, entretanto, para este artigo ela se restringiu a mostrar e discutir sobre as diferenças encontradas na notação geométrica, mas especificadamente na notação de segmento de reta. Analisando a escrita em língua natural (tinta) e a escrita em Braille a autora observou o fenômeno da não congruência devido ao descumprimento de dois dos três critérios de congruência, que segundo ela pode interferir na leitura dessas notações, assim como no tempo de resolução de problemas em matemática quando o aluno precisa escrever em Braille devido essa diferença semiótica apresentada na conversão da notação, deixando a leitura mais lenta e cansativa por causa da grande quantidade de símbolos utilizados.

Ao término do estudo Anjos (2016) constatou o fenômeno da não congruência semântica na conversão da tinta ao Braille na escrita da notação geométrica, evidenciando um aumento no número de caracteres durante a conversão, o que acaba influenciando de forma negativa o aprendizado do aluno cego em matemática, pois a leitura e escrita em Braille se tornam mais lentas e cansativas, devido esse aumento nos caracteres. Portanto, a autora diz que cabe ao professor de matemática entender essas dificuldades do aluno cego e oferecer um tempo maior para a realização das atividades, assim como também alerta para a necessidade de se revisar o Código quanto ao que foi exposto, como quanto a equívocos na simbologia matemática e na forma de apresentação do documento.

O estudo de Uliana e Mól (2016) tinha como objetivo investigar como está acontecendo os processos de ensino e de aprendizagem da matemática para estudantes cegos do Ensino Médio no Estado de Rondônia. Para tal, buscam responder a seguinte questão: “Como tem agido pedagogicamente os professores de estudantes cegos do Ensino Médio matriculados em escolas rondonienses?”. Como metodologia, optaram pela abordagem qualitativa que teve como participantes três estudantes cegos. Os instrumentos para a coleta de dados foram: uma entrevista semiestrutura gravada em áudio, que posteriormente foi transcrito e analisado por meio da técnica de análise de conteúdo.

Uliana e Mól (2016) constataram que os estudantes cegos não estão tendo oportunidades de participarem ativamente do processo de aprendizagem da matemática, devido ao fato dos estabelecimentos não possuírem recursos didáticos adequados ou os professores não os utilizarem para que os estudantes cegos possam ter acesso aos elementos da matemática pelos outros sentidos, o que faz com que acabem sendo deixados de lado desse processo. Além desses fatores, observaram que os



professores não estão preparados para o trabalho pedagógico com esses estudantes, pois não conhecem suas especificidades e chegam às vezes a ignorar a presença deles em sala de aula.

Por fim, os autores concluíram que os estudantes cegos estão frequentando as escolas regulares, mas não estão inclusos, ou seja, por mais que se tenha defendido e divulgado as políticas e processos educacionais de inclusão de estudantes com deficiência, ainda existem muitas barreiras a serem vencidas na prática.

Estudos sobre Atividades Didáticas

A categoria de estudos sobre atividades didáticas compreende os artigos relacionados ao desenvolvimento de materiais didáticos, de metodologias e de estratégias de ensino voltadas para alunos com deficiência visual, alguns foram ou não aplicados. Nesta categoria encontram-se 3 artigos: Camargo et al (2016); Santos (2016) e Araújo e Sales (2016).

Camargo et al (2016) tinham como objetivo analisar as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de matemática em relação a sua acessibilidade para alunos com deficiência visual e/ou auditiva, assim como o aprofundamento no processo inclusivo nas escolas. Durante as análises das atividades, que eram por volta de 120 no acervo do PIBID, os autores verificaram que não tinham fundamentos para discernir o que era ou não acessível, logo, a partir desse ponto eles iniciaram uma pesquisa bibliográfica, após isso verificaram que as atividades eram muito poucas, ou nada acessíveis, o que mostrou que seria um longo caminho a ser percorrido para que elas se tornassem efetivamente inclusivas.

Em relação às atividades, a primeira a ser adaptada foi voltada para alunos com deficiência visual, chamada de “Calculadora Quebrada”, a qual contou com o auxílio de uma pessoa cega para que realmente ficasse acessível a esse público, a segunda atividade também para deficientes visuais foi o “Dominó Divisores e Múltiplos”, assim como o jogo de tabuleiro “A Trilha das Charadas”, todos se utilizaram do Braille e algumas outras atividades usaram também a Libras para que os alunos surdos também participassem.

Ao término do estudo Camargo et al (2016) constataram a necessidade da utilização do código Braille, de materiais em alto relevo, do aprimoramento da comunicação em Libras como pontos iniciais de partida para tornar as atividades efetivamente inclusivas, e que apesar dos documentos oficiais mostrarem progressos, a prática na formação dos professores não tem sido considerada suficiente, o que segundo eles para que haja o progresso é necessário além das leis e decretos a sensibilização das pessoas em inserir cada vez mais o deficiente, tornando-os mais ativos dentro da sociedade.



Santos (2016) tinha como objetivo investigar a aprendizagem dos conhecimentos básicos de Probabilidade de uma dupla de estudantes cegos e videntes mediada pela maquete tátil. Como metodologia a mesma utilizou da pesquisa qualitativa e os resultados foram analisados à luz do Letramento Probabilístico assim como por aproximação de pesquisas correlatas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram três duplas formadas por um estudante com deficiência visual e outro vidente, matriculados no ensino regular do ensino médio. A coleta de dados foi feita por meio de filmagens, registros escritos, áudio - gravações e fotografias.

Segundo a autora a maquete tátil foi desenvolvida para se trabalhar conceitos básicos de Probabilidade como: espaço amostral, eventos simples e compostos, situação determinística, experimento aleatório, frequência esperada, observadas e padrões observados e esperados. E é composta por tarefas de reconhecimento tátil do instrumento, tarefas de sequencia de ensino e artefatos como tabuleiro, fichas, entre outros.

A autora ao término do estudo verificou que dos diversos aspectos dos conceitos básicos de Probabilidade explorados a dupla possuiu noções intuitivas de temas como aleatoriedade e chance, tiveram dificuldade, principalmente o aluno vidente, em registrar os movimentos feitos no tabuleiro, a relação de cooperação entre as duplas foi de encontro ao que a autora esperava, pois durante a aplicação notou que em muitos casos o estudante cego foi quem conduziu e explicou a tarefa ao estudante vidente. Por fim, Santos (2016) alegou que de um modo geral as tarefas contribuíram para a abordagem de alguns elementos presentes no Letramento Probabilístico e que a maquete tátil é um recurso que pode ser utilizado na aprendizagem de forma compartilhada com estudantes cegos e videntes.

No estudo de Araújo e Sales (2016) o objetivo era avaliar a potencialidade do Tabuleiro de Decimais para o ensino de números decimais em operações aditivas voltadas a alunos com deficiência visual e sem deficiência visual em uma turma inclusiva em uma escola regular no município de Belém do Pará. O estudo foi desenvolvido na perspectiva qualitativa utilizando como metodologia a pesquisa-ação, os sujeitos foram oito discentes participantes da turma inclusiva, sendo um destes alunos com deficiência visual.

Os autores inicialmente realizaram a aplicação de uma sondagem com 20 questões aos discentes participantes da pesquisa, envolvendo atividades com os números decimais, com intuito de compreender qual era o entendimento dos mesmos sobre o conceito e operações aditivas do referido conteúdo. Após isso, realizaram a fase de intervenção a qual ocorreu em 5 sessões com atividades envolvendo o uso do Tabuleiro de Decimais, ao final foi aplicado uma outra sondagem para verificar se



houve êxito no entendimento dos alunos após a intervenção. Por fim, Araújo e Sales (2016) concluíram que o uso do Tabuleiro de Decimais representou um relevante aumento da compreensão nas operações aditivas com os números decimais pelos discentes, seja ele com ou sem deficiência visual, possibilitou também um maior acolhimento, integração e socialização entre os discentes como uma ferramenta para diminuir o processo de segregação, valorizando assim a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais junto à turma.

ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A categoria de estudos sobre a formação de professores compreende os artigos que abordam relatos de professores, de como se dá a formação inicial, das dificuldades de ensinar para alunos com deficiência visual e de que maneira pode melhorar essa formação mais voltada para a inclusão dos alunos com deficiência visual. Nesta categoria encontram-se 2 artigos: Bandeira (2016) e Uliana e Mól (2016).

Bandeira (2016) tinha por objetivo apontar as possibilidades de uma formação inicial com os conhecimentos da neurociência aplicada à Educação Matemática com foco nos Blocos de Luria potencializando uma forma reflexiva para incluir cinco estudantes cegos em escolas do Ensino Médio no município de Rio Branco no Acre. No qual o estudo articulou-se em torno do seguinte problema: “como a oferta de espaços, tempos, conceitos e práxis pedagógicas, no contexto da Formação Inicial de Docentes de matemática pode favorecer a inclusão de estudantes cegos nas Escolas de Ensino Médio de Rio Branco- Acre e possibilitar aos professores em formação inicial uma formação para a inclusão?” (BANDEIRA, 2016, p.2).

Como metodologia a autora utilizou da abordagem qualitativa, utilizando como referência central as recomendações da pesquisa-ação, acontecendo em três fases: diagnóstico, intervenção e avaliação. Os sujeitos participantes foram 28 discentes do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática e a docente da disciplina de Prática de Ensino de Matemática IV, para o registro dos fatos a mesma utilizou de filmadora e um tripé. No estudo os professores em formação inicial deveriam pensar em como ensinar o termo geral de uma Progressão Aritmética partindo de uma sequência com padrões geométricos, sendo assim, eles construíram um “Kit Pedagógico de Progressão Aritmética” elaborado a partir de materiais manipuláveis.

Com isso, após a aplicação do Kit de PA confeccionado pelos professores em formação inicial Bandeira (2016) constatou a importância da participação da estudante cega nas aulas de Prática de Ensino de Matemática IV, pois favoreceu a formação inicial para a diversidade, destacando a



importância dos recursos didáticos táteis e de voz, assim como e a construção coletiva de saberes como alternativas para a inclusão, além disso, concluiu que os professores aprenderam a se identificar enquanto docentes na vivência com estudantes cegos e a ensinarem na diversidade.

Uliana e Mól (2016) tinham como objetivo investigar as potencialidades de casos de ensino no processo de formação inicial de professores quando se intenta a preparação docente para o fazer pedagógico com estudante cego. O estudo buscou responder pelo menos em parte a seguinte questão: “O estudo de casos de ensino é uma ação pedagógica nos cursos de formação de professores que atende as novas demandas do cenário complexo contemporâneo?”. Como metodologia a mesma se configurou como pesquisa qualitativa, participando 26 licenciados em Matemática, Física e Química de duas instituições do Estado de Rondônia. Os dados coletados foram mediante estudos em grupo, discussões gravadas em vídeo e por relatos inscritos.

Por fim, durante as discussões em relação aos casos distribuídos aos licenciados participantes da pesquisa que envolviam alunos cegos, Uliana e Mól (2016) concluíram que o estudo de casos possibilitou discussões em diversos vieses na temática da educação inclusiva, confrontando o ideal e o real no que tange à inclusão, avaliação, a postura de professor frente a certas situações com alunos com deficiência visual, além de possibilitar que os licenciados de conhecerem a percepção de alunos cegos frente ao processo de in/exclusão que vivem em sala de aula, o que tornou esse momento de discussões, um momento rico de aprendizagem docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas relacionadas à revisão de estudos tem o intuito de reunir as discussões sobre um determinado assunto, neste caso, realizamos uma revisão dos estudos publicados nos anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática realizado em 2016 e que abordavam a deficiência visual. Com base nesse levantamento, verificamos que estes de uma maneira geral apontam que apesar dos avanços na legislação a prática ainda se encontra muito distante do que se defendem nas leis, os alunos com deficiência visual ainda são excluídos do processo de ensino e aprendizagem por diversos fatores como o despreparo dos professores e a falta de recursos didáticos.

Sendo assim, ainda se faz necessário melhorar os cursos de formação inicial para que estes possam contemplar de forma mais efetiva a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os deficientes visuais, elaborar mais materiais manipuláveis concretos ou por controle de voz que auxiliem no aprendizado do aluno com deficiência visual, ou seja, em termos gerais



defendem que mais pesquisas trabalhem a vertente da educação inclusiva na matemática, pois como observamos, em um evento renomado e reconhecido nacionalmente como o ENEM apenas 9 trabalhos foram encontrados.

A partir disso, surgem alguns questionamentos: Os alunos com deficiência visual estão realmente sendo incluídos em sala de aula ou estão apenas integrados ao processo de ensino e aprendizagem? Como se dá o processo de ensino e aprendizagem de matemática com alunos com deficiência visual aqui em Belém do Pará? Entre outros questionamentos que nos levarão futuramente a dar continuidade a esta pesquisa em busca de tentar melhorar esse atual cenário da matemática voltada para inclusão, em especial a deficiência visual.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, D. Z. dos. **Código matemático unificado: da definição às diferenças semióticas na conversão da tinta ao Braille**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.
- ARAÚJO, M. M. de; SALES, E. R. de. **O tabuleiro de decimais em uma classe inclusiva: uma possibilidade para alunos com deficiência visual**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.
- BANDEIRA, S. M. C. **Caminhos trilhados para uma formação em matemática para inclusão de estudantes cegos no ensino médio**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.
- BEIRIGO, J. A. C.; CINTRA, V. de P. **Estado da arte sobre a deficiência visual nos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Educação Matemática**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, J.C. **Matemática e deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- CAMARGO, E. D. F.; ATTIE, J. P.; OLIVEIRA, J. S.; SANTANA, R. S. **O enfoque da acessibilidade na produção de materiais didáticos para o ensino de matemática**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.
- CEOLIN, T. ; MACHADO, A.R. ; NEHRING, C.M. **Ensinando Matemática para deficientes visuais: uma possibilidade de inclusão**. In: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Ijuí/ RS, 2009.



CINTRA, V. P. **Trabalho com Projetos na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva da educação inclusiva**. 2014. 137 f. Tese de (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. Anais. Disponível em: < <http://sbempe.cpanel0179.hospedagemdesites.ws/enem2016/anais/>> Acesso em: 24 de Outubro de 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 25 de Janeiro de 2016.

MORAES, M. E. L. de.; VIEIRA, S. de C. A.; SANTOS, F. M. dos. **A leitura em Braille: apropriação de matemática para aluno adulto com cegueira adquirida como elevador de autoestima**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.

SANTOS, F. B. **A aprendizagem de conceitos básicos de probabilidade por uma dupla de estudantes cegos e videntes mediados pela maquete tátil**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1).

ULIANA, M. R.; MÓL, G. de S. **Os processos de ensinar e aprender matemática e o estudante cego: uma análise no estado de Rondônia**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. de S. **O uso de casos de ensino no processo de formação de professores tendo em vista o ensino da matemática, física e química para estudante cego**. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 13 a 16 de julho, 2016.



FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES: DILEMAS E AVANÇOS

Tuany Sarmento da Silva¹⁵
Universidade do Estado do Pará - UEPA
tuany.sarmento2015@gmail.com

Emmanuel Ribeiro Cunha¹⁶
Universidade do Estado do Pará - UEPA
emmanuelrcunha@gmail.com

Agência Financiadora: CAPES/FAPESPA

RESUMO

Este artigo apresenta algumas discussões presentes no Plano Nacional de Educação (2014-2024) sobre a formação e valorização profissional de professores em início de carreira. Do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, baseando-se nas contribuições de autores que discutem professores iniciantes como Huberman (1992), Perrenoud (2002) e Tardif (2002). O estudo também perpassa às metas e estratégias do Plano Nacional de Educação que discute a formação e valorização de professores em início de carreira. Devido à atual conjuntura econômica e social, há o acirramento das exigências feitas aos professores, o que dificulta as definições dos docentes sobre suas reais funções no contexto escolar. Observa-se que os professores encontram-se desprestigiados socialmente e suas atividades estão cada vez mais realçadas por uma dimensão técnica da ação pedagógica. Esse contexto é mais intenso com os professores em início de carreira, pois devido sua formação inicial estar estruturada, geralmente, num saber idealizado de professor, aluno e escola, é grande a dificuldade dos mesmos em delimitar suas reais funções, por conta do “choque com a realidade” sentido nos primeiros anos de atuação profissional. Assim, torna-se fundamental o fortalecimento de Políticas de formação e valorização de professores, que venham atender as reais necessidades e dificuldades dos professores iniciantes.

Palavras-chave: Formação de professores; Professores iniciantes; Plano Nacional de Educação.

1. INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura econômica e social, é inevitável o acirramento das exigências feitas aos professores da educação básica, devido o aumento do controle social e técnico sobre esses profissionais. A primeira década do século XXI foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, por meio do controle de conteúdo do conhecimento, dos métodos de sua produção,

¹⁵ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – UEPA. Bolsista CAPES/FAPESPA.

¹⁶ Doutor em Educação pela UFRN. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Pará – UEPA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, onde coordena a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.



da autonomia e da organização docente. A partir desse processo foram criados maiores mecanismos de controle e de prestação de contas dos docentes, submetidos a sistemas de incentivos por resultados de aprendizagem de seus alunos, promovendo dispositivos que desvalorizam o trabalho docente (FRIGOTTO, 2011).

Assim, os professores não sentem-se mais sujeitos de suas próprias ações, resultado de sua pouca autonomia no processo educativo. Esse contexto é mais intenso com os professores em início de carreira, pois devido sua formação inicial estar estruturada, geralmente, num saber idealizado de professor, aluno e escola, é grande a dificuldade dos mesmos em delimitar suas reais funções, por conta do “choque com a realidade” sentido nos primeiros anos de atuação profissional.

Desse modo, este artigo tem como objetivo apresentar algumas discussões presentes no Plano Nacional de Educação (2014-2024) acerca da formação e valorização profissional de professores em início de carreira. Do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a qual relata-se na introdução uma breve apresentação da temática central. O primeiro tópico trata-se de uma discussão teórica sobre professor iniciante com base em Huberman (1992), Perrenoud (2002) e Tardif (2002). O segundo aborda sobre o que está sendo discutido no Plano Nacional de Educação (2014-2024), acerca da formação e valorização dos professores iniciantes. Por fim, nas considerações finais, serão registradas algumas conclusões sobre as ideias sínteses desenvolvidas neste trabalho, que buscam ampliar as discussões sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

2. O PROFESSOR INICIANTE E SEUS DILEMAS

Entende-se por professor iniciante o profissional que está nos primeiros anos de atuação na carreira docente (HUBERMAN, 1992; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2002; CAVACO, 1995). A fase inicial da carreira docente pode ser considerada como “[...] um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

Segundo Marcelo García (1999), a carreira docente passa por diferentes fases, que representam várias exigências de cunho pessoal, profissional, organizacional, contextual, psicológica, entre outros. Contudo, não há um consenso por parte dos autores em definir quando o professor deixa de ser iniciante, devido à situação desse profissional ser transitória e situacional. Os períodos variam de três, cinco, e sete anos de experiência docente (TARDIF, 2002). Tendo como base o estudo de Huberman (1992), que



aborda sobre os ciclos de vida dos professores, o início da carreira docente pode ser compreendido até o sexto ano de experiência profissional.

Durante esses seis anos de carreira, os professores iniciantes passam por duas fases: exploração e estabilização (HUBERMAN, 1992). A fase de exploração (um a três anos de carreira) é caracterizada pelo confronto inicial à complexa realidade do exercício da profissão, ocorrendo, geralmente, o desencantamento pela docência (TARDIF, 2002). É nessa fase que surge os estágios de “sobrevivência” e “descoberta”. Segundo Huberman (1992, p.39):

O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama de vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o *tactear* constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material *didáctico* inadequado, etc.

As expressões “choque com a realidade” ou “choque do real” estão relacionadas ao processo de socialização profissional do professor em suas primeiras experiências na profissão. Segundo Silva (1997), citando Veenman, o chamado "choque com a realidade" refere-se à situação que muitos professores atravessam na fase inicial da carreira docente, sofrendo com seus primeiros impactos na realidade escolar.

Por outro lado, o aspecto da descoberta é caracterizado como o “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p.39).

A sobrevivência e a descoberta são vividas paralelamente, sendo a última motivadora para suportar a primeira. É típico que no início da carreira docente surjam alguns sentimentos como insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo e alienação (CAVACO, 1995). Segundo Tardif (2002), nesta fase o professor inicia a profissão por meio de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito pelos alunos, colegas de trabalho, diretores, pais de alunos, além de experimentar diversos papéis.

O início da carreira é também marcado pelo abandono da profissão ou pelo questionamento do professor iniciante sobre a continuidade na carreira docente. Com base numa pesquisa realizada por Gonçalves (1992), os professores relataram que a entrada na carreira redundou numa autêntica luta entre



a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão. Os que demonstraram não ter dificuldades no início da carreira relataram que se sentiam autoconfiantes, motivados pela convicção de estarem preparados. Isso demonstra que a fase de exploração é vivenciada de maneira subjetiva para cada professor, de acordo com suas trajetórias formativas e profissionais.

Já a fase de estabilização (quatro a seis anos de carreira) é caracterizada pelo estágio do “comprometimento definitivo” ou da “tomada de responsabilidades” (HUBERMAN, 1992). Nessa fase surge um sentimento de confiança e de “conforto”, no qual o professor preocupa-se menos consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos. Segundo Tardif (2002), o professor sente-se mais a vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas e manifesta um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a fase de estabilização é acompanhada pela consolidação de um repertório pedagógico, cujo professor encontra um estilo próprio de ensino e um domínio maior dos diversos aspectos do trabalho pedagógico.

Para Tardif (2002), a estabilização não ocorre apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira do professor, mas também em função dos fatos que marcam a trajetória profissional, inclusive as condições de exercício da profissão. Para o autor, a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, assim, a sua integração na escola e na sala de aula. Desse modo, a fase da estabilização indica o sentimento de pertencimento a um corpo profissional e uma confiança em si e no seu trabalho (HUBERMAN, 1992).

Segundo Huberman (1992), influências pessoais, profissionais e contextuais influenciam na carreira dos professores. Desse modo, o início da carreira docente varia de acordo com cada professor, podendo ser fácil ou problemática, entusiasmadora ou decepcionante, sendo condicionada pelos parâmetros impostos pela instituição. Para o autor, o desenvolvimento de uma carreira é

[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O *facto* de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise *econômica*) (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Por isso, é imprescindível não ignorar a angústia e os medos do professor iniciante, tornando necessário criar ambientes “[...] para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e



suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade” (PERRENOUD, 2002, p. 18). Dessa forma, nos mais diversos sentimentos vivenciados pelos professores no início da carreira - angústia, insegurança, dificuldades em lidar com situações complexas - dialeticamente, há condicionantes para que estes possam se reafirmar na profissão por meio do compartilhamento de suas dúvidas, principalmente com seus pares que já possuem experiência (TARDIF, 2002).

3. A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Devido à peculiaridade da fase inicial da carreira profissional de professor, a atual política educacional brasileira reconhece a necessidade de apoio a esses profissionais que estão no início do exercício docente. Um bom exemplo disso está no Plano Nacional de Educação (PNE).

Historicamente, a ideia de um Plano Nacional de Educação foi concebida, pela primeira vez no Brasil, com o chamado movimento renovador, nos anos 1920-1930. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por um grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as ideias desse movimento, e estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes. Nos textos legais, foi na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, que apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhado de um levantamento ou estudo sobre as necessidades educacionais do país (MOURA, 2013).

Já a sua regulamentação foi determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com os Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que, posteriormente, foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal. Assim, o atual Plano Nacional de Educação, elaborado em 2014, contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, orienta as políticas, os programas e ações governamentais na área da educação para os próximos dez anos (MOURA, 2013).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao tratar da existência de planos de carreira aos profissionais da educação na meta 18, estipula na estratégia 18.2 implantar nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento aos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de oferecer curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor.

Segundo Freitas (2013), um dos objetivos centrais a ser alcançado pelas políticas educacionais, através da aprovação do PNE, é a motivação e inserção da juventude na profissão do magistério,



“oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador” (FREITAS, 2013, p. 234). Outro ponto almejado está em mudar radicalmente a maneira como os jovens iniciam na carreira docente, para que os mesmos sintam-se motivados a permanecer na profissão. Diniz-Pereira (2013) aponta algumas condições básicas para enfrentar tal desafio:

Assumir escolas e turmas menos desafiadoras; adotar mais horas para estudos e planejamentos e menos horas em sala de aula; angariar apoio dos colegas mais experientes por meio de planejamentos coletivos; institucionalizar nas escolas espaços de discussão e análise coletiva da prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2013, p.226).

Este dispositivo legal apresenta diretrizes para a formação dos professores e as ações a serem feitas na educação básica do país e, assim, criam modelos de professor e de escola, principalmente nos cursos de formação de professores, sendo uma etapa essencial do percurso profissional do professor (PERRENOUD, 2002).

Outra ação formativa presente no PNE é ampliar programas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, aprimorando a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica. Entre esses programas está o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Implementado no Decreto nº 7.219, em 24 de junho de 2010, o PIBID é um programa, criado pela CAPES, que “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, Art. 1º). Um dos objetivos do PIBID é inserir os estudantes de licenciaturas no cotidiano de escolas da rede pública de educação, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

Embora este programa não seja destinado aos professores em início de carreira, ele é uma iniciativa que apresenta possibilidades na aproximação e identificação do futuro professor com seu campo de trabalho, ainda no período de formação inicial, favorecendo a aproximação entre universidade e escola (CORRÊA; PORTELLA, 2012).

Para Diniz-Pereira (2013), a profissão docente não é mais tão atrativa aos jovens brasileiros devido ao seu atual quadro – baixos salários, más condições de trabalho, formação com déficits. Assim, os impactos previstos pelo PIBID devem recair sobre a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura.



Segundo André (2012), esse programa permite uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação escolar, como os alunos de licenciaturas, professores das universidades, assim como os professores de escolas públicas, onde estes acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando em articulação com o formador da universidade. A dinâmica de aproximação entre licenciandos e escolas públicas gera um ambiente válido para a criação de soluções, pois todos os envolvidos são beneficiados.

Inicialmente o PIBID estava direcionado às instituições federais de ensino superior, atendendo, aproximadamente, 3 mil bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Contudo, o programa expandiu-se rapidamente, abrangendo todas as licenciaturas e incluindo as universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, atingindo, no ano de 2011, cerca de 30 mil bolsistas de 146 instituições (ANDRÉ, 2012). Apesar dos avanços, a autora afirma que ainda não foi realizada uma avaliação holística sobre os efeitos do PIBID na formação de jovens professores, e nem sobre a qualidade da formação dos egressos desse programa, embora pesquisas pontuais evidenciam alguns resultados positivos, como a motivação dos estudantes envolvidos para ingressar na profissão, assim como a disposição dos professores das escolas em rever suas práticas, em colaboração com os novos atores do ambiente escolar.

É notório que, com a implementação do Plano Nacional de Educação, houve um avanço nas discussões educacionais em termos de valorização e formação dos profissionais da educação básica, inclusive os que estão iniciando na docência e os futuros professores, embora ainda tenha-se dificuldade de colocar em prática as metas e estratégias dessa legislação.

Com o Plano Nacional de Educação foram elaborados também os Planos Estaduais e Municipais de Educação. Nessa perspectiva, torna-se essencial que a União, Estados e Municípios brasileiros possam construir políticas sólidas para os professores em início de carreira, fortalecendo os vínculos entre a juventude e os profissionais experientes, criando condições que permitam seu desenvolvimento enquanto intelectuais comprometidos com a construção de uma nova escola e de uma sociedade mais justa e igualitária (FREITAS, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar como as mudanças sociais estão afetando o processo educativo, logo, modificando também o papel do professor no contexto educacional. Assim, nota-se que é grande a dificuldade dos professores em delimitar suas reais funções, bem como é intenso o “choque de realidade”



percebido por eles no começo do exercício profissional, gerando sentimentos como angústia e insegurança.

Nessa perspectiva, torna-se necessário criar ambientes que possibilite o professor iniciante trabalhar seus medos e suas emoções, propiciando condicionantes para que este possa se reafirmar na profissão por meio do compartilhamento de suas dúvidas, principalmente com seus pares que já possuem experiência.

Assim, um dos principais mecanismos para que se possa melhorar a realidade dos professores em início de carreira está no fortalecimento de políticas educacionais que priorizem a formação inicial e continuada de professores, além das condições de trabalho e remuneração, que são elementos importantes para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**. v. 42, n.145, jan./abr.2012, p. 112-129.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em 30 out. 2016, 14:42:03.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

CORRÊA, P.M; PORTELLA, V.C.M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. In: **Olhar de professor**. v. 15(2), 2012, p. 223-236.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e formação do profissional da educação. In: PINO, I. R. et. al. **Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep. 2013, p. 217-228.

FREITAS, H. C. L de. A construção do Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In: PINO, I. R. et. al. **Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep. 2013, p.229- 249.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011, p. 235-254.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1992, p. 141-169.



HUBERMAN, M.. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1992, p. 31-61.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. (Coleção Ciências da Educação – século XX). Porto: Porto Editora, 1999.

MOURA, E. S. A construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: antecedentes Históricos e Concepções. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2002.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora p.51-80, 1997.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



PRÁTICAS ALFABETIZADORAS COM CRIANÇAS EM NÍVEL PRÉ-ESCOLAR

Luciane Tavares dos Santos¹⁷

Tânia Regina Lobato dos Santos¹⁸

Resumo

Neste trabalho, discute-se sobre práticas alfabetizadoras e suas repercussões no desenvolvimento de crianças em nível pré-escolar no município de Ananindeua, Pará. O estudo foi desenvolvido como pesquisa de campo em uma escola de educação infantil para crianças de 3 a 5 anos e teve como sujeitos as professoras, sendo dividido em três etapas metodológicas: observação (com auxílio do diário de campo), questionário e entrevista narrativa. A discussão teórica e as análises foram conduzidas a partir das ideias de educação dialógica (FREIRE, 1982; 1987; 2011), que inclui a experiência cotidiana e saberes prévios dos alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem, modificando as relações comumente hierárquicas em sala de aula, por intermédio do diálogo.

Palavras-chave: Educação infantil. Práticas pedagógicas. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita é constante preocupação no Brasil, onde se tem níveis alarmantes de analfabetismo, e está presente em diferentes políticas públicas. No novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por exemplo, a alfabetização é contemplada nas metas 5 e 9, que propõem, respectivamente, a alfabetização de todas as crianças no máximo até o 3º ano do ensino fundamental e a elevação da taxa de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, a erradicação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional em 50% (BRASIL, 2014).

Embora se observe alguns avanços nos últimos anos, os índices do analfabetismo persistem e na lista de razões que os justifiquem estão a baixa qualificação de profissionais de educação e os níveis da formação inicial ou continuada destes – que seriam culpados pela má qualidade do ensino, pelo sucesso ou fracasso do alunado (TELLO, 2011).

No entanto, pouco se problematiza a instituição escolar – organizada sob a lógica da exclusão, alienação e “coisificação” do sujeito – ou mesmo a precariedade das condições de trabalho docente; não só em termos de baixa remuneração, mas em relação à infraestrutura das escolas, sobrecarga das jornadas de trabalho, superlotação das salas de aula, dentre outros fatores que desencadeiam quadros de adoecimento dos profissionais da educação, influenciando diretamente no seu desempenho.

Diante deste quadro, perde-se em qualidade na educação, principalmente àquela oferecida pela esfera pública, e torna-se ainda mais difícil alfabetizar. A criação de leis e políticas, embora seja um

¹⁷ Mestre em Educação, UEPA.

¹⁸ Doutora em Educação, PUC-SP.



passo importante para alcançar melhorias, não prevê como se dará na prática o alcance das metas, especialmente em um país de dimensões continentais como o Brasil, em que é reconhecido, no próprio PNE 2014-2024, o desafio da fiscalização e da integração entre estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2014).

Também as avaliações periódicas, para diagnóstico de rendimento escolar na educação básica, suscitam a reflexão sobre seu real contributo para uma melhor formação dos estudantes – ler e entender um texto atesta níveis satisfatórios de alfabetização, capacidade de leitura, qualidade na educação?

Segundo Kusiak (2012, p.7), os resultados da Prova Brasil, por exemplo, não repercutem nas escolas públicas, uma vez que “o retorno sistemático dos resultados e a análise dos itens acertados é um pouco vaga”, afirmando que “os resultados são apenas observados de uma forma muito superficial, a única coisa que se tem claro é que os alunos deveriam atingir um determinado nível considerado adequado pelo Inep”.

Bastaria para os alunos e alunas a capacidade de ler textos, diversificados em extensão e gênero, identificar, relacionar itens memorizados a priori, ou atingir determinado número de questões para serem considerados alfabetizados? As análises de Kusiak (2012) suscitam estes questionamentos, além de permitirem a reflexão sobre o real objetivo destes medidores educacionais, sua contribuição para sanar as dificuldades de aprendizagem e elevar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

À contramão de processos mecânicos de aquisição da leitura, Freire (1982) entende que alfabetizar requer saberes que agregam não só a aquisição do código escrito, mas também da palavramundo, pois este defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p.11) e ressalta a necessária inclusão dos saberes prévios de alunas e alunos, das suas realidades, ao currículo pré-concebido pela instituição escolar. Também Corsino (2013) afirma que a prática da escrita está inserida no mundo, nas trocas culturais, sendo anterior ao processo escolar de alfabetização.

Freire (2011), por exemplo, com o seu método de alfabetização, voltado para a educação de jovens e adultos, partia de palavras do próprio cotidiano dos seus educandos e educandas, justamente por crê que a valorização e reconhecimento da diversidade de realidades, trazidas por estes e estas, acrescenta ao processo de alfabetização.

Para Freire (2011), ao incluir os saberes cotidianos ao saber escolarizado, modificam-se as relações comumente hierárquicas em sala de aula, em que apenas um é detentor do conhecimento, e o



outro é “tabula rasa” e nada sabe, pois defende que o aprendizado não se dá unilateralmente, mas na interação entre os sujeitos e destes com o mundo.

Por esta razão, Freire (2011) defende que a escuta ativa e o diálogo são ferramentas importantes para que haja uma educação verdadeiramente transformadora, que valoriza a diversidade e, conseqüentemente, forma cidadãos críticos, desde a infância, capazes de ler o mundo de forma dinâmica e em sua totalidade.

Oliveira (2003) ressalta que Freire anuncia uma educação em que se estimule além do diálogo e da escuta ativa, a curiosidade e o ato de perguntar. Estas premissas se coadunam as de Corsino (2009) que atribui como necessários aos espaços da educação infantil o reforço à capacidade crítica, a curiosidade das crianças, o favorecimento de relações dialógicas, ademais ressaltando a importância de educadoras e educadores:

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de interagir com as crianças, de favorecer e mediar as relações, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos. São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria. São eles também que fazem a ponte com as famílias e a comunidade, que promovem trocas sobre o desenvolvimento, as conquistas e as necessidades das crianças, que esclarecem os pais sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à infância, que organizam eventos e atividades culturais e socializadoras (CORSINO, 2009, p.9).

Corsino (2009) aponta que a primeira infância é a fase mais crítica para o desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social da criança; também, com base em estudos e revisão de pesquisas (realizadas nacional e internacionalmente), que crianças que frequentam uma escola de educação infantil de boa qualidade obtém melhores resultados em testes de desenvolvimento e na escola primária, ponderando que os resultados são ainda mais significativos para crianças de classes mais pobres.

Os estudos de Corsino (2009) conferem à educação infantil lugar de importância no contexto educacional. Isto possibilita pensar neste espaço como propício para a inserção de práticas de leitura e escrita, visando uma melhor formação leitora das crianças antes de sua transição para o ensino fundamental – nível em que em geral o processo de alfabetização se inicia formalmente –, o que não exclui a modalidade anterior de desenvolver ações e práticas alfabetizadoras.



Não se trata de acelerar ou antecipar processos, mas agregar ao espaço da educação infantil o que as crianças já vivenciam, em suas realidades cotidianas, ao usar a(s) linguagem(ns) nas mais diversas situações de interação social. Tampouco se trata de inserir práticas alfabetizadoras nos moldes da educação classificada como bancária por Freire (2011), antidualógica na essência, em que o alunado é mero depósito do conhecimento institucionalizado nas escolas.

Estar-se-ia contribuindo para reduzir o quadro do analfabetismo, de acordo com Freire (2011), mudando-se fundamentalmente a educação, saindo do monologismo em sala de aula, do mecanicismo e memorização estanque das palavras, para dar lugar ao diálogo, ao estímulo à autonomia e à curiosidade perante o conhecimento.

Partindo-se destas ideias que, neste trabalho (recorte de uma pesquisa de mestrado em educação), buscou-se refletir sobre práticas alfabetizadoras com crianças de 5 anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) pública de Ananindeua, Pará. A discussão teórica fora conduzida à luz de Freire (1982; 2011), Oliveira (2003), Corsino (2009), e as análises centraram-se nas ideias e contributos de uma educação dialógica para a formação leitora das crianças, isto é, uma educação que parta de suas vivências, estimulando-as à fala/escuta, à curiosidade, ao ato de perguntar, à autonomia e ao pensamento crítico.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de mestrado, de natureza qualitativa e de abordagem sócio-histórica, realizada em uma EMEI de Ananindeua, no período de dezembro de 2015 a abril de 2016. Os dados apresentados foram produzidos a partir de entrevistas narrativas, realizadas de acordo com Flick (2009) e Jovchelovitch e Bauer (2002). A escolha se deu pela entrevista narrativa privilegiar os relatos das pessoas pesquisadas, valorizando sua linguagem e cultura no que tange às práticas que desenvolvem. Ao utilizar esta técnica, objetivou-se superar a relação dicotômica entre sujeito-objeto, na qual a pesquisadora é quem fala sobre, e as pessoas pesquisadas são objeto do qual se fala (FREITAS, 2003, 2007).

Uma vez que privilegia-se o entendimento de que as pessoas são seres sociais e históricos, através da entrevista narrativa é possível, de fato, exercitar a escuta do Outro, deixando que este fala por si tanto quanto possível; No encontro entre pesquisadora-pessoa pesquisada, entende-se que há um encontro, buscando não condicionar os relatos docentes através da estrutura pergunta-resposta, deixando o diálogo mais aberto com o auxílio de tópicos narrativos que trazem em detalhes a experiência pessoal



da docentes, com início, meio e fim, em que se colocam a não somente narrar fatos do cotidiano, mas reflexões sobre os episódios narrado, que visam justificá-los, explicá-los, etc.

Adotou-se, ainda, a observação, com auxílio de diário de campo para sistematização dos dados; além de questionário aplicado em locus (contendo perguntas do tipo abertas, múltipla escolha e dependentes) para conhecer o perfil das professoras da EMEI (faixa etária, etnia, religião, formação acadêmica, carga horária, turno de trabalho, etc).

Neste estudo, manter-se-á o foco da investigação nas práticas da Professora Y que, graduada em Pedagogia, possui menos de 5 anos de atuação na área, sendo a efetiva com menor tempo de formação/atuação e uma das mais nova da EMEI em questão, onde trabalha nos dois turnos em turmas de pré-escola.

Observou-se, no horário vespertino, a turma de pré-escola II desta professora, constituída por cerca de 20 crianças de 5 anos que, na sua maioria, nunca haviam frequentado qualquer ambiente escolar e transitarão para o ensino fundamental no próximo ano.

UM POUCO SOBRE A EMEI E SUA METODOLOGIA DE ENSINO

A EMEI investigada está localizada no bairro Cidade Nova VI, em Ananindeua, cidade da Região Metropolitana de Belém, no estado do Pará (Figura 1). O município, de pouco mais de 70 anos, hoje é considerado o segundo mais populoso do estado, com cerca de 500 mil habitantes, e encontra-se em crescente expansão urbana, de oferta de serviços, demanda educacional (ANANINDEUA, 2015, n.p.).

Figura 1 – Representação do município de Ananindeua.



Fonte: IBGE, 2015.



Na EMEI investigada são atendidas cerca de 300 crianças, entre 3 e 5 anos, de diferentes bairros do entorno e diferentes classes socioeconômicas. São oferecidas 14 turmas (maternal, Pré-escola I e Pré-escola II), nos turnos matutino e vespertino. A escola conta com 12 professoras efetivas, além de 14 professoras auxiliares, como informado pela gestora, no entanto, algumas professoras trabalhavam sem auxiliares de classe no momento da pesquisa.

As salas não são grandes, mas comportam 3 jogos de mesas infantis com 6 cadeiras cada, há um armário para material pedagógico, uma mesa da professora, um quadro branco e uma estante de madeira onde ficam os materiais das crianças – cadernos (de uso individual), lápis preto, massinha de modelar, lápis de cor, cola e tesoura (de uso coletivo).

A metodologia de ensino privilegiada por esta escola é o “ensino por projetos temáticos”. No momento observado, o projeto em curso era “O Pará e sua Cultura”, seguido por todas as turmas da escola com a realização de atividades coletivas, mas mantendo a autonomia de cada professora no desenvolvimento do projeto em sala de aula. Segundo a gestora, as famílias também participam das atividades do projeto, a escola procura manter contato constante no dia-a-dia, através de apoio pedagógico, reuniões, no desenvolvimento de eventos coletivos, passeios escolares, etc.

Uma das práticas adotadas em sala de aula pelas professoras é a roda de conversa, que proporciona uma democratização da fala no espaço da educação infantil, suscitando a participação das crianças no processo, nas decisões diárias, contribuindo fortemente para a prática do respeito e valorização do outro.

Nesta roda, que acontece no início e, às vezes, ao final da aula, as professoras abordam questões da rotina das crianças, realização atividades musicais e de *contação* de história, explicam as atividades do dia que serão feitas *a posteriori* no caderno. Algumas professoras utilizam a roda também para tratar de questões comportamentais, conversas sobre desentendimentos entre crianças, mau comportamento na escola (ou até mesmo em casa), etc.

Outro ponto que se destaca é a adoção de diferentes recursos didáticos, gêneros textuais, mídias, etc., para contextualizar as atividades propostas dentro do projeto temático, como músicas, poesias, narrativas infantis, fantoches, dentre outros, que fazem parte da política de ensino da escola.

Práticas alfabetizadoras da Professora Y

Dentre desta perspectiva de ensino por projetos, volta-se o olhar para a organização específica da sala de aula e rotina da Professora Y, nas quais percebe-se diferenças em relação as demais



professoras observadas. Ainda que a EMEI tenha uma política pedagógica que foge ao modelo tradicional, algumas professoras resistem às práticas desenvolvidas, mantendo posturas antidialógicas, como serem a única voz na roda de conversa ou na construção do conhecimento.

Observou-se que a Professora Y mantém uma postura diferente das demais, o que, não raro, é motivo de conflito com o corpo docente, mas, principalmente, com os familiares e responsáveis. Em vários momentos da entrevista¹⁹, por exemplo, a Professora Y se opõe fortemente à alfabetização que dá através da repetição, cópias exaustivas do quadro, ditados, etc., chegando a comparar a prática a “um crime” contra a liberdade e autonomia da criança no espaço escolar.

Professora Y: [...] aí eu faço atividade ... a minha rotina é essa... atividade...depois eu libero... pros jogos... pra massinha... pro brinquedo... num vou deixar a criança a tarde toda... o horário todo copiando...isso pra mim é... é um crime – eu digo logo assim – é uma forma de matar a criança...[...] (Informação verbal).

A rotina alfabetizadora da professora é um dos principais pontos de conflito na sua relação com os familiares, que em geral não aprovam sua prática pedagógica. Até que percebam resultados, muitas reclamações e comentários são feitos em detrimento do seu trabalho, relata.

Algumas diferenças são percebidas na observância da organização da sala que a professora ocupa diariamente em dois turnos. Além dos espaços em que são dispostos brinquedos e jogos pedagógicos, há um espaço, que inexistia em outras salas, específico para livros, revistas e histórias em quadrinhos, todos ao alcance das crianças: “o cantinho da leitura”. Trata-se de um cantinho na parede, com tapete emborrachado e colchonete no chão, onde as crianças deitam/sentam para ler e brincar.

Nas paredes, há também “o canto da poesia”, um quadro branco, o alfabeto completo e os numerais de 0 a 9, além de uma chamada em papel cartão para depósito de fichas retangulares com os nomes das crianças. Gradualmente, as paredes são preenchidas com as produções escolares realizadas nas turmas da manhã e tarde, pois a professora entende que o espaço deve expor as atividades realizadas pelas crianças para que acompanhem o seu desenvolvimento e se percebam como agentes do conhecimento construído também.

As atividades alfabetizadoras desenvolvidas, especialmente, as postas no caderno, não são numerosas, por conta disso a Professora Y recebe reclamações frequentes dos familiares. De acordo com o seu relato, o modelo tradicional persiste “enraizado neles” como único modelo de educação

¹⁹ Todos os trechos citados constam em entrevista concedida por: Y, Professora. Entrevista nº 2. [abril. 2016]. Entrevistador: xxxxx. Ananindeua, PA, 2016. 1 arquivo m4a (42min.).18p. (Foram mantidas apenas reticências sinalizando as pausas, seguindo PRETI (1999) para não descaracterizar a fala oral).



possível, enquanto o estímulo à liberdade no processo de aprendizado e a ludicidade são vistas como “brincadeira” – ideias antônimas ao aprendizado.

Professora Y: eles ainda tão muito enraizados naquele método tradicional de copiar... de tudo... de atividade/atividade no caderno... de botar a criança pra escrever... e a minha dinâmica não é essa...[...] eu tenho minhas dificuldades... tem coisas que eu ainda vo(u) ainda retomo lá no tradicional... mas eu procuro sempre tá acompanhando o que...o que hoje tá... né?... (...) o conhecimento ele não é uma coisa estanque...ele é ali...sempre tá naquela dinâmica...eu procuro sempre tá acompanhando... (Informação verbal).

Interessante notar a postura crítica da Professora Y diante de sua prática pedagógica, quando reconhece suas dificuldades e diz buscar “sempre tá acompanhando” a dinâmica do conhecimento, que entende como não-estanque. Não se trata meramente de abandonar um modelo e adotar outro, para Freire (2011) a construção de uma educação libertadora passa mais por essa criticidade do saber e da prática educativa.

Sendo assim, ao refletir sobre suas ações educativas, entende-se que a professora se aproxima de uma prática mais libertadora, da experimentação de novas formas de saber e compartilhar o conhecimento. Torna-se uma educadora dialógica quanto mais reconhece que o aprendizado se dá na diversidade e para ambas – educadora \leftrightarrow crianças educandas.

Sobre as rodas de conversa, a Professora Y explica que as suas são muito demoradas, porque faz “tudo na roda”, diferente de outras professoras da EMEI (Informação verbal). Durante as observações, nota-se que ela tenta manter uma rotina diária:

Chegada das crianças, que devem guardar suas mochilas no espaço reservado e sentar no chão formando um círculo, aguardando o início da aula;

Socialização: com música de “boa tarde” e abraços;

Com frequência, oração de agradecimento pelo dia;

Perguntas sobre o dia de cada criança: “vocês estão bem hoje?”, “tomaram banho?”, “vocês comeram antes de vir para a escola?”, etc.;

Cantoria: músicas infantis escolhidas por todos e todas são cantadas;

Com frequência, contação de história e interpretação do texto narrado;

Retomada de atividades de aulas anteriores por intermédio de cartazes, fichas, alfabeto móvel, ou apenas com exposição oral pela professora e as crianças que participam expondo o que recordam ou respondendo perguntas diretas;



Contextualização das atividades do dia através de situações cotidianas pela professora, nos mesmos moldes do item anterior;

Final da roda, com retorno para as mesas para realização de atividade ou saída para higienização e lanche.

Durante a realização de atividades escritas, são organizados grupos de 5-6 crianças para sentar em uma das mesas com a Professora Y. O restante, brinca com jogos pedagógicos, carros, massinha de modelar, leem no “canto da leitura”, ou apenas conversam entre si. Esta estratégia, de auxiliar a atividade em pequenos grupos, foi a maneira encontrada por ela para atender a todas as crianças, já que está sem professora auxiliar na sala, o que seria o ideal para atender igualmente cada uma. A dinâmica da sua sala funciona assim, ela afirma, muito embora as famílias reclamem que as crianças brincam em demasia.

Para o planejamento e escolha das atividades, a professora relata que sua primeira tarefa é fundamental. Trata-se de um momento individualizado em que cada criança é chamada para perto da professora para dialogar e trazer seus saberes. Intitulada “autorretrato”, a atividade é desenvolvida primeiro na roda, onde a professora explica o que seria um autorretrato e estimula a fala das crianças sobre si mesmas. Em seguida, todas retornam aos seus lugares para a produção de seus autorretratos; ao final, também são solicitadas a escrever seu nome, como sabem, para identificar os papéis.

Em seguida, conforme finalizam, a professora solicita em meio a conversa que a criança escreva também duas palavras do seu universo: “carro” e “boneca”. Todas as crianças recebem elogios, o que a princípio passa a impressão de que elas estão atendendo as solicitações. A Professora Y, ao mostrar as atividades à pesquisadora, explica que a maioria não tem domínio do código escrito, algumas estão no nível pré-silábico, outras na fase de grafismo, reconhecendo que será um desafio e reafirmando que a intenção da análise é melhor atender as especificidades da turma.

Professora Y: [...] primeira coisa que eu chego no início do ano, eu pego criança por criança e vou analisando e a partir daí pra pode elaborar minhas atividades (...) tem criança que tá no pré dois... mas que eu tô fazendo... tô tendo que fazer atividade ainda de coisas lá do maternal (Informação verbal).

A professora procura não ignorar as dificuldades ou lacunas de outros níveis trazidas pelas crianças, deixando claro que não facilita, ou como diz “cai o nível da turma”, mas também não ignora a heterogeneidade que lhe é inerente (informação verbal). Para Freire (1987, p.47), o diálogo começa justamente “na busca do conteúdo programático”, na inquietação da professora sobre o que ensinar, em



perguntar aos seus alunos e alunas o que sabem; esta é a “educação autêntica”, que se faz com a participação das crianças.

Outro critério para elaboração de atividades, ela explica é trazer “coisas novas” e “levar a criança a pensar”:

Professora Y: [...] aí eu gosto também de sempre no meu trabalho de tá... de sempre levar a criança a pensar... de trazer coisas novas... de não ficar nessa coisa de copiar só [...] sempre trazer textos... de contar histórias... de trazer coisas novas... eu me preocupo muito com isso [...] (Informação verbal).

As crianças não têm domínio do código escrito, mas acompanham os textos pela mediação da professora, ou, quando sozinhas, pelas ilustrações, atribuindo novas significações ao texto. Segundo ela, ler para crianças é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, da expressão oral, para enriquecimento do vocabulário delas.

Grande parte das práticas alfabetizadoras são orais. A leitura de textos literários, poesias, músicas tem forte presença na dinâmica da sala e também na formação da Professora Y. Ela conta na entrevista que sempre gostou de ler e cresceu em “um universo de livros”, influência de sua mãe professora. No início do ano letivo, inclusive, ausentou-se por uma semana para realizar uma formação em contação de histórias, oferecida em parceria com a Secretaria de Educação do município de Ananindeua (Semed).

A contação da história estimula a participação das crianças desde a apresentação da capa do livro. A Professora Y faz perguntas do tipo “o que a gente vê nessa imagem?”, “sobre o que será essa história?” e as crianças palpitam sem que sejam corrigidas. A história vai sendo descoberta no processo de leitura, a professora lê as palavras, mas o livro em suas mãos circula, voltando-se para os olhos atentos das crianças, agora sentadas em volta de seus pés. Ao final, ela pergunta se elas gostaram da história e nova leitura é realizada agora com perguntas mais objetivas de cunho interpretativo – por que aconteceu tal coisa, como é o nome de tal personagem e por que lhe chamam assim, etc.

A partir das histórias são desenvolvidas atividades linguísticas, como de formação silábica, confecção de desenhos, pinturas, dramatizações. Durante o desenvolvimento do projeto sobre a cultura paraense, por exemplo, a professora trouxe textos do poeta paraense Jurandi Siqueira para ler com a turma e como desdobramentos da leitura realizou, além de atividade sobre formação silábica, uma oficina de desenhos e um jogonal poético.



Ainda que as atividades de escrita não sejam exaustivas, como relatado por ela, percebeu-se, durante a pesquisa de campo, a insegurança das crianças diante delas. O nervosismo das crianças para não errar, faz com que copiem a atividade de suas colegas. Há também aquelas que sabem fazer o exercício, mas aguardam pela aprovação da professora em cada passo. Diante destes casos, a professora solicita inúmeras vezes para que a criança tente sozinha.

Nota-se que as crianças têm dificuldade de perceber a atividade escrita como uma parte do processo de ensino-aprendizagem – que inclui outras formas de saber, na brincadeira, no jogo, na massinha, no canto da leitura e poesia – e que, mais importante que concluí-la, é compreendê-la.

O discurso dos responsáveis ajuda a entender o comportamento apresentado pelas crianças. As cobranças por mais atividades ou mais dever de casa, muitas vezes, chegaram pelos alunos e alunas, ou seja, as crianças aprendem que há uma diferença entre brincar e estudar, que um não pode conter o outro, e acabam internalizando esse saber – a brincadeira é “legal” e o estudo é “chato”, como muitas dizem.

Em um caso em particular, uma aluna demonstrou frustração quando soube que não haveria dever de casa naquele dia. Comentando o caso, a Professora Y relata que “já começou o ano assim”, em referência às reclamações. Ela conta que está aguardando o responsável para conversar com calma e explicar sua dinâmica, já que o responsável havia faltado à Reunião de Pais e os questionamentos chegam pela criança.

Mais uma vez ela relata sobre as dificuldades de dialogar com os familiares acerca do seu “modo de ensinar”, enquanto exemplifica sua percepção do aprendizado.

Professora Y: [...] tem gente que não entende porque eu brinco com tampinhas (de garrafas plásticas)... mas as tampinhas pra mim... é um jogo ali ... a criança vai organizar... ela vai montar... ela vai contar... ela vai separar por cores... e quando eles estão fazendo isso eles estão aprendendo... mas como colocar isso na cabeça dos pais? [...] (Informação verbal).

Em sua sala, nota-se a importância que é dada à autonomia da criança no aprendizado, que pode-se analisar a partir de Freire (2011) como uma prática inclusiva da criança como sujeito e não objeto do conhecimento.

A primeira impressão que se tem é de desorganização: um grupo de crianças no chão lendo, montando quebra-cabeças, outro grupo desenhando na mesa, ou brincando de massa de modelar, uma criança sozinha montando um castelo de tampinhas de garrafas PET, no entanto percebe-se nas práticas da Professora Y um alinhamento ao conceito de educação infantil defendido por Corsino (2009), uma



vez que visa o desenvolvimento integral da criança, a autonomia de pensamento, o brincar, a apropriação dos diversos saberes, etc., o que refletirá positivamente no diálogo desta com o ensino fundamental:

A educação infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem (ns), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimento etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir em diálogo com o ensino fundamental, podendo ocupar um importante lugar no cenário educacional brasileiro atual (CORSINO, 2006, p.2).

Apesar de enfrentar problemas no diálogo com os responsáveis, pois muitos não entendem, ou não aceitam, a sua prática pedagógica, ela relata com otimismo que, conforme vão percebendo o desenvolvimento das crianças, pais e mães tendem a mudar seu posicionamento, muitos até se desculpam. Segundo ela, isto contribui para que não ceda ou retroceda no que acredita ser o objetivo da educação:

Professora Y: [...] porque eu não quero ensinar a criança a ser ali um robzinho... não... é a pensar mesmo... a levantar hipóteses... a ficar ali...ir pra casa pensando... sabe?... de pensar... de construir mesmo... porque esse é o nosso objetivo [...] (Informação verbal).

Ao estimular as crianças “a pensar”, “a levantar hipóteses”, “ir pra casa pensando”, e não apenas memorizar roboticamente o conhecimento, a professora reconhece não só os saberes prévios dos alunos e alunas, mas reconhece-os como sujeitos do aprendizado, capazes de ler o mundo, de significá-lo.

Percebe-se, na fala da Professora Y, que ambos são sujeitos do conhecimento que é compreendido como processo dinâmico e constante, não finda ao término do dia de aula. A aprendizagem continua para as crianças e também para a docente, que constantemente reflete e refaz sua prática pedagógica. Para Freire (1986, p.27), a educação libertadora é justamente esta que se faz na “aprendizagem e reaprendizagem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescente reconhecimento da educação infantil beneficia a formação das crianças. Sendo assim, é justa a defesa de uma educação de qualidade que ofereça às crianças possibilidades para construir o conhecimento em espaços que privilegiem a sua voz no processo de aprendizagem, um ambiente que estimula a autonomia, é colaborativo e integra a realidade cotidiana ao ensino escolarizado



As práticas alfabetizadoras, nestes espaços, por sua vez, tornam-se um ato significativo à medida que as professoras organizam suas práticas alinhadas às especificidades de cada crianças, ampliando as possibilidades de aprendizado e dinamizando a sala de aula através da leitura de livros, poesias, jogos, a roda de conversa, ou mesmo da brincadeira – desvalorizada muitas vezes como experiência educativa.

Salienta-se, entretanto, a necessidade de se estreitarem as relações da escola com a família. Nota-se que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras da EMEI diz respeito às resistências dos familiares à metodologia adotada em sala de aula que, apesar de apresentar resultados positivos, é frequentemente questionada ou rejeitada. Diante disto, tem ainda mais importância a ação da professora em dialogar também com pais e mães sobre como desenvolve e organiza seu trabalho e sua rotina em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANANINDEUA. Prefeitura de Ananindeua. Secretária Municipal de Educação - SEMED. *Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.ananindeua.pa.gov.br/semad/#page.index.view?pg=educacaoInfantil!barraSuperior>>. Acesso em 6 ago. 2015.
- BRASIL. *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.
- CORSINO, Patrícia. Introdução. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FLICK, Uwe. Narrativas. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 164-179.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão da construção de conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.p. 26-38.



FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v.1.

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

KUSIAK, S. M. Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita. ANPED SUL, 9, 2012. Caxias do Sul. *A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica*. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_08_59_265-6478-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Leituras freireanas sobre a educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

TELLO, César. Perspectivas Discursivas sobre Profissionalização Docente na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (Org.). *Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.



QUANDO A DOCÊNCIA ESCOLHE, A EDUCAÇÃO ESCURECE: A MOTIVAÇÃO DE MULHERES NEGRAS PARA SE TORNAREM PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS²⁰

Thaís da Silva Mendonça²¹

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado- UEPA

smendonca.thais@gmail.com

RESUMO

O presente artigo resulta de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e técnica de entrevista narrativa. Realizada em uma instituição pública de ensino superior da cidade de Belém, apresenta uma discussão teórica baseada em autores como Bauer e Jovchelovitch (2002), Crisostomo e Reigota (2010), Freire (2011), Gomes (1996), Gonzales (1984) Louro (2007, 2008) e Scott (1999). A pesquisa em questão abordou três variáveis: gênero, educação e negritude para a análise dos dados obtidos. Os sujeitos da pesquisa, foram três professoras universitárias autodeclaradas negras, na faixa etária de 30 à 65 anos, com mais de uma década de docência no Ensino Superior. Com a pretensão de responder “qual a motivação de mulheres autodeclaradas negras para escolherem a docência como profissão?”, a investigação pretendeu compreender as influências e motivos que conduziram estas mulheres para a docência universitária, assim como identificar particularidades de ingresso e permanência no ambiente institucional em que se encontram.

Palavras-Chaves: Mulheres Negras. Professoras Universitárias. Trajetória docente.

Primeiras Palavras

A educação tem a possibilidade de modificar não somente como o indivíduo enxerga a si e ao mundo, mas também de desenvolver a compreensão do *status quo* da realidade em que o mesmo está inserido. De acordo com Freire (2011) essa mudança pode ser difícil, porém não é impossível, desde que se perceba que o educador é objeto e sujeito dessa situação e que o mundo não é algo acabado e determinado. É nessa dinâmica que a educação detém a oportunidade de libertar o sujeito. Nesta perspectiva o ato de educar em si precisa deter criticidade, respeitar os saberes dos educandos e ainda, desenvolver uma postura de rejeição a qualquer forma de discriminação em prol do reconhecimento e assunção da identidade cultural. Tomando a escola como lugar em que esta educação acontece, podemos também pensar a escola como lugar de libertação e liberdade.

Essa potencialidade pode ser demonstrada quando considera-se que a escolarização é a forma encontrada para transformar a realidade, seja ela difícil ou não, de sujeitos pertencentes à grupos sociais historicamente marginalizados, excluídos e silenciados, como mulheres negras. Quando adicionamos o

²⁰ Elaborado sob orientação da profa. Dr. Lucélia de M. B. Bassalo e apresentado em outra versão na ANPED NORTE, realizado no período de 19 a 21 de outubro de 2016, em Belém do Pará.

²¹ Pedagogia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará - UEPA.



gênero e a raça, temos complicadores sociais adicionais nas trajetórias individuais (CRISOSTOMO e REIGOTA, 2010), e se ainda for adicionado a escolha de uma profissão que é desvalorizada socialmente e excessivamente exigida temos o cenário que nos desafia. Ser mulher, negra e professora universitária.

A presente pesquisa se propôs a realizar um estudo sobre a trajetória de professoras autodeclaradas negras e que exercem o magistério no Ensino Superior, em Belém, em uma Universidade Pública. Com a pretensão de responder “qual a motivação de mulheres autodeclaradas negras para escolherem a docência como profissão?” a investigação pretendeu compreender as influências e motivos que conduziram estas mulheres para a docência universitária, assim como identificar particularidades de ingresso e permanência no ambiente institucional em que se encontram.

O estudo de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso, reuniu dados orais por meio de entrevista narrativa e os informantes centrais da pesquisa, foram professoras autodeclaradas negras, na faixa etária de 30 à 65 anos, que atuam no Ensino Superior há mais de uma década, mais especificamente entre 11 e 23 anos de experiência.

A opção pela entrevista narrativa parte da ideia de superação do esquema mecânico pergunta – resposta, para estimular o informante, através de temas geradores, a falar de maneira mais livre sobre determinado acontecimento e, dar maior liberdade e autonomia para tratar de temas pertinentes à temática da pesquisa, de modo que é uma forma de entrevista perpassada por um caráter de contação de histórias e fugindo da solidez dos roteiros fechado, frios e impositivos (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002). Tal procedimento favorece a obtenção de um expressivo material.

A análise das entrevistas foi realizada por meio da identificação de núcleos centrais das narrativas, ou seja, as categorias de análise que emanaram do próprio material empírico, sendo que, seu cotejamento com autores afins foi realizado na medida em que tornou-se necessário explicar determinado tópico ou questão.

No tratamento e apresentação dos dados e, tendo em vista a garantia do anonimato das informantes, foram utilizados como pseudônimos “Lindinha”, “Docinho” e “Florzinha”, que remetem à personagens do desenho animado chamado “as meninas super poderosas”. As características destas personagens me vieram a mente, como lembranças de infância, e se assemelham as das professoras. Nele, três garotinhas foram criadas a partir da junção de açúcar, tempero, elemento “X” e tudo que há de bom, são extremamente fortes, lutam contras as forças do mal e possuem superpoderes incríveis, como voar, força sobrenatural super velocidade, invulnerabilidade, visão de raio-x, super sentidos, visão de calor e projeção de energia. Lindinha é o açúcar da mistura, a caçula e a mais meiga, inocente,



observadora e doce de todas, Docinho é o tempero, a mais corajosa, lutadora e agressiva, já Florzinha é tudo que há de bom, a líder do grupo, determinada, batalhadora e metódica.

Dialogando com informantes e autores

Falar de mulher não é discorrer sobre a oposição ao homem ou ao sexo masculino e sim é tratar de diferenças de jeitos, hábitos, religiões, raças, orientações sexuais, classes sociais e outros. Não como um indivíduo naturalmente oposto, e sim, como sujeito histórico-social, construtor de particularidades que formam o ser mulher. Não é uma característica congênita, é uma edificação ao longo da vida, ou depende, como diz Louro (2008), “das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (p. 17)

É importante enfatizar que a construção social deve ser mais relevante do que as diferenças anatômicas. Porém fixou-se no senso comum como sendo verdade e justificativa para as desigualdades de direitos e de tratamento no seio da sociedade, essa argumentação de que cada um possui uma função em decorrência da distinção biológica dos corpos, não pode ser mais ser reconhecido, segundo Louro (2007), e, defendendo, deve ser constantemente refutado.

Acredito ser bom lembrar que gênero é diferente de sexo. Esses dois conceitos, comumente relacionados e muitas vezes confundidos, andam juntos e muitas vezes se complementam. O gênero está vinculado ao comportamento social e a identidade de gênero, seja nas construções sociais da feminilidade ou da masculinidade, já o sexo, está voltado para a orientação da sexualidade, ou seja, um não implica necessariamente no outro e nem existe uma base de relação direta ou “similar”. Além disso, o “gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” (SCOTT, 1989, p. 7) quando se aborda a mulher, pois falar de gênero é dizer que existe uma vertente que não é tida como a identidade referência. Assim, estudar a mulher negra vai muito além da questão do gênero, é buscar conhecer uma grande parte da população brasileira. Principalmente, é tentar entender para poder em seguida desmistificar a condição de subalternidade que lhe foi atrelada.

A mulher negra é usualmente retratada pejorativamente em músicas, falas e na rotina diária das pessoas sendo facilmente estigmatizada. Em muitos discursos lhe é associado o trabalho doméstico, sexual e artístico. É a que mais sofre violência simbólica somente por causa da pigmentação de sua pele. O imaginário masculino sobre a exuberância corpórea dessas mulheres reflete a estigmatização e as



representações sociais sobre ser mulher negra a ponto de que seus corpos sejam fontes de apelos sexuais (GONZALES, 1984).

De modo objetivo demonstra a visão machista e sexual sobre as negras brasileiras. Em que por vivermos em uma sociedade consideravelmente machista são acometidas a rotulações e discriminações de modo que em determinados momentos, como no carnaval, a mulher negra é tida como foco central das atenções, mesmo que implicitamente esteja a sua objetificação. Gonzales (1984) ressalta ainda que é nesse período que levanta-se a idéia de uma suposta democracia racial, em que esse mito é ratificado. É nesse momento que a doméstica invisível é a estrela mais notada do espetáculo.

Entretanto, sofrem um duplo preconceito, o sexismo e o racismo. Tanto por ser mulher quanto por ser negra. Na condição de mulher, negra, dita inferior e extremamente sexualizada faz-se um oposto pela cor da pele, a mulher branca, que tem um reforço a sua imagem de pureza, de uma feminilidade branca, delicada e “santificada” (RIBEIRO, 2012).

A professora Docinho discorre sobre a estigmatização de que a mulher negra é geralmente destinada à trabalhos domésticos. A imposição dessa imagem que a sociedade pauta-se em outras como ela descreve:

Isso é cultural, dessa nossa relação histórica do patrão, do empregado, do opressor, do oprimido, do barão, do escravo, isso é histórico, as pessoas estão com isso tão impregnado que elas têm que mandar em alguém e quem elas tem que mandar? Aqueles que se diferenciam de si, seja em relação a raça, a sua situação econômica, elas se utilizam disso pra dominar, pra explorar o outro, mas é que elas não assumem, e você fizer uma pesquisa com 10 pessoas brancas, elas vão dizer que elas não são racistas, mas você vai na casa delas e tem uma empregada negra, você entrevista 10 professores universitários, você diz que eles não discriminatórios também, mas quem trabalha na casa dele é a mulher alfabetizada, que não estudou, isso é relação de poder, de quem tem mais e quem tem menos, quem pode mais e quem pode menos e a gente ainda reproduz isso, tá, quem é que você escolhe pra trabalhar? Alguém que você possa dominar, aquele que você possa mandar, aquele que já está socialmente inferiorizado e fragilizado e isso permite que você domine ele com mais força, eu diria assim. Então você sempre escolhe alguém que tenha menos que você, seja de saber, de dinheiro, seja por cor da pele, tá, seja de percepção (Docinho).

Essa fala se faz excepcionalmente peculiar por ter uma visão extremamente realista, sobre a situação da mulher negra. No imaginário popular, e isso independe de cor, credo ou classe socioeconômica, é usual o discurso de que mulher negra é sinônimo de afazeres domésticos por sua presunção de inferioridade social.

Partindo do pensamento de Gomes (1996) toda instituição educativa deve deter a competência político pedagógica de estar habilitada para o trato da diferença, seja ela de qual forma for. Que seja um



ambiente propício à igualdade no modo de portar-se perante a diversidade de características dos seus sujeitos e não o contrário. Devendo o educador que estiver inserido nesses espaços não ser mais um segregador e sim, um formador humanizador, que contribua na socialização e construção de saberes e não de destruição e desvalorização desses.

Sobre a motivação para a inserção no campo profissional, todas afirmaram ser “natural” a escolha da educação posto que sempre fez parte de suas vidas, seja através do incentivo familiar, do gosto pelo estudo ou como fonte de esperança na modificação de uma situação vigente.

Então eu, desde criancinha, queria ser professora, eu fui progredindo “eu não quero ser professora da educação básica, agora eu quero ser do ensino superior” então o que eu preciso fazer na minha carreira acadêmica pra que eu consiga chegar nesse meu objetivo? E assim eu fiz. (Lindinha).

Outro motivo evocado é também subjetivo:

acho que o ser professor tem muito isso, não é querer ser ou não, tem muito da vocação, da aptidão, do lidar com pessoas, lidar com as diferenças, estar no meio outros indivíduos, tem o que ensinar, saber como ensinar, eu ainda acredito muito na tal da vocação, da aptidão. (Docinho)

A mesma professora resgata sua primeira experiência como docente, muito antes da escolha profissional destacando sua importância, além da própria vivência como aluna, como motivos que foram se alinhando na determinação de uma perspectiva profissional:

Quando eu tinha 12 anos, eu dava aula de reforço pra outras crianças e isso é interessante. Foi uma memória interessante desse contato com a educação e foi minha primeira experiência e eu ainda era adolescente e eu gostava muito, como gosto até hoje [...]creio que a própria experiência de vida enquanto estudante, as relações com outros professores, a relação com a escola de alguma forma elas acabam te influenciando a ser professora ou não, essa afirmação de identidade do ser ou não ela vem muito com as vivências.

Contrário a estes argumentos Florzinha argumenta:

Eu não acredito muito nessa coisa de dom para uma profissão, mas toda orientação que eu recebi me levou pra isso, né, eu fiz o curso de magistério, depois eu fiz da pedagogia, mas eu comecei muito cedo (Florzinha).

O gosto pela atividade que exerce e a motivação para alcançar determinado nível de atividade profissional são destacados por Lindinha:



Eu escolhi quem eu queria ser e busquei ser de verdade essa pessoa. Eu queria ser professora universitária, eu queria ser bem sucedida, eu queria poder fazer um trabalho que eu gosto, eu queria poder estar com pessoas [...] E ao ingressar aqui eu vi esse campo como uma possibilidade não só de eu trabalhar a questão da docência, mas também de criar outras possibilidades através da pesquisa e da extensão – educação não escolar. (Lindinha).

Ao falar de escolha profissional ela revela todo seu investimento pessoal. Não foi por acaso que seguiu esse caminho, ela o buscou quando traçou um plano e o seguiu fielmente. Lindinha fez da carreira docente muito mais do que seu emprego, fez sua meta de vida e sua realidade. E ao alcançar tal objetivo, percebeu que ele poderia facilmente ser expandido sem deixar de fazer o que tinha escolhido.

No início foi difícil, que aí entra de novo a questão do gênero e da raça. É, tinham muitas situações envolvidas no início da minha formação profissional, no início do meu exercício, não da minha formação, do meu exercício profissional, que era o fato de ser muito nova, o fato de ser negra, também, o fato de vir de uma origem socioeconômica muito baixa. Então tudo isso acaba influenciando e a gente sabe que existe uma certa concepção de como tem que ser professor universitário, na cabeça das pessoas, é um professor com mais idade, é um professor com uma determinada, vamos dizer assim, aparência, a gente sabe que tem muito isso. E quando eu comecei a dar aula, eu digo assim que eu aprendi desde cedo uma palavra que sempre foi muito forte na minha vida: ‘resiliência’ (Lindinha).

A palavra “resiliência” foi várias vezes citada na fala de Lindinha, a superação de condições marginalizantes, a crença no seu potencial, na capacidade transformadora que a educação possui e no sucesso que o esforço desmedido que fazia diariamente, em conjunto com sua família, seria recompensado no futuro, fez com que características como gênero, raça, ser originária da zona rural e de renda baixa se tornassem fontes de energia e de vontade de ultrapassar empecilhos e superar condições adversas.

A noção de que a educação tem a capacidade de mudar a vida das pessoas a ponto desta se tornarem “capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2011, p. 75) aparece como elemento fundante da interpretação de Lindinha:

ao entrar na universidade, eu acabei descobrindo diversas possibilidades de me manter e, como minha mãe sempre colocou pra gente que o estudo era que transformaria a nossa realidade, era que nos daria novas perspectivas, eu acreditei muito nisso. Então, isso ficou pra mim como algo muito forte que eu deveria buscar, que eu deveria ser a melhor nessa parte, do estudo, pra que eu pudesse garantir uma transformação da realidade que a gente vivia.



Essa mesma professora situa que o “ser negra” entre os elementos que tornaram sua trajetória mais difícil e ao mesmo tempo de sucesso:

eu sei que o teu tema tá falando da questão de ser negra, mas foi muito mais do que isso, foi ser negra, foi a questão socioeconômica, foi o fato de vir da zona rural pra zona urbana, então imagina, junta tudo isso e aumenta bastante e aí você vai ver que é muito complicado, mas eu consegui trabalhar bem isso, focando na educação, acreditando naquilo que minha mãe falava que através da educação eu transformaria toda essa realidade, e assim eu fiz.

Assim como Lindinha, a informante Docinho também identifica características que somadas fazem com que uma pessoa tenha maiores obstáculos na sua trajetória de vida, seja um alvo maior e mais fácil de discriminação:

sou mulher, sou negra, sou pobre, vim de família pobre, vim do interior do estado, então a trajetória ela já mais difícil por si só, então assim, eu detenho todo os requisitos de dificuldade, de exclusão, da pobreza a negritude e ser mulher que também que é um outro elemento de exclusão e é isso que a gente faz, Thaís. Eu já ouvi piadas assim, das mais ridículas possíveis, da pobreza a negritude e ser mulher que também que é um outro elemento de exclusão e é isso que a gente faz, Thaís, eu já ouvi piadas assim, das mais ridículas possíveis .

Assim como ela, Docinho também crê no potencial modificador que a educação possui, quando abordou acerca da realidade que envolve a profissão escolhida, de modo que conta suas preferências e experiências no decorrer de mais de duas décadas na área educacional, como se pode ver no trecho abaixo:

Esse encontro com as educações, com a educação de modo geral, ela se dá de modo saudável, porque a gente aprende, a gente ensina, a gente reaprende, a gente se permite se modificar, a gente se modifica com os outros nessa perspectiva bem freiriana, se educar conjuntamente e aí a gente vai construindo processos educativos, ações educativas de modo muito saudável.

A educação é uma possibilidade de ultrapassar disparidades econômicas, sociais e humanas. Ela é detentora do poder de transformar pensamentos, catalisar a criar de novas perspectivas de sociedade e principalmente uma maneira de oportunizar o acesso de todos ao que existe de mais valioso, o conhecimento.

É a esperança que os oprimidos e excluídos possuem para a mudança da realidade. Através da mesma se pode esclarecer o passado, aliviar o presente e modificar o futuro. Em uma tentativa de amenizar as desigualdades hierárquicas as quais as classes menos favorecidas são submetidas, dando



voz a quem quiser gritar e dando um rosto a quem sempre foi praticamente invisível. Tentando resgatar e valorizar o que é próprio dessa população: sua cultura, crenças e costumes.

Para finalizar...

A necessidade de desmistificar um padrão segregador, racista e misógeno há tempos estabelecidos, fez com que não só nascesse a vontade de realizar tal estudo, mas também fez com que professoras que chegaram aos mais altos cargos institucionais dentro de universidades públicas vissem uma oportunidade de contar suas histórias, de terem optado pela docência, como chegaram a posições na universidade, quais influências e também como enxergam a educação enquanto possibilidade de modificação dos indivíduos e consequentemente da realidade.

Dentre inúmeras informações de extrema relevância devo destacar duas, que saltam aos olhos quando uma leitura das transcrições das entrevistas é realizada, para finalizar. A primeira é de que a educação foi a forma encontrada para que mulheres negras, pobres e do interior (duas professoras no caso) pudessem melhorar não apenas seu status social, mas também foi o meio de mudar suas vidas e daqueles que estavam ao seu redor ao mesmo passo em que foi e continua sendo uma chance de elas contribuírem com a desconstrução da visão coisificadora que historicamente se tem de mulheres negras. A segunda é que a educação permeou o desenrolar de suas histórias e mesmo que sem terem tido uma tomada de consciência do momento da escolha profissional, ela exerceu forte influência para essa decisão.

Portanto, ao me propor conhecer a trajetória destas mulheres, foi possível realizar um debate sobre a importância de conhecer as educadoras muito mais do que mais professoras bem sucedidas, pelo fato de que além de contribuírem para uma construção discriminatória histórica, elas são também sujeitos históricos-constructores de suas histórias pessoais e ao mesmo tempo das coletivas, pois a maneira como elas lidam com a realidade e consequentemente com a sua própria prática acaba sendo um reflexo do seu processo de formação e concomitantemente da sua trajetória de vida e sobretudo, ao conhecê-las por fora dos cargos acadêmicos, fez com que eu entendesse que ser mulher, negra e professora é desafiante, um constante enfrentamento e acima de tudo um aprendizado diário.

Referências

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



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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Rio de Janeiro, 1984. Aponcs, p. 223-244.

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

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**. v. 19, n. 2 - maio/ago. 2008

RIBEIRO, Jullyane Carvalho. **Só corpo, sem mente**: direitos reprodutivos, imaginário social e controle sobre os corpos das mulheres negras. Brasília: Volume, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Traduzido por Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.



UMA ABORDAGEM DE ESTUDOS SOBRE ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA

Renata Cristina Alves Matni²²
Universidade do Estado do Pará - UEPA
renata_matni@hotmail.com

Pedro Franco de Sá²³
Universidade do Estado do Pará - UEPA
pedro.franco.sa@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo realizar um levantamento de estudos sobre atitudes em relação à matemática e em alguns eixos de conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais verificando se a maioria dos alunos apresenta atitudes positivas em relação à disciplina. Para tanto, foram pesquisados trabalhos na área da Educação e Educação Matemática. Diante disso, foi localizado um total de 7 estudos que tem como temática as atitudes dos alunos, sendo que 1 desses uma tese na área da educação do ano de 1999 e 6 desses artigos publicados em anais de eventos. As análises das pesquisas mostraram que quando os alunos compreendem o assunto, desenvolvem autoestima e tem um convívio saudável com o professor, apresentam atitudes positivas, sendo apontadas poucas atitudes negativas, portanto, pode ser afirmado que a maioria deles tem um sentimento positivo com relação à matemática.

Palavra-Chave: Atitudes; Desempenho; Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

A matemática apresenta uma concepção histórica errada por ser considerada uma disciplina que não é compreendida por todos (LOPES, 2008 *apud* SILVA, 2016), outrossim, quando ensinada de maneira “mecânica”, apenas por meio de algoritmos, sem que o aluno possa refletir sobre as resoluções, faz com que o mesmo não perceba os significados dos problemas.

Enquanto aluna da educação básica, da licenciatura em matemática e até mesmo as experiências vividas em salas de aulas, nos fizeram perceber que o método de ensino utilizado pela maioria dos docentes é somente o tradicional, na qual é baseado na exposição, memorização e reprodução dos conteúdos matemáticos. Com isso, observamos que não havia um bom desempenho dos alunos, além dos fatores externos que somados à abordagem mencionada contribuíam para os obstáculos epistemológicos existentes por parte dos estudantes.

²² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Campus CCSE e Integrante do Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática.

²³ Docente da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Campus CCSE.



Além do exposto, ao participar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED - UEPA) como aluna especial da disciplina “Análise Quantitativa de Resultado de Aprendizagem” percebemos que em artigos feitos a partir de recortes do nosso Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “O ensino das 4 operações por meio de atividades”, poderiam ser realizadas correlações ao analisar os resultados obtidos no questionário socioeconômico e pré e pós-teste, verificando assim, se as variáveis do questionário interferiam nas respostas dos discentes, contribuindo dessa forma, para o bom ou pouco desempenho dos mesmos. Sendo que antes de ser aplicado o pós-teste, resolvemos fazer intervenções com os alunos por meio da resolução de problemas mediante o ensino por atividades.

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática apontam a importância de ampliar a construção de significados e fazer o aluno buscar estratégias, tanto pessoais, como convencionais para resolver problemas. E, também, ressaltam a relevância

[...] de o aluno desenvolver atitudes de segurança com relação à própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, de cultivar a auto-estima, de respeitar o trabalho dos colegas e de perseverar na busca de soluções. Adotam como critérios para seleção dos conteúdos sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, em cada ciclo. (BRASIL, 1998, p.15)

Visto que há uma crença de que a Matemática é considerada a disciplina mais difícil de ser aprendida, na qual os alunos apresentam “aversão” e diversas dificuldades, conseqüentemente, produzindo bloqueios que muitos mostram por sentirem-se incapacitados de entender e por já terem opiniões formadas a respeito da disciplina.

A pesquisa sobre as atitudes em relação à Matemática tem um volume considerável de trabalhos que procuram identificar e comparar alguns fatores associados às atitudes positivas ou negativas de alunos da educação básica e ensino superior frente à disciplina e aos conteúdos trabalhados na mesma, utilizando para isso de instrumentos como uma escala de atitudes, fatores esses que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Entre esses, podemos citar Araújo (1999), Ferreira e Torisu (2009), Arrebola e Jesus (2006), entre outros.

Para o presente trabalho será utilizada a definição de Brito (1996) sobre o que é atitude, a qual diz que seria a forma de cada pessoa agir em determinadas situações:



[...] definida como uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor. (p. 11)

Diante disso, notamos que nos dias atuais é muito comum ouvirmos afirmações por parte dos estudantes da educação básica e superior sobre o gostar ou não da disciplina de Matemática. A primeira impressão que se tem é de que a maioria dos alunos não gosta da mesma. Dessa forma, este artigo apresenta os resultados de uma revisão de estudos sobre atitudes em relação à Matemática e alguns eixos de conteúdos dos PCN com a finalidade de responder a seguinte pergunta: Os estudos científicos recentes sobre o assunto e questão indicam que a maioria dos alunos tem atitudes positivas em relação à disciplina?

Diante do exposto, objetivamos apresentar os resultados de uma investigação em Educação Matemática que versam sobre as atitudes por meio de uma revisão da literatura, verificando o comportamento e sentimento dos discentes em relação à disciplina, respondendo a questão acima.

Para isso, foram pesquisados trabalhos publicados em anais de eventos e tese no período que compreende 1999 a 2010.

ANÁLISE DE ESTUDOS SOBRE ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA E EM ALGUNS EIXOS DE CONTEÚDOS DOS PCN

Nesse item foi realizada uma revisão de 7 (sete) trabalhos, sendo que 1 (um) trata-se de uma tese na área da educação e 6 (seis) são artigos publicados em anais de eventos, os quais versam sobre as atitudes em relação à Matemática e em alguns eixos de conteúdos dos PCN, conforme poderá ser visualizado abaixo.

A pesquisa de Araújo (1999) objetivou investigar a existência de relações entre a escolha profissional e as habilidades e atitudes em relação à matemática. Além disso, investigou o modo como os alunos de diferentes níveis de habilidade matemática, das áreas de exatas, biológicas e humanas resolviam problemas algébricos. Os participantes da mesma foram 145 alunos concluintes do ensino médio de uma escola pública e uma particular e 233 universitários.

Para as análises os instrumentos utilizados foram os seguintes: questionário, escala de atitude, teste composto por 10 questões gerais de álgebra e uma série de problemas algébricos (questões contextualizadas).



Após análise dos dados obtidos a autora concluiu que há diferenças no desempenho entre as áreas, sendo que a de exatas foi melhor que as outras. O desempenho da escola particular foi melhor que o da pública, porém nesta as atitudes foram mais favoráveis. A atitude em relação à matemática foi mais positiva para os sujeitos de exatas, nos dois níveis. A autopercepção de desempenho apontou forte relação com o desempenho e com a atitude em relação à matemática, dentre as variáveis analisadas.

No que se refere ao processo de solução de problemas, alguns discentes erraram por dificuldades existentes na própria álgebra, em nível conceitual e pela utilização incorreta de propriedades ou operações, isso mostra para Araújo (1999) a necessidade de uma metodologia que procure tornar o ensino da álgebra mais significativo para todas as pessoas, independentemente da sua escolha profissional.

Ferreira e Torisu (2009) tiveram como objetivo identificar as atitudes e o autoconceito em relação à Matemática de 464 estudantes de 5º e 7º anos de Ouro Branco (MG). Para isso, utilizaram como instrumentos de pesquisa duas escalas do tipo Likert e um questionário.

Os autores mostraram que, ao contrário da crença dominante, a maioria dos alunos do estudo afirma gostar de Matemática. Além disso, não se encontraram diferenças significativas entre atitudes e autoconceito, quando se compara alunos de 4ª e 6ª séries. Por meio da análise estatística eles verificaram que discentes do sexo feminino, de ambas as séries, têm atitudes e autoconceito mais favoráveis em relação à Matemática e que o autoconceito, no grupo observado, as atitudes dos alunos em relação à Matemática influencia.

Moraes (2010) teve como objetivo identificar alguns fatores associados às atitudes positivas ou negativas em relação à matemática, de alunos da educação básica regularmente matriculados em 2008 nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, para isso selecionaram 345 alunos, sendo destes 53% do sexo masculino e 47% do feminino, com idades variando de 9 a 19 anos.

Como instrumentos ele utilizou: um questionário de levantamento de dados dos alunos composto de questões fechadas e três escalas: atitudes em relação à matemática, elaborada por Aiken e Dreger e 1961 e validada por Brito (1996) opinião em relação à matemática e a relação do aluno com a matemática.

Com isso, o autor obteve um Alfa de Cronbach igual a 0,938 (maior confiabilidade no resultado porque está próximo de 1) para a escala de atitudes em relação à matemática, havendo assim, a classificação dos sujeitos da pesquisa em dois grupos: o grupo 1, das atitudes positivas, composto por 173 (50,1%) alunos e o grupo 2, das atitudes negativas,



constituído por 172 (49,9%) alunos. Diante disso, Moraes (2010) concluiu que existe associação entre auto desempenho e atitude em relação à matemática, pois quanto melhor o desempenho mais favorável mostrou-se as atitudes. Os alunos que manifestaram terem uma boa interação com a disciplina, principalmente com a resolução de problemas mostraram de forma predominante atitudes positivas. Com o avanço da idade do estudante foi percebida uma redução na probabilidade de manifestar atitude favorável. Logo, os professores devem buscar estratégias para desenvolver um sentimento afetivo e permanente do discente com a matemática.

O artigo de Descovi, Marmitt e Soares (2010) visou a modificação de concepções e atitudes negativas em relação à matemática por meio da aplicação de atividades utilizando a resolução de problemas. Os sujeitos pesquisados foram 160 alunos do oitavo ano do ensino fundamental, estudantes da rede municipal de Três Coroas, Rio Grande do Sul, bem como sete professores da área da matemática do município. No texto estão relatados os resultados da pesquisa aplicada a duas turmas, com o total de 36 alunos do oitavo ano fundamental.

As autoras realizaram uma análise qualitativa dos resultados, buscando identificar os aspectos nos quais as concepções negativas estavam focadas, juntamente com a aplicação de escalas de atitudes analisadas quantitativamente por meio do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*), versão 11.5 for Windows e o nível de significância adotado foi de 0,05. Os dados foram analisados por meio do teste t de Student para amostras pareadas.

Elas concluíram que a matemática se torna um “bicho de sete cabeças” por meio das experiências já vividas pelos alunos, e que experiências positivas podem modificar esta visão, por meio de uma metodologia diferenciada utilizada pelo professor, melhorando assim as atitudes e concepções por eles apresentadas.

Uma vez que, apesar das atitudes dos discentes terem modificado positivamente, as concepções mais “enraizadas” a respeito da matemática ainda não foram modificadas. Continuaram indicando que o rigor da resolução nessa disciplina, determina o sucesso e o fracasso do aluno, que é avaliado em provas, as quais deve repetir o modelo apresentado pelo professor para poder obter boas notas e ser aprovado ao final do ano letivo.

Mendes, Refosco e Rogovski (2003) objetivaram o seguinte: identificar a atitude em relação à Matemática de alunos da Educação de Jovens e Adultos; analisar o desempenho matemático e algébrico de alunos jovens e adultos; verificar as possíveis correlações entre a atitude em relação à Matemática e o desempenho em Matemática, e em Álgebra, desses mesmos discentes.



Os sujeitos da pesquisa foram 85 alunos concluintes do ensino fundamental, em Matemática, de uma Escola de Jovens e Adultos, localizada na região Oeste do Estado do Paraná, matriculados nas modalidades de atendimento individual e coletivo.

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram: um questionário com a finalidade de obter informações pessoais dos entrevistados; escala de atitudes em relação à Matemática traduzida, adaptada e validada por Brito (1996, 1998), do tipo *Likert* com 20 proposições (10 positivas e 10 negativas), que tentam expressar o sentimento que cada indivíduo possui em relação à Matemática.

As análises dos resultados permitiu às autoras concluir que os alunos da Educação de Jovens e Adultos investigados gostam de Matemática, visto que foi encontrada uma atitude positiva dos sujeitos em relação a ela; portanto, para os sujeitos desta pesquisa, os resultados contradizem a ideia divulgada, na informalidade, que os alunos de EJA não apreciam esta disciplina.

No que concerne ao desempenho, a análise dos dados mostrou que existe uma forte correspondência entre desempenho em Matemática e o desempenho em Álgebra, o que permite Mendes, Refosco e Rogovski (2003) afirmarem que, para este grupo, quanto maior o desempenho em Álgebra melhor o desempenho em Matemática.

Já, nas relações do desempenho com a atitude elas verificaram que, para a amostra pesquisada, os resultados encontrados indicaram que a atitude em relação à Matemática está diretamente relacionada tanto ao desempenho em Matemática como ao desempenho em Álgebra, na Educação de Jovens e Adultos. Consequentemente, quanto melhor o desempenho em Álgebra, ou em Matemática, melhor a atitude em relação à Matemática.

Porém, quando as autoras compararam os dados da relação da atitude com o desempenho em Álgebra e em Matemática, apareceu uma correlação mais forte entre a atitude e o desempenho em Matemática do que entre a atitude e o desempenho em Álgebra.

Viana (2004) objetivou buscar relações entre as atitudes em relação à matemática e à geometria, já que a experiência observada em outros trabalhos analisados tem mostrado que vários alunos demonstram sentimentos distintos em relação a essas disciplinas.

O trabalho foi realizado com 423 alunos do ensino médio de três escolas particulares e uma escola da rede estadual paulista. Para análise do mesmo, foram utilizados os seguintes instrumentos: escala de atitudes em relação à Geometria (EARG) que foi adaptada da escala de atitudes em relação à Matemática (EARM) do tipo *Likert*, a qual foi elaborada e revisada por Aiken e Dreger (1961).



Para ela, a análise da correlação entre a EARM e a EARGA foi positiva, ou seja, os alunos que tinham as atitudes mais negativas em relação à matemática também tenderam a ter as atitudes mais negativas em relação à geometria. E os que tinham atitudes mais positivas em relação à matemática também tenderam a ter as atitudes mais positivas em relação à geometria.

O trabalho de Arrebola e Jesus (2006) teve o objetivo de analisar o desempenho em geometria e atitudes em relação à matemática de alunos do ensino público e privado. Para isso, os participantes da pesquisa foram aproximadamente 150 alunos de ambos os gêneros, regularmente matriculados no 1º ano do ensino médio, com idades entre 14 e 16 anos, em escolas localizadas na cidade de Santos, localizada no Estado de São Paulo.

Os instrumentos utilizados pelos autores foram: a uma prova de matemática, composta por 10 (dez) questões de geometria e uma escala de atitudes em relação à matemática do tipo Likert.

Arrebola e Jesus (2006) concluíram que os testes mostraram que o desempenho dos sujeitos em geometria e as atitudes em relação à matemática estavam correlacionados positivamente, coeficiente $r = 0,614$.

Quando foram comparados resultados de desempenho na prova de geometria percebeu-se que houve diferença significativa entre os sujeitos da escola pública e privada ($p < 0,05$). No que tange às atitudes em relação à matemática também foram encontrados diferença de resultados, todavia não significativos ($p > 0,05$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em Educação Matemática são de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem nas salas aulas, dado que a partir desses são verificadas melhorias nas aulas, mesmo que ainda não muito expressivas como queremos, e no que se refere às atitudes isso não é diferente.

Ao apresentar resultados de investigações realizadas referentes às atitudes em relação à Matemática e em alguns eixos de conteúdos dos PCN, observa-se que essas estão relacionadas à compreensão dos alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas, ao método utilizado pelos professores para ensinar, à percepção dos discentes no seu próprio desempenho, entre outros.

No que se refere ao sentimento de positivo ou negativo referente à disciplina de Matemática, percebe-se por meio dos instrumentos utilizados pelos pesquisadores em suas análises: escalas de atitudes; questionários e provas de matemática, que a maioria dos alunos apresenta atitudes positivas em relação à área de estudo e aos conteúdos que são abordados na mesma, principalmente se eles têm um



bom desempenho no processo de aprendizagem, havendo correlação entre essa variável e as atitudes. Sendo que pode ser notado que os alunos que não assimilam o que lhes é ensinado, apresentam um baixo desempenho devido ao sentimento de insucesso e conseqüentemente atitudes negativas, porém, para os sujeitos analisados o quantitativo que apresentou atitudes negativas não foi tão significativo. Diante do exposto, um dos fatores que pode influenciar o aprendizado de um estudante é a sua atitude e pode ser afirmado que a maioria dos estudantes apresenta atitudes positivas em relação à matemática, respondendo assim, à pergunta realizada no início da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Elizabeth Adorno. **Influências das habilidades e das atitudes em relação à matemática e a escolha profissional**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 1999.
- ARREBOLA, Odilthom Elias da Silva; JESUS, Marcos Antonio Santos de. Análise do desempenho em geometria E das atitudes em relação à matemática de alunos do ensino médio. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2006, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática - Ensino de quinta a oitava séries - Brasília: MEC / SEF, 1998. 148p.
- BRITO, Márcia Regina Ferreira de. Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus. 1996. 339f. Livre docência - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- DESCOVI, Lucieli Martins Gonçalves; MARMITT, Vivian Regina; SOARES, Maria Ieda. Concepções e atitudes em relação à matemática: prática em busca de uma construção positiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador, 2010.
- FERREIRA, Ana Cristina; TORISU, Edmilson Minoru. Atitudes e autoconceito em relação à matemática: um estudo com alunos do 5º e do 7º ano das escolas públicas de ouro branco – MG. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., 2009, Taguatinga-DF. **Anais...** Taguatinga, 2009.
- MENDES, Clayde Regina; REFOSCO, Marideisa Ita; ROGOVSKI, Inês. As atitudes em relação à matemática e o desempenho matemático e algébrico na educação de jovens e adultos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2003. **Anais...** 2003.
- Moraes, João Feliz Duarte de. Atitudes em relação à matemática: um estudo transversal com alunos da educação básica de escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. In: Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul, 16., 2010, Porto Alegre/RS. **Anais...** , Porto Alegre, 2010.
- SILVA, Hugo Carlos Machado da. **O ensino de matrizes a partir da resolução de problemas**. 2016. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2016.



VIANA, Odaléa Aparecida. As atitudes de alunos do ensino médio em relação à geometria: adaptação e validação de escala. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Salvador. **Anais...** Recife, 2004.



SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZONIA



A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO MAPEAMENTO CULTURAL DA AMAZÔNIA: Uma influência da Bill & Melinda Gates Foundation

Heriton Wencelsua dos Anjos Santos Mendes ²⁴

Universidade do Estado do Pará

heriton.mendes1@gmail.com

Denise de Souza Simões Rodrigues

Universidade do Estado do Pará

dssr@uol.com.br

RESUMO

Relata e analisa a experiência pessoal e institucional, com relação ao desenvolvimento da diversidade cultural da Amazônia. O artigo reflete a participação no Módulo Mapeamento Sócio Cultural do Projeto Tô na Rede, que foi desenvolvido pelo Instituto de Políticas Relacionais-IPR, patrocinado pelo Global Librarians da Bill & Melinda Gates Foundation, apoiado pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNBP e da Fundação Cultural do Pará – FCP. Trata de prática educacional, conscientização, valorização e respeito às culturas da Amazônia. Conclui que tal experiência evidencia o quanto a população desconhece as culturas, as práticas e os saberes existentes na Amazônia.

Palavra-Chave: Educação. Cultura. Projeto Tô na rede.

INTRODUÇÃO

Apresentamos um relato de experiência que tem como objeto de estudo a prática educacional vivenciada como discente da Prof. Ms. Ana Paula do Val no Módulo do Projeto Mapeamento Sócio Cultural/2015 – MMS/2015. Este foi realizado no período de 21 a 30 de janeiro de 2015, com a equipe da Biblioteca Pública Arthur Vianna - BPAV formada por funcionários, estagiários e voluntários. Outros módulos ocorreram e foram ministrados na maioria pelas Diretoras Vanessa Labigalini e Daniela Greeb do IPR, que por sua vez realizaram um trabalho excelente com a equipe da Biblioteca.

Esta experiência está relacionada ao Projeto Tô na Rede da A Bill & Melinda Gates Foundation iniciou. O Projeto Tô na Rede iniciou no Brasil em agosto de 2014, através do Instituto de Políticas Relacionais. A fundação demonstrou a sua preocupação com a valorização e com o desenvolvimento cultural da Amazônia. O Projeto tem como meta ampliar o

²⁴ Mestrando do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação – PPGED/CCSE/UEPA .

² Doutora em Sociologia. Professora Titular de Sociologia. Professora do Curso de Mestrado em Educação do PPGED/CCSE/UEPA.



engajamento das bibliotecas públicas com as suas comunidades e tornar possível um aumento da apropriação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelos funcionários das bibliotecas.

O Projeto no Brasil contemplou bibliotecas localizadas no Nordeste (Alagoas), Norte (Belém) e Sudeste (São Paulo). O Estado do Pará foi contemplado através da centenária BPAV, que é subordinada a Fundação Cultural do Pará - FCP, que por sua vez faz parte da administração indireta do Governo do Estado do Pará.

A professora Ana Paula do Val é graduada em arquitetura e urbanismo pela Fundação Armando Álvares Penteado e em artes plásticas - Stadelshule - Schule Belletristik, Alemanha. Possui especialização em cultura e comunicação pela Universidade Paris VIII, França, com ênfase em políticas culturais, mídias, arte e tecnologias. Tem mestrado em Estudos Culturais na EACH-USP. Pesquisa as áreas de cultura, movimentos culturais, cidade e comunicação. Ministra cursos de mediação cultural e políticas culturais.

O MMS/2015 foi realizado em dois momentos. O primeiro realizado nos dias 21, 22, 23 e 26 de janeiro de 2015. Nesse período ocorreram as seguintes atividades: revisão dos diagnósticos da BPAV; Relato do Mapeamento Cultural ocorrido na Região Sul de São Paulo pelo SESC, que contou com a participação da professora Ana Paula do Val; Debates sobre diversos temas; Mapeamento em sala de aula dos pontos de cultura e dos equipamentos públicos da região metropolitana de Belém.

No segundo momento ocorreu o mapeamento cultural nos dias 27, 28 e 29 de janeiro de 2015. No dia 27 o grupo visitou os bairros da Terra Firme e do Curió Utinga. No dia 28 o Distrito de Icoaraci. Já no dia 29 ocorreu a visita à comunidade quilombola São José, próximo da Alça Viária.

O Relato de experiência está dividido em dois capítulos. O primeiro “A Amazônia chamada Pará” e o segundo “Um curso de libertação”.

2. A Amazônia chamada Pará.

Atualmente, a Amazônia representa o Brasil do futuro para o mundo, sendo visitada e estudada por pesquisadores nacionais e estrangeiros. É uma parte do país que provavelmente tem mais potencialidade para o desenvolvimento sustentável. Esse processo de desenvolvimento que ocorrer de forma lenta em comparação com as outras regiões do país, mas demonstra um futuro de prosperidade econômica, com a possibilidade de grandes empreendimentos ecologicamente sustentáveis e com respeito às culturas locais. Em relação à cultura Rodrigues (2013, p.14) argumenta que:



Ainda no século XVIII, estabeleceu-se que para pensar a cultura seria fundamental discutir também os conceitos de história e civilização, a oposição entre a natureza (o estado natural do homem) e a sociedade. Teóricos como Jean- Jacques Rousseau (1712 – 1778) se opunham à ideia de civilização, acreditando que a sociedade juntamente com suas regras e convenções artificiais destruíam a bondade original do homem, corrompendo-o. Outros iluministas, ao contrário, consideravam a civilização um aperfeiçoamento da vida social, da relação do homem com a natureza e com os outros homens.

O capitalismo foi implantado na Amazônia, assim como no Brasil no decorrer de sua história influenciando de certa forma todas as comunidades da Amazônia. Negar a presença do capitalismo representa o não reconhecimento da implantação de grandes projetos de desenvolvimento nos setores energéticos, minerais e industriais. Esse desenvolvimento que tende a acelerar vai mudando de forma direta ou indireta a cultura dos habitantes da Amazônia, contudo há uma preocupação em torno desse desenvolvimento. Qual será o rumo desse desenvolvimento? Quais serão os seus impactos a natureza e a cultura da sociedade? E até que certo ponto os habitantes serão beneficiados?

Esse processo apresenta duas perspectivas: a da devastação total, provocada pelo descontrole na exploração dos recursos naturais associado à precária fiscalização estatal ou a do Brasil do futuro, no qual poderemos ter o desenvolvimento econômico, com o equilíbrio social, político e cultural da Amazônia. O desenvolvimento do país é inevitável e necessário, temos que proporcionar um projeto que minimizem os impactos desse desenvolvimento para o meio ambiente, pois estar mais do que evidente a necessidade que o homem tem de preservar a natureza para impedir o avanço do desequilíbrio ecológico.

O Estado do Pará é apenas um dos grandes Estados que compõe esta que é considerada a maior floresta tropical do planeta. O Pará possui uma riqueza cultural enorme, muitas vezes desconhecida e menosprezadas por sua própria população. Isso ocorre até certo ponto por sua dimensão geográfica, pela falta de interesse político e de mobilização social.

A conceituação do que é cultura tem sido alvo de questionamentos infundáveis no contexto das chamadas Ciências Sociais, em especial nas abordagens da Antropologia, da Sociologia e da História. O diálogo contemporâneo entre essas áreas incorporou também outros discursos pertinentes da área Econômica e da Política. (RODRIGUES, 2013, p.13)

Podemos mudar essa realidade? Acreditamos que sim, mas para isso precisamos compreender os diversos significados de cultura. Segundo Thompson (1995, 167) cultura é:



Derivada da palavra latina cultura, o conceito adquiriu uma presença significativa em muitos idiomas europeus no início do período moderno. Os primeiros usos nos idiomas europeus preservaram algo do sentido original de cultura, que significava, fundamentalmente, o cultivo ou o cuidado de alguma coisa, tal como grãos ou animais. Do início do século dezesseis em diante, este sentido original foi estendido da esfera agrícola para o processo do desenvolvimento humano, do cultivo de grãos para o cultivo da mente.

Definirmos o conceito de cultura de uma forma que possamos nos reconhecer nesse manto cultural amazônico. De acordo com Oliveira argumenta que a cultura (2003, p.73) é um local “onde se atribuem diferentes sentidos às coisas do mundo através do corpo, do imaginário, do simbólico, da participação, da interação da poesia e no cotidiano.”

Com a definição de cultura tentamos conhecer quais são as culturas que enxergamos? Quais são as que não conseguimos enxergar e quais são as que queremos silenciar? Devemos vivenciar essas culturas aplicando uma triangulação cultural, com o nosso eu, com o outro e com a vivência cultura coletiva, que traz nesse manto raízes culturais que se registram pela oralidade, pela escrita e pelas suas combinações transformadoras trincadas pelo tempo e pela ação humana. Para Brandão (2002, p.24) :

Antes de mais nada viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis.

Entendemos que a cultura amazônica, em particular a do Estado do Pará, fragmenta-se pelas suas regiões de forma bastante peculiar e complexa. É com esse ponto de vista que se tornou importante à pretensão de mapear a cultura do Estado para que a partir desses dados e com os seus devidos diagnósticos projetos possam ser avaliados e reavaliados. Isso afirma a iniciativa do Projeto Tô na Rede, que tem a sua relevância social, política e cultural para o desenvolvimento sustentável da região.

Também devemos estar preparados para compreender possíveis conflitos de interesses que permeiam os pontos culturais, sendo necessária uma reflexão sobre o momento político que os grupos atravessam para, se for o caso, contribuir para uma possível mediação.

3. Um curso de libertação.

O curso surpreendeu, pois o mapeamento provou ser muito mais do que cultural, era também social, político e necessariamente humano. Os debates levantados pela professora tinham como alguns dos temas: a valorização cultural; a conscientização cultural, o reconhecimento das diferenças culturais



locais, a educação, os costumes, os valores, os hábitos, a violência e o acesso de determinadas comunidades à informação.

Esses debates contribuíram para um repensar de valores os quais permeavam os sentidos do que era ou não tido como verdade absoluta pela sociedade, pelo governo, pela mídia e pelo mercado. Analisamos o que realmente desenvolveu ou não socialmente, apesar de todo o desenvolvimento tecnológico que se apresenta no início do século XXI. Com isso o processo educacional tornou-se gradativamente mais interessante para o grupo. Esse processo educacional está dentro do pensamento de Brandão (2002, p.26) o qual informa que:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo.

O curso provocou a busca de uma conscientização do papel do cidadão em uma sociedade que convive com grandes diferenças sociais. Segundo Freire (1982, p.81) essa conscientização “é um projeto irrealizável pela direita, que, por natureza, não pode ser utópica. Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade.”. Essa busca de consciência proporcionou um maior envolvimento e participação. Passamos a entender que podíamos e devíamos nos mobilizar. A mobilização para Charlot (2000, p.54) transmite “a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Esse processo contribuiu para que o grupo passasse a conhecer mais a cultura local, através da observação dessas culturas que nos rodeiam. Partindo desse ponto analisamos quais seriam as formas possíveis de contribuição tanto por parte do projeto como por parte dos pontos de cultura. De acordo com Freire (1982, p.65) em relação à conscientização descreve que:

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora.

Essa conscientização nos levou a ação de saímos de nossa região de conforto, da nossa zona de proteção, arregaçamos as mangas e entrássemos no campo do trabalho. Para Freire (1982, p.68) “os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho”.



Isso ocorreu porque nos conscientizamos da existência de outras realidades, que precisam de um olhar capaz de proporcionar uma voz. Precisamos mostrar a cultura rica em saberes e também rica em sofrimento, de um povo que batalha dia e noite para ser reconhecido, para alcançar os seus objetivos, mesmo com todas as suas dificuldades. Reconhecendo a partir dessas vozes que as nossas dificuldades são tão pequenas.

Após essa conscientização passamos para o mapeamento, que não deixa de ser uma pesquisa cultural, social, econômica e política do desenvolvimento das comunidades, dos pontos de cultura, dos pontos de proteção social e dos artistas nelas engajados.

Ao se tentar entrar em contato com novas culturas deve-se realizar um levantamento sobre a mesma. Marconi (2010, p. 169) informa que antes de iniciar uma investigação é imprescindível “a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema”. Para com isso transformarmos o saber em conhecimento. Este que passa pela vertente histórica, social, econômica e política da área a ser visitada.

Como descreve Paulo Freire (1982, p. 86) “Não há estritamente falando um ‘eu penso’, mas ‘um nós pensamos’. Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o nós pensamos’ que me faz possível pensar”. Sendo assim, alcançaremos um conhecimento de um recorte histórico e cultural estabelecendo um diálogo na sua construção.

3.1 O primeiro dia de mapeamento Cultural.

Conhecemos na Terra Firme a Casa de Mãe Nalva, as trançadeiras e o Grupo Coletivo de Comunicação Popular da Periferia / Tela Firme.

A Casa de Santo é um espaço de acolhimento e de culto afro Religioso, o seu grupo demonstrou ser muito preocupado com o desenvolvimento de sua comunidade. Os mesmos tentam manter uma biblioteca em um espaço não adequado e recentemente precisaram suspender as atividades de um Telecentro.

Na oportunidade transmitiram a fortaleza de uma fé, por acreditarem na superação do próximo, pela sua luta pelos direitos da cidadania, pelas suas contribuições voluntárias e comunitárias para com a sua comunidade, demonstrando a importância de ser cidadão. Para Cancline (1995, apud RODRIGUÊS, 2013, p.29) a cidadania:



Não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se situam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades.

Já as trançadeiras participam de ações sociais. Foi fortificante ouvir as suas histórias, pois não trançam somente cabelos, trançam a sua cultura, a sua sobrevivência e a sua educação.

O Grupo Coletiva de Comunicação Popular da Periferia / Tela Firme, que foi criado em 2014, tem como finalidade transmitir a mobilização dos moradores do bairro da Terra Firme, demonstrando com isso as carências da sua comunidade. A sua maior preocupação é com a área social. Também fazem projeções de filmes no Terreiro de Mãe Nalva. Revelaram a sua tentativa de deixar a sua comunidade mais informada. Segundo Thompson (1995, p.285) “ Para a maioria das pessoas hoje, o conhecimento que nós temos dos fatos que acontecem além do nosso meio social imediato é, em grande parte, derivado de nossa recepção das formas simbólicas mediadas pela mídia.”.

O grupo faz uso dos seus talentos, somados ao uso dos recursos tecnológicos para realizarem a divulgação de sua cultura. Esse trabalho tem um fundo libertador, de campanha, para alcançarem a sua hegemonia cultural, desconstruindo a imagem de periferia marginalizada. Em relação a essa busca pela hegemonia cultural, Oliveira (2003, p.74) cita Gramsci:

O que afirma o paradigma de Gramsci é a importância da cultura e do sujeito na luta para a conquista de hegemonia. A partir desta valorização e dos processos de comunicação crítica concluem que entre os pólos ativos do produtor e do receptor, há elementos situacionais e contextuais, como a cultura que intervem na mensagem e condicionam a recepção, para ser aceita, rejeitada, selecionada... Há um processo de mediações, no qual as ações intencionadas dos agentes das instruções sociais como a escola, a família, a igreja, o sindicato e os condicionantes étnicos, de classe social, cultural, sexual de idade e gosto, determinam os sentidos e significados últimos da relação entre o produtor e o receptor da mensagem. Daí a importância das mediações escolares e culturais na recepção das mensagens.

Visitamos a ORVAM – Organização dos Ribeirinhos Vítimas de Acidentes de Motor, que foi fundada em 28 de agosto de 2010 e que contribui na auxílio da recuperação emocional das vítimas de escalpelamento e com uma campanha de divulgação dos riscos do acidente. Segundo Kaplan (1997, p. 77) um acidente “é um evento que ocorre por acaso ou inesperadamente, sem qualquer causa ou qualquer planejamento consciente”. O depoimento da coordenadora deixou a equipe bastante emocionada, pelos trabalhos que a organização desenvolve com as vítimas de escalpelamento no Estado do Pará. As suas atividades abrem uma vertente de discursão que atravessam o campo da psicologia. Um exemplo da



importância desse trabalho é que ao realizarem o acolhimento da vítima a instituição está contribuindo para evitar as chances de a vítima tentar o suicídio.

O suicídio não é um ato aleatório ou sem finalidade. Pelo contrário, trata-se do escape de um problema ou crise que está causando, invariavelmente, intenso sofrimento, estando associado com necessidades frustradas ou não satisfeitas, sentimentos de desesperança e desamparo, conflitos ambivalentes entre a sobrevivência e um estresse insuportável, um estreitamento das opções percebidas e uma necessidade de fuga; a pessoa suicida emite sinais de angústia. [...] A cada 30.000 mortes são atribuídas ao suicídio nos Estados Unidos (30.232 mortes, em 1989). Este número representa apenas os completados; o número de tentativas de suicídio esta estimado em 8 a 10 vezes os desta estatísticas. [...] Entre 1970 e 1980, houve mais de 230.000 suicídios nos estados Unidos – aproximadamente 1 a cada 20 minutos, 75 suicídios por dia. (KAPLAN, 1997, p.753)

3.2 O segundo dia de mapeamento Cultural.

Visitamos no distrito de Icoaraci a Biblioteca Municipal Avertano Rocha e o Bar coisas de Negro. Na Biblioteca foram entrevistados os seguintes artistas: Lourival Monteiro Bastos, Luiz Antônio de Albuquerque Lins Filho, Rosemiro Pinheiro Pereira, Maurício Rocha, Helderson Cruz Silva e Silva das Graças Pena. No Bar Coisas de Negros foi entrevistado o senhor Raimundo Piedade da Silva.

Todos narraram como organizavam os seus trabalhos e qual foi à importância das suas atividades para a comunidade e para a preservação de suas culturas. Demonstraram uma preocupação grande com o lado cultural e social da comunidade.

3.3 O terceiro dia de mapeamento Cultural.

Visitamos a comunidade quilombola de São José. Esta que esteve em dificuldades com relação as suas terras decorrente da prática de grilagem, chegando inclusive a perderem as suas propriedades através da justiça, fato que foi desfeito posteriormente.

Os remanescentes sofreram transformações conceituais aceitáveis e normais no processo de desenvolvimento social do Brasil. Em decorrência disso o seu povo perdeu as suas origens africanas, não se reconhecendo nem mesmo como quilombolas.

Não há como discordar que as identidades são construídas e estão em permanente fluxo transformador. Mas as identidades devem responder a perguntas do tipo: quem somos nós como coletividade? Ou: como e a partir do que essas identidades são construídas? Em alguns casos individuais as linhas divisórias ou são inexistentes ou se embaraçam de tal modo, que a noção de pertencimento a uma cultura nacional, mesmo definida como plural, perde seu valor como viga mestra do conceito, se torna ineficaz como ancora conceitual. (RODRIGUES, 2013, p.10)



Contudo é aceitável que a sociedade mudou e se transformou junto com o desenvolvimento social, política e de cultura. Eles mantiveram a sua identidade confiando na história oral de seus ancestrais, contudo não deixou de ser um desafio, pois segundo Gomes (2005 Apud VALETIM, 2013, p.60):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras.

Os descendentes quilombolas de São José, assim como a maioria das comunidades quilombolas do Brasil sofreram de crise de identidade, pois muitos dos seus descendentes não se reconheciam como negros e nem quilombola. Com isso de forma organizada iniciaram atualmente um processo de ressignificação de suas identidades.

Atualmente o Poder Público reconhece, mais do que nunca, não só os povos quilombolas mais também os indígenas, que também passaram a ter um olhar diferenciado nas políticas públicas. Segundo Valentin (2013, p.58):

Mobilizados pelas políticas públicas afirmativas, o grande desafio de afirmação e revitalização da autoimagem do povo negro se impõe enquanto sujeito de direito na luta pela visibilidade negada historicamente. Nesse contexto emerge a identidade autodeclarada, entendida como um ‘fenômeno relacional’ e ‘processual’[...], discutir o processo de formação identitária do povo negro quilombola na Amazônia é reconhecer as múltiplas pisadas por onde caminharam nossos ancestrais reconhecendo o rompimento das fronteiras étnicas e culturais que se entrecruzaram neste cenário.

Esse processo de afirmação ocorreu através do seu reconhecimento, da sua afirmação e de sua valorização perante toda a sociedade, quanto pertencentes de uma raça negra. Atualmente eles dizem quem são negros, que são quilombolas, mas que também são um povo moderno; Dizem quem possuem a sua liberdade e isso não os fazem ser menos quilombola; Dizem que não é por que são quilombolas que não podem ter o seu conforto e manterem ao mesmo tempo as suas tradições e raízes afro-religiosas.

Para Valentin (2013, p.80) “A expressão ‘queremos ser quilombolas modernos’ está profundamente relacionada às práticas religiosas evangélicas, por suas vezes, muito distanciadas das práticas da afro-religiosidade.” A afirmativa de Valentin é perceptível na Comunidade São José pelo fato da maioria dos quilombolas praticarem o protestantismo e não a umbanda.

Esse discurso percebido tem como um dos fundamentos o processo natural da presença do capitalismo, que é visível pelas transformações que vão desde as suas novas casas de alvenaria ao uso



de veículos. Mas nem tudo foi transformado, eles mantem uma educação voltada para um cuidar do ser humano em coletividade.

A educação do cuidar está presente no cotidiano familiar, com o sentido de orientar os filhos, de dar atenção, de explicar, tendo como referencia 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, conselhos e orientações. A casa é o espaço educativo e, os responsáveis pela educação, os pais. (OLIVEIRA, 2003, p.113)

A comunidade também trava um diálogo permanente com seus membros, realizando orientações, repassando informações e narrando as suas tradições orais em um grande esforço de cuidar de seus membros.

Considerações finais

O modulo de mapeamento cultural foi apenas uma prática didática de aprendizagem, não sendo de fato um mapeamento projetado para ser aplicado no Estado do Pará, mas se chegar a ser realizado contribuirá para os efetivos registros das matrizes culturais existentes na Amazônia.

O presente relato demonstra que o Projeto Tô na Rede disponibiliza um olhar sobre uma vivencia, contribuindo para compreender os grandes laços culturais da Amazônia, tem como limite o respeito ao homem histórico e cultural, refletindo sempre sobre as formas de presença que o mesmo utiliza em sua comunidade. O mais importante é entender que a sua prática contribuiu para sairmos do campo meramente teórico. De acordo com Brandão (2002, p.27) o filósofo Gramsci:

Lembra que o nosso grande engano estar em acreditarmos que seja possível saber intelectualmente algo sem compreender de maneira existencial o seu sentido, e pior ainda, sem havermos aprendido a sentir o que sabemos e devemos compreender.

Esperamos uma mudança de olhar para com as diversidades culturais da Amazônia. A experiência demonstra apenas um dos meios possíveis e tangíveis para conquistarmos o respeito, a valorização e o desenvolvimento harmonioso da Amazônia e dos seus habitantes, quilombolas ou não, índios ou não, brancos ou não. Precisamos respeitar as diferenças culturais, as memórias e os saberes do nosso povo.

REFERÊNCIAS



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J.; GREBB, Jack A. **Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7. Ed. Porto Alegre: , ARTMED, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade ; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE – UEPA, 2003

RODRIGUES, Denise Simões; FARES, Josebel Akel. **Memória, imaginário e educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2013. p. 266. ISBN: 978-85-88375-93-2

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: 1995. p.427. ISBN: 85.326.1484-1

VALENTIM, José William; RODRIGUES, Denise Simões. Nós queremos ser quilombolas modernos: identidade negra quilombola na Amazônia. p. 58-80. In: RODRIGUES, Denise Simões; FARES, Josebel Akel. **Memória, imaginário e educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2013. p. 266. ISBN: 978-85-88375-93-2



CARTOGRAFIA DE POÉTICAS DA AMAZÔNIA: O ASTRO QUE BRILHA E SUAS HISTÓRIAS

Prof.ª Dr.ª Josebel Akel Fares

UEPa

belfares@uol.com.br

Malena Costa dos Santos

UEPa

malenasantoscosta@gmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo da obra *Somanlu o Viajante da Estrela* do autor paraense Abguar Bastos, com o intuito de alargar os estudos de Literatura de Expressão Amazônica, assim como fomentar políticas de potencialização de seu ensino. Fundamentalmente bibliográfica e qualitativa, a pesquisa lança mão do método cartográfico e da metodologia de Gilbert Durand, a primeira se constitui como um método de junção de saberes canônicos ou populares afim de proporcionar um conhecimento híbrido, e trazer à tona a necessidade de compreensão e aceitação de saberes outros que vão para além dos muros rígidos e enquadrados dos costumeiros moldes da academia. Aceitando a adentrada do popular no leito universitário; a segunda, por sua vez, é um método que traz à frente o imaginário como base sólida para o estudo, além de levar em consideração sua influência na vida e obra do escritor. Desta forma procedeu-se o mapeamento das narrativas mitopoética com o propósito de contribuir para a elaboração objetiva de um banco de dados acadêmico que possa ser de serventia a futuros pesquisadores da área; em seguida se deu a análise de narrativas selecionadas da obra supracitada e de seus aspectos referentes aos regimes diurno e noturno de Durand, por definição, uma bipartição de regimes do simbólico com base na qual o teórico classifica os arquétipos literários. Em suma, o trabalho objetiva ajudar na promoção de uma (re)construção de uma consciência acadêmica mais fluida no tocante à literatura.

Palavra-Chave: Literatura de Expressão Amazônica; Cartografia; Mitopoética.

INTRODUÇÃO

Criada à luz das poéticas amazônicas, desde criança tive uma vida rodeada por águas de rios e florestas. Sempre acompanhada pelo imaginário na esfera pessoal, o advento da vida acadêmica proporcionou um profícuo estreitamento entre mim e as narrativas de nossa terra. No findar do ciclo, de minhas pesquisas acadêmicas na graduação, não encontrei melhor repouso para um trabalho de conclusão de curso que não fosse o leito amazônico encantado de nossas narrativas.

Esta produção propõe o estudo de uma das obras escritas por Abguar Bastos, autor paraense que há muito me cativa a atenção, relação iniciada ainda no segundo ano de universidade, quando, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Josebel Akel Fares, obtive a aprovação do projeto intitulado *Cartografia de*

158



Poéticas Oraís: a literatura mítico-infantil n'ó Viajante da Estrela no Programa institucional de bolsas de iniciação científica do Conselho nacional de pesquisa (PIBIC-CNPq). Desde então, as cordas poéticas trançadas pelo autor enrolaram-se em todos os estudos que mais para a frente empreendi. Com o intuito de valorizar e dar vez e voz às narrativas da região amazônica, e sempre encantada pela obra *Somanlu, o Viajante da Estrela*, pude construir um panorama imagético da região, bem como de suas confluências na sociedade amazônica.

Infelizmente, contudo, nem sempre os esforços de pesquisa voltados à arte de nossa região encontram conjunturas favoráveis. O contexto desprestigiado da *Literatura de Expressão Amazônica* e as dificuldades de desenvolvimento desse campo de estudo no meio acadêmico estão diretamente relacionadas ao fato de que o berço desta literatura é encharcado de *oralidade, memória, imaginário* e, sobretudo, *mitopoética*. Verdadeiro contraponto da tradição consagrada nos espaços universitários, eminentemente canônica. Assim, a compreensão da importância do estudo de uma literatura dita de borda representa também a valorização dos saberes do povo/comunidade amazônica, e de suas memórias, diluídas em narrativas míticas, passadas de geração em geração.

Isto posto, o que pretendo é dar ensejo, por meio do estudo da Literatura de Expressão Amazônica, à necessidade de ações que possibilitem o reconhecimento e a valorização das poéticas das bordas, assim como à instrumentalização dos conhecimentos a esse respeito, para que possam, em conjunto, e a serviço de pesquisadores, estudantes, e da sociedade em geral, minimizar o “silêncio” em que se encontram.

O objetivo central desta pesquisa, portanto, está posto na necessidade de valorização das obras literárias na Amazônia, principalmente no que tange os escritos poéticos de Abguar Bastos e os seus saberes; o mapeamento de suas narrativas de acordo com os regimes postos por Durand (1983), a composição de uma cartografia de poéticas amazônicas; bem como o auxílio para o ensino da Literatura de Expressão Amazônica. A delimitação mais estrita desses objetivos torna evidente que o estudo visa ainda, em outros níveis: a) a análise de *Somanlu: o Viajante da Estrela*; b) o delineamento cartográfico das narrativas presentes na referida obra a partir de sua classificação de acordo com os regimes *diurno* e *noturno* de Gilbert Durant; e c) a construção de um banco de dados para uso em pesquisas futuras sobre Abguar Bastos e as narrativas contidas em *Somanlu*.

De início, é verdadeiro colocar que o estudo da Literatura de Expressão amazônica depara-se com dificuldades em seu afloramento dentro e fora das regiões floresta-rio. Devido ao quadro de desprestígio e redução em oposição cânone, as escritas da região norte do Brasil foram e são esquecidas,



relegadas ao silêncio imposto pela supressão do regional pelo nacional, acerca disso, Paulo Nunes (s/d) observa:

Momentos fugazes de divulgação de nossa cultura ocorrem na mídia nacional. Somos, geralmente, lembrados pela nossa excentricidade, ou devido a fatos negativos: assassinatos, escravidão, prostituição infantil, corrupção, etc. A imprensa deve realmente cumprir seu dever constitucional e denunciar os maus atos, mas seria interessante também difundir ações que dão certo, artistas que têm trabalhos respeitáveis deveriam ter mais espaço. Bom exemplo disso se deu com a produção das mini-séries “Mad Maria”, baseada no romance homônimo de Márcio Sousa, e “Amazônia”. Com elas a rede Globo divulgou, um capítulo expressivo da história do Brasil – a épica construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, em Rondônia, e o Ciclo da Borracha em toda a Amazônia legal – capítulos poucos conhecidos dos brasileiros.

O eixo Sul-Sudeste possui a prerrogativa da determinação e concentração dos padrões e valores políticos, econômicos e culturais do país, de maneira que acaba por ilidir toda e qualquer diferença, sem demonstrar preocupação alguma com a Alteridade, com o Outro.

Local e Universal, entendidos aqui como *Regional e Nacional*, são perspectivas opostas de um mesmo véu segregador, que ao mesmo tempo que separa, unifica as literaturas nascidas em berços brasileiros (os vários Brasis). As consequências desta dicotomia se corporificam em dois termos interligados: *Identidade e Alteridade*:

Identidade é derivativo do latim *idem*, “o mesmo, a mesma coisa”, mais o acusativo *-itātis* (-dade). O termo surge no século XVII, e adquire, no século XX recorrência nos estudos literários para marcar para marcar o terreno das chamadas literaturas minorizadas e seu estatuto de autonomia, em face das literaturas canônicas. Portanto, identidade traz a marca de um discurso coletivo, que oblitera vozes que não se enquadrem nele, o que torna o conceito de identidade uma alteridade (*alter+ego*, i.e., “outro ego”, que é o mesmo). Segundo Zilá Bernd (1992, p.15), “a identidade é um conceito que não pode afastar-se do de alteridade: a identidade que nega o outro, permanece no mesmo (*idem*). Excluir o outro leva à visão especular que é redutora: é impossível conceber o ser fora das relações que o ligam ao outro”. Baseado nesta concepção é que acredito que a identidade, em primeiro momento, quase nunca é uma auto-designação, no mais das vezes sendo atribuição do Outro em relação a Nós (FERNANDES, 2004, p. 113).

Ambos os conceitos existem em estreita ligação. A alteridade é reconhece-se no olhar do Outro, logo sua Identidade, o sentimento de pertença a uma determinada região/nação. O estranhamento do Outro nos singulariza em nossas diferenças.

Os estudos voltados à Literatura de Expressão Amazônica necessariamente passam pela mitopoética vigente no território. Mitopoética, mito e imaginários estão concatenados, todos são



formados e desembocam na compressão à nível simbólico de uma determinada sociedade. Sendo o imaginário um instrumento oriundo do próprio mito, faz-se necessária a definição de mito, que tomo aqui na acepção dada por Durand, comentada por Pitta (2004), segundo a qual o mito é um sistema dinâmico de símbolos que agrupa arquétipos e *schèmes*, e que tende a se compor em relato, um início de racionalização.

as imagens arquetipais ou simbólicas não são mais suficientes a si próprias em seu dinamismo intrínseco, mas por um dinamismo extrínseco se ligam umas às outras sob forma de relato. (...) O mito aparece como um relato (...) colocando em cena personagens, cenário, objetos simbolicamente valorizados, segmentável em seqüências ou menores unidades semânticas (mitemas) no qual se investe obrigatoriamente uma crença (contrariamente à fábula ou ao conto) chamada “pragmática simbólica” [...]. Todo mito é condensado de “diferenças”, de diferenças irreduzíveis por qualquer outro sistema de logos. O mito é discurso último onde se constitui a tensão antagônica, fundamental a todo discurso, isto é, a todo “desenvolvimento” do sentido (DURAND, 1969, p. 23-30).

Na apresentação de Nathália Cruz acerca dos conceitos do autor, o mito possui sempre uma função pedagógica, feita pela construção individual e/ou coletiva do imaginário de uma dada sociedade e sua cultura. Sendo imaginário “a referência única de toda a produção humana” (CRUZ, 2013, p. 13), o mito sempre estará vinculado a realidade, assim, o mito é posto como a manifestação discursiva do imaginário.

Durand, apresenta um método novo de estudo dos mitos. Voltado de maneira mais cuidadosa para o estudo do imaginário, ele dedica-se a uma pedagogia que consiste no estudo da produção, transmissão e recepção das imagens. Este modelo de pesquisa e análise é intitulado Mitodologia, que, por sua vez, divide-se em *Mitocrítica* e *Mitanálise*:

A Mitocrítica é a crítica do tipo literária, que visa por um relevo na obra os mitos que atuam por detrás da narrativa, isto é, compreender por detrás da leitura de superfície do texto, seu núcleo mítico, sua narrativa fundamental. Já a Mitanálise consiste no deslocamento dos métodos da Mitocrítica para um campo mais largo que é o texto literário e, por isto mesmo, mais aleatório – o capô das instituições e das práticas sociais. Em outras palavras, compreende o texto pelo contexto sociocultural de produção. A Mitanálise permite mostrar as camadas que se imbricam em uma dada sociedade (DURAND, 1983, apud CRUZ, 2013).

De acordo com análise deste autor o trabalho foi construído, firmando, também, estacas no método cartográfico, e observando saberes postos além do cânone.

Se o imaginário é fruto do mito, então não se deve considera-lo como algo irreal, falso ou inverossímil. O imaginário advém da cultura popular de um povo e de suas experiências, daí que na



Amazônia, a concepção do imaginário fundamenta/deve fundamentar qualquer investigação literária e/ou criação artística. Fares (2013, p. 85) ratifica: “arrisco afirmar que entender a Amazônia é também compreendê-la pelo viés mitopoético”.

A mitopoética, por sua vez, traz o mito com uma valoração mais artística. João de Jesus Paes Loureiro (2001, p. 328) explica:

Utilizando a metalinguagem dos símbolos e tendendo criar, por sucessivas aproximações (como bem adverte Gilbert Durand, ao estudar mito e poesia), uma sorte de persuasões iluminantes, o mito não faz outro percurso que não seja do antropólogo para o poético. A incorporação da condição poética pelo mito, nessa modalidade de “trajeto antropológico” em uma cultura, revela também, por substância, o denso processo da conversão semiótica. [...] No caso do mito, sua conversão em poesia acontece quando a dominante deixa de ser mágico-religiosa para tornar-se estética. Quando ele deixa de ser o funcionamento de códigos sociais e passa a ser linguagem significante. Ou, uma “prática significante”, como da arte diz Julia Kristeva. Interfere, nesse processo, o gesto de distanciamento contemplativo diante do mito, que pode ocorrer tanto dentro de uma determinada cultura, como na relação com o mito de outra cultura.

O *imaginário*, a *mitopoética* e os *mitos*, dessa feita, se constituem no sustentáculo da pesquisa que proponho, com foco nos regimes diurnos e noturnos de Gilbert Durand para uma melhor cartografia das narrativas.

Por conseguinte, na questão metodológica não me preocupo com representatividades numéricas de qualquer tipo, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um objeto específico, de modo que a pesquisa que aqui se desenvolve é de abordagem qualitativa; seus objetivos a constituem em uma pesquisa exploratória, cujo escopo é proporcionar maior familiaridade com a questão estudada, com vistas a torná-la mais explícita ou a construir hipóteses; é, quanto aos procedimentos adotados, fundamentalmente bibliográfica, pois para desenvolver as reflexões serão utilizados apenas livros e artigos científicos, além de levantamentos documentais em bibliotecas ou na web, cujo o uso seja necessário à discussão do tema.

Em adendo, o método também basear-se-á nos estudos de Durand, que traz à lume um novo modo de se fazer pesquisa, cuja primazia recai no fortalecimento da importância atribuída aos estudos míticos e à imagem (imaginário). Substituirei, pois, nestas linhas, *metodologia* por *mitodologia*.



A Mitodologia surge como uma cúpula de pensamento que considera o Imaginário a referência última de toda produção humana, sobretudo através de sua manifestação discursiva – o Mito. Uma das grandes vantagens desta teoria é desembocar em vários instrumentos metodológicos aplicáveis aos diversos objetos de estudos (CRUZ, 2013, p. 13).

Esta *mitodologia*, cujo objeto de pesquisa é o *Imaginário*, dispõe de características únicas, fundamentadas na peculiaridade e no cuidado atribuído à imagética da comunidade e sua importância.

A Mitodologia compreende a Mitocrítica e a Mitanálise. A Mitocrítica é uma crítica do tipo literária, que visa pôr em relevo na obra os mitos que atuam por detrás da narrativa, isto é, compreender por detrás da leitura de superfície do texto, seu núcleo mítico, sua narrativa fundamentadora. Já a Mitanálise consiste no desenrolar dos métodos da Mitocrítica para um campo mais largo que a do texto literário e, por isso mesmo, mais aleatório – o campo das instituições ou das práticas sociais. Em outras palavras compreende o texto pelo contexto sociocultural de produção. A Mitanálise permite mostrar as camadas míticas que se imbricam em uma dada sociedade (CRUZ, 2013, p. 13- 14).

A cartografia também faz parte da metodologia eleita para esta produção; permeará tanto solos clássicos quanto aqueles esburacados, as bordas da literatura amazônica. Danieli dos Santos Pimentel e Josebel Akel Fares (2011, p. 2) colocam que a cartografia:

Surge como um princípio do “rizoma” que está “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”. Assim, encontra-se a base e o princípio metodológico que norteia o caráter intervencionista desta pesquisa em que figuram não somente o documento literário, mas os relatos vivos das narrativas ouvidas em presença de narradores.

O conceito de real, certo, ou verídico na cartografia é posto em cheque se comparado aos estudos estruturalistas do “saber”. Tomando para si verdades outras que o cânone acadêmico fez questão de excluir, a cartografia, com o seu modo rizomático de compreender as demais Verdades do mundo, trouxe à lume o condão dos saberes populares e, mais especificamente, para este trabalho, a “geolítica” amazônica pode, por fim, alagar as folhas desta pesquisa.

Segundo os princípios de rizomas, mapear significa entender a realidade a partir de diversos pontos de vistas, não estabelecer limites fixos entre aquilo que se conhece e o que se projeta do real, pois o real é relativa, é multivisional, é como um conceito que é constantemente transformado; são paisagens e processos que são subjetivados e distorcidos nas práticas culturais. Nesta perspectiva, mapear é definir o porvir e construir significados sem pretensão de torna-los verdades (FARES, 2011, p. 67).



Com a finalidade de alargar as fronteiras dos estudos das poéticas da Amazônia, a cartografia espelha-se em um saber puramente híbrido, em que a sabedoria de um povo é reconsiderada, e posta, enfim, no espaço acadêmico, valorizando e narrativas populares, e, viabilizando o estudo da literatura amazônica, além, é claro, de fortifica-lo.

Por fim, este trabalho atracou no porto das narrativas populares, oriundas do livro *Somanlu* do autor Abguar Bastos. Feita a cartografia deste com o objetivo de ajudar no fortalecimento dos estudos da literatura amazônica para que assim o Ensino desta literatura possa se dar de maneira mais rica.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Abguar. *Somanlu: o Viajante da Estrela*. Rio de Janeiro: Conquista. 1953.
- FARES, Josebel Akel.; PIMENTEL, Danieli dos Santos. *Cartografias poéticas e outros imaginários em literatura oral*. In: 2o Encontro Ouvindo Coisas, 2011, Santa Maria. 2o Encontro Ouvindo Coisas. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. p. 1-9.
- FARES, Josebel Akel Fares. *O Não Lugar Das Vozes Literárias Da Amazônia Na Escola*. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, 2013, p.82-90.
- FARES, Josebel Akel. *Cartografia e método(s): outros traçados e caminhos metodológicos para a pesquisa em educação* in *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2011.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Teatro e Ensaios*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. *Imaginário, Cultura e Comunicação*. Labirinto Revista eletrônica do centro de estudos do imaginário. Rondônia, v. IV, n. 6, 2004, p. 1-17. Disponível em < <http://www.cei.unir.br/artigo64.html> >
- PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.
- CRUZ, Nathalia da Costa. *AS Mitopoéticas na obra de Paulo Nunes: ensaio sobre literatura e educação na Amazônia*. Pará. 2013.



CULTURA E SABERES NA FESTIVIDADE DE SÃO TIAGO: O LUGAR DO BRINCAR NOS DIZERES DAS CRIANÇAS

Marlon Assis Pastana²⁵

marlonpedagogo2@gmail.com

Nazaré Cristina Carvalho²⁶

n_cris@uol.com.br

Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Este artigo apresenta comentários acerca da pesquisa sobre Cultura e Saberes na Festividade de São Tiago: O lugar do brincar nos dizeres das crianças. Esta pesquisa justifica-se por sua relevância acadêmica e social, uma vez que, consiste em chamar a atenção da sociedade sobre a carência de estudos em relação à cultura popular local e os saberes das crianças que vivem e se relacionam neste contexto a partir de suas experiências lúdicas enquanto construção social e cultural. Numa perspectiva mais ampla, o estudo objetiva identificar quais os saberes culturais manifestados pelas crianças durante a Festividade de São Tiago no Município de Mazagão Velho no Estado do Amapá. A pesquisa objetiva especificamente analisar os saberes presentes nas práticas lúdicas pelas crianças a partir da Festividade e descrever de que forma se manifestam os saberes durante as manifestações religiosas na Festa de São Tiago. Caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa de investigação qualitativa, utilizando-se como abordagem a Etnometodologia, Utiliza-se como fonte de coleta de informações e procedimentos metodológicos como: observação direta, diário de campo, registro fotográfico e como técnica de pesquisa: oficinas de desenhos e gravação das vozes das crianças. Sendo que os dados serão interpretados através da análise de conversa. Tendo como fundamentação teórica os estudos de Gueertz (1989); Brandão (2002); Brougère (2001); Airés (2015); Caillois (1990); Kishimoto (2002); Vygotsky (2010). Tendo como resultados preliminares a vivência lúdica presente na festividade de São Tiago, a partir dos olhares e dizeres das crianças através de seus discursos como protagonistas na construção de seus saberes e de suas culturas tendo as brincadeiras e o brinquedo como desdobramentos dessas manifestações lúdicas.

Palavras – chave: Saberes. Festas. Criança.

INTRODUÇÃO

Entender que a criança tem em seu mundo cultural uma autonomia significa que ela apenas não recebe o que lhes é dado como resultado de uma construção social e cultural dada e significada pelos adultos, mas são capazes de reconstruir o mundo que a cerca, atribuindo-lhe significado próprio, sendo que os sentidos que expressa partem de um sistema simbólico partilhado pelos adultos. Criando assim, um mundo propriamente humano, que é o mundo da cultura. (BRANDÃO, 2002, p.40).

²⁵ Mestrando do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Email: marlonpedagogo2@gmail.com

²⁶ Doutora em Educação Física pela UGF; Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.



Este presente artigo intitulado “Cultura e Saberes na Festividade de São Tiago: o lugar do brincar nos dizeres das crianças”; objetivando identificar quais os saberes culturais manifestados pelas crianças durante a Festividade de São Tiago no Município de Mazagão Velho. Especificamente analisar os saberes presentes nas práticas lúdicas pelas crianças a partir da Festividade e descrever de que forma se manifestam os saberes das crianças durante as manifestações religiosas na Festa de São Tiago.

Esta pesquisa justifica-se por sua relevância acadêmica e social, uma vez que, consiste em chamar a atenção da sociedade sobre a carência de estudos em relação à cultura popular local e os saberes das crianças que vivem e se relacionam neste contexto a partir de suas experiências lúdicas enquanto construção social e cultural. Sendo elas as protagonistas dessa ação. Tal escolha justifica-se por compreender que ainda há pouca produção acadêmica na região norte, sendo necessários estudos sobre a temática apresentada para compor bancos de consulta mais especificamente em nossa região.

Referendando as pesquisas de Geertz (2015) sobre o estudo da cultura como transformadora da natureza, sendo homens e mulheres seres incompletos e inacabados que se complementam nos mais diversos processos culturais e as ideias de Brandão (2002), onde enfatiza que a educação não se dá somente nas instituições escolares, mas também acontece em outros ambientes, em todos os lugares onde há redes sociais que favorecem a transmissão dos saberes e das experiências que vão de geração à geração, sendo as festas populares parte desse processo.

É nessa perspectiva que este artigo se insere na área de estudos sobre cultura lúdica e a criança, a partir da realidade vivida, que estão voltados ao problema de estudo: De que forma os saberes culturais estão presentes nas práticas lúdicas das crianças na festividade de São Tiago em Mazagão Velho?

MEMÓRIAS E IDENTIDADE DE UM POVO: A FESTA DE SÃO TIAGO

Mazagão Velho, no sul do Estado do Amapá guarda uma parte da história da colonização brasileira pouco conhecida: uma cidade foi “transplantada” do continente africano para a Amazônia.

Por volta de 1769, cerca de 340 famílias²⁷ – aproximadamente 1.200 pessoas entre brancos e seus escravos, vieram do Marrocos numa longa jornada de barco até chegarem as margens do rio Mutuacá, na região sul do Amapá, depois de uma breve passagem por Belém do Pará. A imigração forçada se deu pela guerra entre mouros e cristãos, durante a implantação do cristianismo português no

²⁷ Esse modo de classificação logra, de algum modo, neutralizar o espaço social: nada permite distinguir o estatuto dessa ou daquela família, nem os vínculos que elas podem ter umas com as outras. Não há tamanho demográfico fixo para esse grupo, que pode aumentar indefinidamente pela simples adição de famílias suplementares (VIDAL, 2008, p.59).



continente africano. A vila de Nova Mazagão – hoje Vila de Mazagão Velho, foi fundada em 23 de janeiro de 1770, pelo rei de Portugal, Dom José I.

Nas palavras de Almeida (2011):

(...) Mazagão do Marrocos resistiu à soberania dos mouros à custa de grande esforço e investimento da Coroa portuguesa, para servir aos navegadores que faziam a rota do Cabo. A prova de sua inexpugnabilidade foi a resistência a um forte cerco dos mouros em mil quinhentos e sessenta e dois. Em mil setecentos e sessenta e nove, o Marques de Pombal, estrategista durante o reinado de D. José, decidiu que toda a cidade seria transferida para a Amazônia, no Brasil, outra região sob o controle português que necessitava de garantia de soberania. Assim, a fortificação foi abandonada e destruída, tendo os seus habitantes partido para o Brasil, onde fundaram a Vila de Mazagão Novo. (p.44).

A Festa de São Tiago foi criada pelos colonos lusos, estabelecidos em Mazagão Velho tendo como objetivo principal homenagear o misterioso soldado anônimo, São Tiago que aparecia durante as batalhas no continente africano, em companhia de São Jorge lutando ao lado dos cristãos contra os mouros e favorecendo assim, a vitória dos seguidores de Jesus Cristo. Faz parte obrigatória do ritual da Festa, a representação cênica da batalha entre mouros e cristãos pelos moradores do município pelas ruas históricas, revivendo assim, simbolicamente o confronto ocorrido na cidade- forte Lusitana.

Desde a conquista das terras africanas, os lusitanos, fervorosos católicos, tentaram converter os mulçumanos ao cristianismo e aceitar a fé em Cristo e o batismo de sua religião. Fato esse que despertou o descontentamento nos seguidores de Maomé, que declararam guerra aos cristãos, sendo estes liderados por Jorge e Tiago. Segundo a lenda as batalhas duraram muitos dias, com grande vantagem para os lusitanos, que resistiram heroicamente aos ataques dos mouros, chefiados pelo Rei Caldeira, sendo que estes armaram uma cilada que consistia pedir o fim da guerra e entregar aos capitães cristãos presentes em formas de iguaria, contados e protagonizados pelos habitantes de Mazagão Velho culminam com a vitória dos cristãos sobre os mouros através de um teatro a céu aberto e dos arraiais, acompanhados pelas procissões, romarias, novenas e missas em homenagem aos santos padroeiros: São Jorge e São Tiago.

A primeira festa ocorreu em 1777, realizada pelas famílias de colonos negros vindos da costa africana em decorrência de conflitos religiosos e políticos existentes na região, desde então, ela se mantém numa periodicidade anual. Nesse contexto dominado pela oralidade, é difícil afirmar com certeza datas ou períodos.



Figura 01- Personagem de São Tiago
Fonte: Arquivo do pesquisador/2016

Essa festa também tem um lugar em um calendário festivo sobrecarregado. Em Mazagão Velho, ela tem realmente um papel social essencial: faz parte do cotidiano dos moradores. Sendo que os rituais e a história da festividade passam de geração á geração através de um processo de oralidade, presente mesmo nos dias atuais, com o advento da modernidade.

Como afirma Tedesco e Rosseto (2007:25):

Não é demais lembrar que uma função essencial da memória é conservar, através das lembranças e dos esquecimentos, o passado do indivíduo da forma mais apropriada e mais fiel. Ao conservar certas informações na memória, guarda-se também um conjunto de funções psíquicas através das quais conservamos e atualizamos informações passadas.

A Festa, como a maioria das manifestações populares no Brasil, é composta por um lado religioso presente nas procissões, novenas e nas encenações teatrais sobre a guerra entre mouros e cristãos e por outro lado, o profano presente nos bailes, nas beberagens, nas músicas *techno*, no brega, nas músicas religiosas, sendo que na Amazônia o sagrado e o profano se misturam formando muitas vezes um único elo presentes nas mais variadas manifestações pagãs e cristãs.

Na visão de Duvignaud (1983):

A festa foi incorporada ao sagrado e, daí, ás regulamentações coletivas. Ninguém reparou que o conhecimento da vida social implicava o conhecimento do não-social e do anti-social. A festa é tudo isto, quer utilizando provisoriamente os signos coletivos ou as classificações consagradas e, aproximando-se das cerimônias rituais, quer colocando-se, de passagem, ao serviço de um poder, quer atingindo o transe, o êxtase, quer tornando-se a festa privada dos corpos e das volúpias. (p.69).



A procissão em homenagem à São Tiago inicia a programação: dois rapazes vestidos de túnicas brancas, entram a cavalo na capela (fundada em 1935), para buscar as estatuas de São Tiago e de São Jorge, sendo que as famílias dos jovens protagonistas pagaram a promessa á comissão de organização da festa para que assim os dois pudessem encarnar as figuras desses dois santos.

Brandão (1989:40) enumera essas atividades da seguinte forma: a reza, a festa, a folia, a procissão, a romaria, a visitação, o cortejo e o folguedo como situações cerimoniais básicas dos cultos religiosos coletivos do catolicismo popular, articulados, segundo o autor como um todo.

No entanto, Brandão (2010) nos revela a origem dessas festas, procissões e romarias no Brasil:

O que acontece a partir de então na Europa Medieval vamos ver depois no Brasil. As proibições da hierarquia cristã não extinguem de todo os rituais com canto e dança da massa festiva de fiéis. Elas empurram seu cenário para outros cantos de culto popular. Expulsos da nave dos templos, os devotos dançadores refugiam-se nos adros. Expulsos dali, vão para as praças, as ruas, as beiras de cidade, os campos. Alguns ritos de dança voltarão timidamente incorporados a procissões. Outros irão fazer parte dos festejos devocionais, que muito mais tarde vieram a ser chamados de Catolicismo Popular. (BRANDÃO, 2010, p.37).

Dessa forma, o cortejo e a procissão se formam cercados por crianças que levam luminárias azuis, verdes e vermelhas, pulam, gritam e manifestam com altos e bons sons sua felicidade de ali estar, os cavaleiros vestidos de branco e vermelho tomam seus lugares. Para Tinhorão (2000), no Brasil, esse deslocamento da teatralização ritual dos episódios da história sagrada, das igrejas para as ruas, podia ser comprovado já no primeiro século da colonização.

De acordo com Geertz (2015):

A força de uma religião ao apoiar os valores sociais repousa, pois, na capacidade dos seus símbolos de formularem o mundo no qual esses valores, bem como as forças que se opõem à sua compreensão, são ingredientes fundamentais. Ela representa o poder da imaginação humana de construir uma imagem da realidade, na qual, para citar Marx Weber, “os acontecimentos não estão apenas lá e acontecem, mas têm um significado e acontecem por causa desse significado.” (GEERTZ, 2015, p.96).

Os preparativos consomem de alguns dias ou semanas para as festas mais importantes, quando não de toda a comunidade, no caso da Festa de São Tiago essa preparação envolve a todos os moradores, que serão os grandes protagonistas desse grande evento.

Para Geertz (2015, pp. 103- 104), os símbolos sagrados, ligados aos rituais, servem para “sintetizar o ethos de um povo – o tom, o caráter e a qualidade de vida, seu estilo e disposições morais



e estéticos – e sua visão de mundo.” Na crença e na prática religiosa, os valores de um povo ajudam demonstrar a vida de uma sociedade adaptada ao seu cotidiano”.

A FESTA PARTICULAR DAS CRIANÇAS: O LUGAR DO BRINCAR

Depois do dia 25 de julho, quando encerra a Festa de São Tiago feita pelos adultos, é hora das crianças aprenderem a tradição que um dia será responsabilidade delas perpetuarem. Durante os dias 27 e 28 de julho, respectivamente, elas também encenam a Entrega dos Presentes e a Batalha entre mouros e cristãos, “montadas” em cavalinhos enfeitados com papel de seda e feitos de miriti²⁸.

Também há a alvorada festiva e a dança do Vominê²⁹, enfim, as crianças reproduzem exatamente o desenvolvimento da cerimônia com a mesma cenografia, tudo o que os adultos fazem. A “Festa de São Tiago Mirim” também tem direito aos figurantes de São Tiago, São Jorge e o Atalaia e aos uniformes brancos e vermelhos dos mouros e cristãos. Os rituais são repetidos pelas crianças. A memória segundo Zunthor (1997, p.13) implica em um saber coletivo, ligados a preservação de laços sociais atualizados através de rituais para assegurar as tradições, sobretudo às de fatos ligados à cultura oral.

É a tradição levada a sério pelas crianças da comunidade, sendo que há uma preocupação dos pais e mães com que elas aprendam desde cedo a respeitar a tradição de São Tiago, garantindo assim que a Festa nunca acabe. (PENHA, 2016).



Figura 02- criança vestida de São Tiago e seu cavalo
Fonte – Arquivo do pesquisador/2016



Figura 03 – cavalos de miriti
Fonte – Arquivo do pesquisador/2016

²⁸ Palmeira comum na região ribeirinha amazônica, utilizada na fabricação de brinquedos e artesanatos.

²⁹ É a dança que reproduz a comemoração da supremacia cristãos após a consolidação da vitória sobre os mouros. Durante os doze dias da festividade é dançado em residências de famílias tradicionais de Mazagão Velho, por volta de cinco horas da manhã, nas alvoradas festivas – sempre coadjuvas por salvas de tiros.



Depois de realizada a encenação (28/07) é realizada com as crianças a novena em louvor à São Tiago e São Jorge, onde é lida a carta passando a festa para a próxima família (festeiros do ano seguinte) em seguida é oferecido um jantar às crianças e entregue as “caixas”³⁰ também na casa dos novos festeiros.

A Festa das crianças é feita por uma família que a cada ano se oferece para realiza-la (os festeiros ou promesseiros³¹) e é desse grupo familiar que sai os personagens principais que vão representa-los durante a encenação mirim. Segundo relatos de alguns pais e mães, as famílias levam mais de dois anos de preparação para a realização da Festa mirim e se responsabilizando por toda a organização da mesma.

Ainda nesse processo ritualístico as crianças realizam o círio mirim, a missa direcionada a elas, o leilão, o chocolate feito pelas famílias e oferecido às crianças que saem de casa em casa dançando o Vominê, fazem da festa uma manifestação social, um modo de expressão da substância coletiva integrando a vida ardente do não-social á vida comum. (DUVIGNAUD, 1983, p.72).



Figura 04- Festeira do ano de 2016
Fonte: Arquivo do pesquisador 2016



Figura 05 – crianças lanchando após o círio e a missa mirim
Fonte: Arquivo do pesquisador 2016

Brandão (2010) acrescenta sobre os ritos realizados pelas crianças durante a realização das festas religiosas:

³⁰ Caixa de marabaixo: instrumento percussivo confeccionado de madeira, com a cobertura de pele de animais, tendo a sua afinação com corda, tocado com baquetas tipo bastão.

³¹ Os festeiros ou promesseiros são os responsáveis pela festa. Eles recebem uma lista do que precisam. Todo ano tem sorteio para se preparar.



O saber flui sem o ensino e, às vezes, parece que quanto menos é evidente, tanto mais é efetivo. Na festa dos gestos de uma equipe, na qual o ritual de cada um é fração do ofício de todos, as perguntas da teoria do saber (a doutrina, o fundamento) emergem das questões que a prática direta do fazer ritual levanta. Muitas vezes, vi meninos ocupados com um instrumento em um momento de descanso do grupo, procurando exercitar um toque, um som, ou procurando aprender uma habilidade não desenvolvida. Fora da escola, o saber tem alma, e o ensino é música. (BRANDÃO, 2010 p.124).

Essa manifestação religiosa-folclórica é protagonizada pelas crianças, filhos dos moradores não somente do município de Mazagão Velho, mas também das comunidades ribeirinhas próximas da região. Sendo que as crianças (os meninos³²) sem nenhuma técnica de interpretação conseguem emocionar turistas, nativos e os adultos que com suas coreografias, cores, indumentárias, seus gestos, suas danças e toda a sua teatralidade inserida em uma ingenuidade peculiar de suas infâncias. São “atores” que motivados pela fé e tradição no padroeiro do lugar, imprimem seu simbolismo e imaginário nas cenas de confronto. Mantendo viva a festa, a lenda e o percurso de seus vários personagens revividos a cada ano (entre eles São Jorge, São Tiago, o Atalaia, o Bobo Velho e o menino Caldeirinha), garantindo assim a secularidade desta festa religiosa e cultural.

Nas palavras de Loureiro (2001):

A festa favorece a identificação, a congregação e a objetivação do sensível. O instante vibra e se liga a um sentimento de perenidade. São relações fortalecidas pela aparência, que estabelecem os liames de uma comunidade ritual, um modo de particularizar universalizando um momento no tempo, conferindo ao momento da festa um caráter coletivo de signo. (...) O acontecimento assume os contornos objetivos de um signo em torno do qual as sensibilidades se congregam. Uma densa carga de significados se concentra num determinado espaço social, num momento de contemplação emocionada. A festa plurivalente do olhar. (LOUREIRO, 2001, p.167).

Vale ressaltar que a participação das crianças durante a festividade de São Tiago não acontece somente nos dois dias destinados a elas, mas ocorre durante toda a programação desde a abertura com o grupo infantil “Raízes do Marabaixo”³³ e durante os outros dias através de atividades esportivas, recreativas, artísticas- culturais e lúdicas.³⁴

³² Como parte da tradição somente os meninos é que participam diretamente da Festa de São Tiago, sendo que o papel das meninas restringe-se apenas assistir as encenações, porém, percebe-se os movimentos de resistência, pois algumas famílias “preparam” suas filhas para participarem da Festa.

³³ Grupo Folclórico que mantem as tradições do lugar como o Marabaixo, sendo composto por crianças entre cinco a doze anos de idade sob a coordenação do Sr. Josué Videira, figura ilustre do lugar.

³⁴ Durante a programação de novenas, arraiais e eventos da Festa ocorre atividades diversificadas e direcionadas ao público infantil como atividades no rio, torneio de futebol, cabo de guerra, canoagem, corrida, queimada, tamanco chinês, pintura e outras modalidades.



Assim, pretende-se compreender a grandiosidade, a integração e a importância da Festa no seio da comunidade de Mazagão Velho e de seu lugar na cultura regional local, bem como os saberes presentes no fazer-brincar das crianças através de suas experiências e dos dizeres sobre a ludicidade presente na festividade de São Tiago. A festa, além de celebrar o outro, a quem se homenageia, celebra a si próprio, a quem se quer manter vivo. (ALMEIDA, 2011 ,p.108).

Neste sentido ritos e festas nos dizem algo, são falas e meios pelos quais as pessoas se comunicam, vivem as celebrações coletivas da cultura e o aprendizado do seu próprio modo de ser. De alguma coisa, que segundo Brandão (2010, p.28) não é a identidade e nem sequer a ética de um povo, mas seu próprio ethos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base algumas análises sobre as vivências lúdicas pelo viés de seus saberes culturais requer uma compreensão das relações culturais, sociais e religiosas, bem como das inter-relações que se dão entre cultura lúdica e festas religiosas produzidas pelas crianças enquanto sujeitos situados socialmente e historicamente, sendo assim, os verdadeiros protagonistas de sua ação e atuação nos processos de constituição de seus saberes bem como a preservação através dessas vivências de suas memórias e de sua tradição secular.

Assim, ressalta-se que a pesquisa aborda apenas um fragmento, parte de uma versão da história da Festa de São Tiago, registrada aqui através do olhar e dizeres das crianças como seus atores principais, já que a história de Mazagão Velho se reconstrói e se ressignifica em uma multiplicidade de versões, resíduos de uma memória que resiste ao tempo através de suas narrativas orais contada por seus moradores, preservando-a no tempo e no espaço por meio de suas práticas religiosas e culturais.

A Festa de São Tiago Mirim é o momento e o espaço destinado ao lúdico tendo assim as crianças como seus principais protagonistas e atores principais, sendo que nos dois dias de celebração e festejos em homenagem ao Santo Padroeiro as crianças expressam seus saberes e sua cultura local por meio da memória oral e cultural contadas e recontadas por seus avós, pais e mães, onde através de sua teatralidade, de seus brinquedos (alguns criados, outros reinventados como os cavalinhos e as espadas de miriti, os apitos na procissão, a confecção das máscaras para o baile infantil), de suas indumentárias e de suas brincadeiras como desdobramentos dessas manifestações lúdicas, mesmo tendo a responsabilidade da repetição dos rituais dos adultos, as crianças vivenciam sua ludicidade de forma livre e espontânea, garantindo assim que a tradição nunca termine.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Mazagão Velho: Diásporas Negras, Performance e Oralidade no Baixo Amazonas**. Curitiba: Juruá, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- _____. **Prece e Folia, Festa e Romaria**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.
- DUVIGNAUD, Jean. **Festas e Civilizações**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- PENHA, Gabriel. **Festa de São Tiago: uma epopeia no coração da Amazônia -239 anos**. Mazagão/AP, 2016.
- TEDESCO E ROSSETO, João Carlos, Valter. **Festas e Saberes: artesanatos, genealogias e memória imaterial na região colonial do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Méritos, 2007.
- TINHORÃO, José Ramos. **As Festas no Brasil Colonial**. São Paulo: Ed.34, 2000.
- ZUMTHOR, Paul. **Tradição e Esquecimento**. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.



DIÁLOGOS E REFLEXÕES: AS CONCEPÇÕES DE INGOLD SOBRE A EDUCAÇÃO

SÔNIA MARIA DO ROSARIO ALEIXO

AGÊNCIA FINANCIADORA CNPQ

Sônia-aleixo28@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz algumas reflexões sobre as contribuições de Tim Ingold para o campo da educação principalmente quando se discute a concepção de educação na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Como metodologia adotou-se um estudo bibliográfico e analítico de algumas produções teóricas de Tim Ingold. Este estudo revelou que a educação pela atenção nos permite compreender o aprender sozinho que se constitui como um dos processos educativos presentes no cotidiano de comunidades Amazônicas.

Palavra-Chave: Educação; atenção; percepção.

INTRODUÇÃO

O encontro teórico com o pensamento de Tim Ingold surgiu da necessidade de compreensão dos processos educativos que ocorrem nos espaços informais de socialização como na família, nos grupos sociais, nas práticas de trabalho, e em demais locais que ocorre o que Gohn (2014) denomina de educação informal.

Durante o encontro com a teórica Ingoldiana percebi que este autor tem muito a contribuir para a construção de um pensar sobre a educação em seus vários aspectos e possibilidades, seja como forma de transmissão intergeracional ou como possibilidade de desvelar um dos aspectos percebidos nas análises dos processos educativos em espaços informais que comumente denomina-se como “aprender sozinho”, fato que povoa a realidade de muitos pesquisadores que se propõe a desenvolver pesquisas voltadas para processos educativos em ambientes diversos que compõem a realidade Amazônica, como o cotidiano de comunidades ribeirinhas.

Neste âmbito o aprender sozinho se configura como um dos elementos chaves para compreensão dos processos educativos, neste sentido em que aspectos a teórica Ingoldiana pode contribuir para o entendimento dos processos educativos que ocorrem em espaços informais?

Antes de apresentar o pensamento Ingoldiano sobre educação faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre este importante estudioso do século XXI, bem como apontar em linhas gerais os elementos centrais de sua teoria.



Timoty Ingold, nasceu em primeiro de novembro de 1948 na Inglaterra, é um antropólogo Britânico e atualmente é professor na Universidade de Aberdeen na Escócia. Seu pai era Cecil Terence Ingold, foi um importante micologista.

Bonet, velho e Prado (2014), que organizaram um dossiê sobre esse teórico, afirmam que o pensamento deste estudioso volta-se para a forma com que nós humanos habitamos o mundo, bem como sobre as habilidades específicas oriundas da relação estabelecida com o ambiente.

Neste processo analítico, Ingold busca a superação da dicotomia entre natureza e cultura presentes no pensamento da ciência moderna.

Esta superação pode ser evidenciada nos pilares que fundamentam o pensamento deste teórico, que utiliza exemplos da prática animista de povos de regiões como a Amazônia, do sudeste asiático e do norte do circo polar.

O animismo é compreendido como uma forma de ser no mundo, “é um potencial dinâmico e transformativo de todo um campo de relações dentro do qual os seres de todos os tipos, mais ou menos pessoa ou coisa, geram a existência um do outro de forma contínua e recíproca” (INGOLD 2013, p.12).

Ao se apropriar da gênese do pensamento animista ele o faz para consolidar seu pensamento a respeito da relação do ser humano com o mundo, enfatizando que o sistema de pensamento do ocidente se fundamentou dentro da lógica da inversão uma vez que nesta lógica a relação do ser humano ou da coisa com o mundo é convertido em esquemas interiores e o comportamento manifestado são expressões exteriores.

Deste modo ele afirma que:

Através da inversão, os seres originalmente abertos para o mundo se fecham em si mesmos, fechados por uma fronteira ou casca externa que protege a sua constituição interna do tráfego de interações com o ambiente que os cerca (INGOLD, 2013, p.13)

Ingold rompe com essa lógica ao considerar que o sentido da vida está na percepção de um “nascimento contínuo”, de uma geração de ser, num mundo que não é pré-ordenado. Isto implica dizer que ocorre uma ruptura da dicotomia que coloca o ser em um domínio e o mundo ou ambiente em outro.

Esta ruptura se dá a partir da forma de pensar o ser humano como sendo constituído por um processo de relação com as coisas que estão no mundo, deste modo o domínio do humano em relação ao não humano através da racionalidade instrumental da ciência moderna é superada.

O pensamento Ingoldiano volta-se para a existência de uma relação entre seres e o mundo pautada no movimento. Ele faz uso da ideia de uma linha que pode ser compreendida como um dos fios



que compõem o tecido da vida. Afirma ainda que os seres não compõem suas vidas a partir de uma única linha mais de várias que brotam de uma única fonte e são entrelaçadas formando uma teia.

Desse modo o autor faz alusão ao pensamento dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri, que comparam esta teia ou rede a um rizoma. No entanto, Ingold prefere a ideia de micélio fungíco, pois um fungo é formado por hifas, que são as linhas entrelaçadas, e o conjunto de hifas formam o micélio.

Ingold faz uso desta metáfora para dizer que o mundo que é anímico é habitado por seres que estão em fluxo constante, pois participam do mundo seguindo diversos caminhos, estes caminhos são metaforizados pelas linhas entrelaçadas que constituem o micélio, para este teórico “as pessoas são conhecidas e reconhecidas pelos rastros que deixam para trás”.

Neste processo de habitar o mundo a educação se faz presente, não da forma como a concebemos, mas de um modo único que Ingold propõe em suas análises.

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE INGOLD

A concepção de educação proposta por Ingold (2015) toma como referência uma variante etimológica do verbo latino *educare*, que denomina-se *educere* e significa levar para fora. Para o autor *educere* se constitui como uma possibilidade no qual os aprendizes são convidados a dar uma volta no mundo e pelo mundo. Levam em sua bagagem não os conhecimentos sistematizados, que segundo Ingold aprisionam muito mais do que libertam, nem tão pouco as finalidades previamente formuladas para se chegar a um ponto, na verdade levam consigo a imaginação, a criatividade, a curiosidade o espanto e admiração em conhecer o desconhecido.

Nesta possibilidade Ingold aponta para o caminho que cada um de nós seres aprendentes, podem percorrer na vida, metaforizado em o caminho de Dédalo e o caminho do labirinto.

Ao tratar destas duas formas de caminhar Ingold referencia distinções dos sentidos da educação compreendidos pelo *educare* e pelo *educere*. O caminho do Dédalo diz respeito ao caminhante moldado pelo *educare*, no sentido de lançar mão de todo um conhecimento sistematizado, objetivado, e pautado em regras e finalidade apreendidas pelo processo de inculcação. Para o autor o “Dédalo prende seus detentos numa falsa antinomia entre liberdade e necessidade” (INGOLD, 2015, p.25)

O caminho pelo labirinto se constitui como:



No labirinto, por outro lado, aquele que segue o caminho, não tem outro objetivo senão continuar, seguir em frente. Mas para fazê-lo, sua ação deve estar acoplada de modo próximo e retido com sua percepção - ou seja, um monitoramento sempre vigilante do caminho, á medida que ele vai se desdobrando. Colocado de forma simples, você tem que prestar atenção onde pisa, e também ouvir e sentir. Em outras palavras, seguir o caminho é menos intencional que *atencional*. O andarilho é levado para fora, para a presença do real. Assim como a intenção está para a atenção, a ausência está para a presença, portanto. Esta é também a diferença entre vagar e navegar (...) Entre navegar no Dédalo e vagar no labirinto está toda a diferença entre os dois sentidos da educação (INGOLD, 2015, p.27)

A diferença entre os sentidos da educação referenciados no excerto consiste no entendimento de que o caminho do Dédalo pressupõe ao que estamos acostumados desde sempre, nossas mentes estão cheias de informações e classificações das coisas, percorremos nossos caminhos imbuídos desta forma de se posicionar perante o mundo que é pautado no modelo racional e objetivo da ciência moderna que nos forjou enquanto seres pensantes. Nossa imaginação foi castrada, nossa criatividade foi suplantada pela racionalidade, deste modo vivemos em um mundo sem vivê-lo de fato, pois estamos presos em armadilha que nós mesmos forjamos.

O caminho pelo labirinto, por outro lado pressupõe um outro posicionamento perante o mundo, que consiste em tirar dos ombros o peso do conhecimento sistematizado, bem colocar de lado a atitude de querer formatar a realidade a partir de modelos teóricos dados, consiste em estar aberto ao mundo, viver intensamente a aventura humana na terra, em que o prestar atenção, o ouvir, o sentir se fazem presentes, onde a imaginação, a criatividade são aspectos fundamentais.

Um dos elementos centrais presentes no caminhar pelo labirinto refere-se à percepção do caminhante, em que Ingold (2015) apresenta o pensamento do psicólogo James Gibson, que propôs que “a percepção procede através do *caminho da observação*”.

A este respeito Ingold aponta que:

A medida que o observador segue seu caminho, o padrão de luz que chega aos seus olhos a partir das superfícies refletoras presentes no ambiente sofre modulação contínua; e a partir das invariantes subjacentes dessa modulação, as coisas se nos revelam pelo que elas são. Ou mais precisamente, elas revelam aquilo que propiciam (*afford*), na medida em que ajudam ou atrapalham o observador na sua jornada, ou na realização de uma certa linha de atividade. Segundo Gibson, quanto mais experientes nos tornamos em andar por esses caminhos de observação, mais capazes nos tornamos de notar e responder fluentemente aos aspectos salientes do nosso ambiente. Ou seja, nos submetemos a uma educação da atenção (INGOLD, 2015, p.29),



As proposições Ingoldiana sobre o educar presente neste excerto, volta-se para uma concepção de educação denominada educação da atenção fundamentada no entendimento de que o conhecimento consiste em habilidades, pois, “o ser humano é um centro de percepção e agência em um campo prático”. A habilidade se constitui como presença do ser de corpo inteiro em um ambiente. Para melhor compreensão sobre os pilares que sustentam este pensamento Ingold (2010, p.18) afirma que:

O movimento do praticante habilidoso responde contínua e fluentemente a perturbações do ambiente percebido (...). Isto é possível porque o movimento corporal do praticante é, ao mesmo tempo, um movimento de atenção; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha.

O elemento que permite essa atenção acurada diz respeito à percepção em relação ao ambiente e a educação pela atenção volta-se para o processo de afinação do sistema perceptivo do ser.

Para Ingold (2010) este tipo de educação se constitui como contribuição que cada geração dá a seguinte, pois segundo ele:

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto - independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação (INGOLD, 2010, p.21).

A respeito desta herança o autor afirma que existem dois tipos de transmissão que são: o sistema de informação genética e o sistema de informação cultural.

O sistema de informação genética diz respeito a código genético transmitido pelos nossos ascendentes, em que cada genótipo se constitui como uma possibilidade de apresentar características humanas como a capacidade de andar bípedalmente, no entanto esta possibilidade não se reduz em si mesma é necessário, segundo o autor, a experiência prática no mundo, havendo uma correlação entre o ser biologicamente estruturado e o ambiente vivido.

No sistema cultural ele aponta para o chamado culturótipo que é análogo ao genótipo. No culturótipo os elementos ou traços constitutivos se encontrariam codificados em meios simbólicos. No entanto a forma com que cada traço cultural será posto em movimento no campo da prática será reconfigurado conforme a leitura da mensagem cultural efetuada pelo ser.

Esta reconfiguração vai ser um dos pontos que irá distinguir a transmissão intergeracional da informação cultural bem e a sua expressão na carreira de cada indivíduo. Neste aspecto o autor apontar



para dois tipos de aprendizagem como marcadores desta distinção, que são a aprendizagem social e a aprendizagem individual.

A este respeito Ingold (2011, p.13) considera que:

O aprendizado, refere-se ao modo como o comportamento é adquirido (...). Sob este aspecto, cada organismo aprende por si mesmo, pela experiência e o processo de aprendizagem é coextensivo a sua própria vida. O aprendizado social, por outro lado, refere-se a transmissão, através das gerações, de um corpo de conhecimento sob a forma de tradição (...). A contribuição de cada geração para a seguinte, pois não são as regras e esquemas para a produção de um comportamento apropriado, mas as condições específicas de desenvolvimento nas quais os sucessores, crescendo em um mundo social adquirem suas próprias habilidades e disposições incorporadas.

Ingold (2011) ressalta que as competências e habilidades dos seres humanos são incorporadas uma e deixam marcas como pode ser exemplificada no desenvolvimento da competência de subir em um açazeiro que suscita modificações neurológicas e musculares, pois:

O corpo humano não é pré-fabricado pra coisa alguma ao contrário, sofre contínuas mudanças ao longo do ciclo da vida a medida que é impelido ao desempenho de tarefas diversas. Com efeito, as pressões e esforços recorrentes

da vida cotidiana afetam o desenvolvimento relativo de diferentes músculos; deixam suas marcas no próprio esqueleto (INGOLD, 2011, p.4)

Estas marcas se fazem presentes e dizem muito de quem nós somos e nos tornamos e apontam pra o entendimento de que existe uma técnica do corpo, podemos perceber isto ao citarmos novamente o exemplo da competência de subir em um açazeiro, a musculatura do corpo de quem sobe foi forjada a partir da interação entre o ser e árvore. A experiência do praticante de subir em açazeiro permite que ele saiba a árvore que deve subir, se esta consegue aguentar seu peso, ele sabe os movimentos necessários para chegar ao topo da árvore, bem como a força exata que deve fazer para impulsionar sua subida na árvore e sobretudo ele tem a habilidade de subir com o facão para poder cortar o cacho de açáí.

O praticante desta habilidade exemplifica a educação pela atenção, pois foi o ver o ouvir e o sentir o ambiente que o fez desenvolver suas habilidades.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As contribuições de Ingold enriquecem o debate sobre a educação, pois se configuram como possibilidades de entendimento de elementos que fazem parte das realidades Amazônicas, como a relação homem natureza, educação, cultura e ambiente.

A educação pela atenção proposta por Ingold nos permite compreender o aprender sozinho que se constitui como um dos processos educativos presentes no cotidiano de comunidades Amazônicas.

A análise da educação proposta por Ingold revela que a atenção se constitui como um dos elementos principais para o desenvolvimento da percepção.

Nesta compreensão à percepção, se constitui a partir da integralidade da tríade mente, corpo e ambiente.

Para Ingold é nesta tríade que o ser se constrói a partir da relação com o ambiente, não de forma hierarquizada, mas a partir de uma relação simétrica entre seres humanos, não humanos e ambiente.

REFERÊNCIAS

BONET, Octávio; VELHO, Otávio; PRADO, Rosane. A antropologia como participante de uma grande conversa para moldar o mundo. Entrevista com Tim Ingold. In **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, 2014.

STEIL, Carlos A; CARVALHO, Isabel C de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. In **Mana**, Rio de Janeiro, 2014

INGOLD, Tim. O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção, in revista **Horizontes antropológicos**, 2015.

----- Gente como a gente: o conceito do homem anatomicamente moderno, in **Ponto Urb**, 2011

----- Da transmissão de representação a educação da atenção, in **Educação**, 2010



EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE SABERES NA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

Érita Maria Rodrigues de Oliveira³⁵

Universidade do Estado do Pará

eritarodrigues76@yahoo.com.br

Sileide de Nazaré Brito Goncalves³⁶

Universidade do Estado do Pará

sileideb@yahoo.com.br

RESUMO

A Educação do Campo tem ganhado destaque nos últimos anos, esta deve refletir sobre a realidade e ser pautada em práticas educativas que favoreça o desenvolvimento da comunidade. Neste contexto, tem-se vivenciado, timidamente, a superação dos silenciamentos deste seguimento da educação nas pesquisas educacionais. Diante disso, este artigo traz uma análise da Concepção de Educação do Campo no contexto da comunidade do Km 8 do Montenegro no município de Bragança-PA, conhecendo os saberes culturais do lugar e a relação que mantem com os conhecimentos construídos e socializados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Alves dos Reis, dentro de uma perspectiva que considere as múltiplas dimensões que envolve o Campo e seus sujeitos, de forma que não se limite o olhar para o ponto de vista econômico, mas que o reconheça como espaço de vivências das pessoas que moram, trabalham, estudam e constroem história. Nessa relação de saberes que envolve a Escola e a Comunidade a Educação do campo se fortalece, ultrapassando os limites da sala de aula e se envolvendo na dinâmica do lugar.

Palavras chaves – Educação do Campo, KM 8 do Montenegro, relação Escola–Comunidade.

INTRODUÇÃO

Para pensar o conceito de campo como espaço de vida é necessário compreendê-lo a partir das várias dimensões que o envolve, pois assim será possibilitado leituras mais amplas que as trabalhadas nos conceitos de campo e rural somente do ponto de vista majoritário que geralmente se remete à produção de mercadoria e lugar do atraso. Compreender o campo a partir desta análise é priorizar de uma forma restrita a concepção de mercado, deixando de considerar as relações e demais dimensões que envolvem o conceito de campo. Neste contexto, a educação esta intrinsecamente envolvida e deve garantir aos sujeitos do campo o acesso aos saberes do seu local, bem como aos saberes universais, garantindo assim a sobrevivência social e material desses sujeitos. Diante disso,

³⁵ Mestranda em Educação do PPGED UEPA.

³⁶ Mestranda em Educação do PPGED UEPA.



Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado, etc. são relações constituintes das dimensões territoriais [...] A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações se realizam (MOLINA, 2006, p 31)

Dentro desta concepção do campo como espaço de vida, onde os sujeitos constroem e socializam saberes, se requer pensar a Educação não mais do ponto de vista Rural e no campo, visto que essa prioriza a visão de “atraso” e “pobreza”, conseqüentemente adotam um currículo pautado em conteúdos voltados para uma visão utilitarista. Mas sim pensar a Educação na perspectiva do campo, no sentido de dinamizar as relações do homem com a terra, como os movimentos sociais e com os diversos saberes, pois o campo é concebido como um espaço rico e diverso, que produz cultura e saberes, logo, essa capacidade produtora de cultura não permite que seja um espaço reduzido meramente a produção econômica. Nesse sentido,

Campo não é apenas lugar da produção de matéria prima e de alimentos para o mercado interno e externo, mas é também lugar de moradia de muitos povos, onde estes desenvolvem suas culturas, ou seja, o campo é um lugar de cultura. (FERNANDES, WELCH e GONÇALVES, 2014, p.10).

Assim, é preciso que o conhecimento e a cultura ultrapassem a visão utilitarista para um projeto de Educação do Campo mais ampliado e profundo, onde os seus traçados legitimem a identidade e contemplem as especificidades dos sujeitos. Arroyo e Mançano corroboram com essa assertiva ao afirmar que,

Um projeto de educação tem de incorporar uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a Educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (1999, p. 32).

O autor remete-nos a um dos desafios mais urgentes a serem superados que é perceber qual a concepção de currículo que está presente nas escolas do campo, visto que ela recebe sujeitos cuja organização social se dá pelas relações sociais e de trabalho estabelecidas no campo. Portanto, a Educação do Campo deve relacionar-se com os processos históricos vividos por seus sujeitos e pensando o mundo a partir de seu próprio lugar.



A PERSPECTIVA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo precisa ser construída por e para os sujeitos do campo, deve trazer à tona a realidade que os sujeitos nela envolvidos vivenciam, sem negar-lhes o acesso às culturas mais gerais.

Segundo a legislação, pode-se observar que a Educação do Campo deve assegurar uma organização própria, de modo a atender as reais necessidades dos alunos inseridos neste contexto educacional, conforme consta na resolução nº 02 de 28 de abril de 2008, art. 7º § 1º “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. Portanto, a educação do campo deve valorizar as experiências, modos de vida e a cultura das crianças, sempre organizando atividades vinculadas aos saberes de sua vida cotidiana, jamais as colocando em uma posição de inferioridade e sim de valorização de sua cultura.

Para a garantia das leis no que tange a Educação de modo geral e a Educação do Campo em particular cabe destacar a participação dos movimentos sociais e sua importante atuação na luta para que as políticas públicas não se limitem a práticas compensatórias e que os direitos garantidos nas leis sejam colocados em prática. No Brasil, o direito universal à educação tem sido luta dos movimentos sociais tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais. A educação enquanto produtora de conhecimentos e cultura não pode ficar às margens de uma política excludente, onde a cultura do povo do campo se reduz a lógica do mercado e toda diversidade de saberes é secundarizada renegando o direito à educação de qualidade para todos.

A educação como afirma nossa constituição: Direito de todos, deve estar atrelada à dinâmica que se apresenta hoje no bojo da sociedade brasileira: direito à vida, à terra, alimentação, ao teto, à identidade, ao emprego. Essa forma mais ampla de pensar a educação encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 que afirma em seu artigo 1º que: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. E na luta pela garantia a Educação do Campo como base no artigo 28 da LDB que dispõe



Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996, p 21)

Dentro dessa perspectiva é necessário considerar as matrizes culturais desses sujeitos de forma que sejam à base das propostas curriculares da educação do Campo. Arroyo (1999) destaca as fundamentais como: a relação da criança, do homem e da mulher com a terra, com o tempo de produção, nesse sentido a escola não pode impor aos sujeitos do campo o tempo urbano, pois o tempo do campo está relacionado aos tempos da natureza, aos tempos de plantar e de colher, aos tempos da vida coletiva. Outra matriz cultural que o autor considera forte no campo é com relação à memória coletiva, pois a memória possibilita a comunidade construir sua identidade por meio das lembranças, das festas, dos saberes, das tradições que são passadas de gerações por meio da oralidade que, segundo Arroyo é outro traço cultural do campo.

A Escola do Campo não deve se limitar ao contexto da sala de aula e sim apropriar-se de espaços mais amplos que possibilite o respeito aos sujeitos do campo, de forma que não venha somente reproduzir os projetos das escolas urbanas, fortalecendo a exclusão, mas que se aproprie de um projeto pautado nos princípios coletivos.

A estrutura que tenha a mesma lógica dos movimentos social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos. (ARROYO, 1999, p 36).

Nesse sentido a educação possibilita a renovação dos valores, conhecimentos e praticas com relação a terra. Ela incentiva a recriação da identidade dos sujeitos que buscam seus direitos, porque possibilita refletir sobre a prática, sobre a produção e a organização social. A educação do campo requer uma forma específica que vai além dos espaços escolares, pois está presente na organização produtiva e na dinâmica social dos povos do campo. Dessa forma entendemos que a educação do campo deve considerar o saber construído de forma contextualizada, valorizando os espaços e a realidade do educando, sua vida, seu trabalho, sua vivencia social, suas manifestações culturais. Pode-se considerar, então, que a construção de escolas do campo significa manter a relação entre a escola e a comunidade, relacionando os conhecimentos científicos com os saberes culturais e organização coletiva, a partir das quais os sujeitos tenham autonomia para participar das transformações sociais.



CONTEXTUALIZANDO A COMUNIDADE



Figura 1- Igreja e centro comunitário Fonte da Pesquisa

A comunidade em estudo é o km 8 do Montenegro, que como indica o próprio nome fica a oito km do Município de Bragança-PA com acesso pela Rodovia Dom Eliseu, as margens do Rio Caeté. Possui uma população aproximada de 460 habitantes distribuídos em 114 famílias. A principal fonte de renda da comunidade é a produção de farinha de mandioca, feijão e hortaliças. Além das roças de mandioca, feijão e hortas, a comunidade tem como atividade econômica a criação de animais galinha e porco. Estes produtos servem para abastecer a cidade de Bragança e adjacências, principalmente a farinha que é vendida na feira livre da cidade.

As casas de farinha têm grande expressividade na comunidade, pois muitos dos moradores produzem a farinha de mandioca. As Casas de farinha são ambientes férteis e disseminador de relações pessoais e interações sociais, onde constroem processos cognitivos e trocas simbólicas que trazem a característica peculiar desses locais. Espaços que vão além do processo de produção, pois tornam-se local de encontro familiar e comunitário, onde socializam conversas, historias, músicas, danças, ou seja é um espaço de cultura. Para Molina (2006) A produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo de construção do conhecimento.

As ricas personagens sociais que trabalham nas casas de farinha utilizam conhecimentos, técnicas e práticas gerados pelo grupo e transmitidos às gerações; é um saber próprio, caracterizado pela maneira que se relacionam com a natureza e com a forma de organização de suas atividades produtivas. Para Geertz (2012) O saber local está intimamente ligado ao modo como determinado grupo se organiza, influenciando diretamente nas suas leis e decisões, assim agem de acordo com seus costumes, crenças e tradições.



Dessa maneira, compreende-se que as tradições, valores e conhecimentos são formas de saberes culturais que caracterizam os modos de vida da comunidade em questão. Saberes que se manifestam também na relação com a natureza: terra e rio. Nessas vivências, as representações culturais nelas estabelecidas e mantidas pela comunidade e repassadas de geração em geração são de suma importância para se entender o modo como extenso segmento da sociedade da região vive.

É compreender o campo como lugar de trabalho, de cultura e da produção de conhecimento. Valorizar seus sujeitos como participantes ativos na construção de sua própria identidade e cultura, “distanciando-se” das visões sustentadas estritamente pela lógica do capitalismo que vê os agricultores como subalternos aos interesses do capital, deixando de ser protagonistas para assumir a postura de meros participantes no processo.



Figura 2- casa de farinha tradicional Fonte da pesquisa Figura 3- casa de farinha mecanizada Fonte da pesquisa

A produção nas casas de farinha da comunidade do km Oito da Travessa do Montenegro se apresenta de formas diferentes que vão das mais simples, com técnicas rudimentares e trabalho manual, como nas Casas de farinha tradicionais, às mecanizadas com tecnologias mais industriais.

Nas casas de farinha, com produção de modo artesanal, o processo acontece com mão de obra familiar ou com a participação de membros da comunidade, através de mutirão, onde as famílias produzem para a subsistência e comercialização. Alguns produtores utilizam, também, mão-de-obra assalariada o que implica em relações de trabalho diferenciadas no interior de uma mesma unidade produtiva. A produção é maior nas casas de farinha da Associação que participa do abastecimento da merenda escolar da rede municipal da cidade de Bragança. Além da farinha distribuem também frango e verduras.

A comunidade tem como organização de trabalho a AGRIFA (Associação dos Agricultores Familiar). Que foi criada em 2004 para atender as necessidades dos agricultores quanto a aquisição de



recursos financeiros para compra de ferramentas e melhorias na estrutura do trabalho. A associação hoje é composta por 32 sócios, e as atividades produtivas estão voltadas para o Feijão, a Mandioca, as Hortaliças e a criação de frango. A associação atende a SEMED- Bragança (Secretaria Municipal de Educação) distribuindo os produtos da agricultura familiar para a merenda da rede municipal de ensino.

Como momento de confraternização para os agricultores, acontece na comunidade o Festival do feijão, que antes era realizado no dia do trabalhador, depois passou para o mês de outubro no final da safra do feijão. Com torneio de futebol, festa dançante e distribuição de feijoada. Outra data muito importante na tradição da comunidade é a festividade da padroeira nossa senhora da Conceição, realizada no mês de dezembro com romaria, missa, batizado, casamento e leilão.

Como expressão cultural a comunidade destaca o Boi-bumbá Novilho Negro, que foi idealizado no ano de 2010, a partir de uma gincana que acontecia na igreja, onde uma das provas era uma toada de boi. Surgiu daí a ideia de criarem o boi, pois se faziam bonitas toadas que contavam as belezas do lugar, podiam também criar as coreografias, o figurino e toda a apresentação do boi. Foi então que a comunidade do km 8 e outras comunidades próximas se organizaram e no ano de 2010 o boi Novilho Negro se apresentou pela primeira vez no Festival junino de Bragança. Em 2012 passou a competir, levando dois títulos de campeão e dois de vice-campeão. O Boi Novilho Negro é composto por 60 integrantes que além dos ensaios para as apresentações, participam de oficinas de figurino e oficina de instrumentos musicais. Cada ano é escolhido um homenageado, e todo o enredo, coreografias e figurino vem retratar a temática, que é discutida e estudada por todos os participantes; esse ano de 2015 o homenageado foi Luiz Gonzaga.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO ALVES DOS REIS



Figura 4- Escola da Comunidade

Fonte da Pesquisa



No campo educacional a comunidade é atendida pela rede municipal de ensino. A Escola foi fundada no ano de 2006 para atender os anseios do lugar devido ao grande número de crianças e jovens na idade escolar daquela região, que em virtude das dificuldades das estradas e do transporte, não tinham rendimento escolar quando se matriculavam na cidade de Bragança. Funcionava no centro comunitário com o Nome de Nossa da Conceição. O coordenador da comunidade conseguiu o terreno doado por seus familiares para a construção da escola e no ano de 2009 passou para seu prédio atual, sendo nomeada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Alves dos Reis, em homenagem ao primeiro coordenador da comunidade.

Hoje a escola funciona em três turnos de ensino atendendo da Educação infantil ao 9º ano, no total de 194 alunos, moradores das comunidades do Chumucuí, km 4, km 5, km 6, km 7, km 8, km 9, km 10, km 11, km 12 e km 13. O primeiro turno (manhã) funciona com as turmas do Pré I e II; 1º e 2º ano e no sistema modular com o 6º e o 8º ano. O segundo turno (intermediário) funciona apenas com a turma do 5º ano e o terceiro turno (tarde) com 2º e 3ºano; 4º ano e no sistema modular o 7º e o 9º ano.

No ano de 2015 a escola deixou de ser anexa ao polo urbano e realizou o processo eleitoral para gestor. A comunidade escolar elegeu o Professor Ademir Ramos de Sousa, que era responsável pela escola, para continuar o trabalho, agora como Gestor. Morador da comunidade, graduado em Pedagogia pelo PAFOR, cursa especialização em Educação de Jovens e Adultos e participa do programa de formação Escola da terra. O quadro de funcionários da escola é formado por nove professores, sendo quatro do ensino regular e quatro do sistema modular e um professor de Educação física, uma secretária, uma cuidadora, um coordenador pedagógico e um gestor.

A Escola ainda não possui Projeto Político Pedagógico, e está previsto para o ano 2017 a discussão e elaboração. Na questão curricular segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação, participando da jornada pedagógica geral para toda a rede municipal. Segundo o coordenador Pedagógico, após jornada municipal realizam suas discussões e propostas internas. Neste ano de 2016 o Projeto norteador das ações na escola é sobre o Meio ambiente desenvolvido em parceria com a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), cujo prédio está localizado na comunidade próximo a escola. Dentre as atividades do projeto estão: paisagismo e preservação da nascente do rio que fica dentro do terreno da sede da empresa.

Durante as visitas a comunidade e o diálogo com o gestor, professores, coordenador e representantes da associação, foi possível observar que apesar da proposta pedagógica desenvolvida pela escola ainda está muito atrelada às normas e princípios das escolas urbanas, os profissionais que atuam



neste ambiente têm uma visão de Educação do Campo que valoriza os sujeitos, pois acreditam que as pessoas podem estudar no próprio lugar e mais ainda podem colocar na própria comunidade os conhecimentos construídos na escola. Segundo relatos, é dentro dessa concepção de campo que discutem e amadurecem seus saberes na formação da Escola da terra da qual alguns participam.

O que mais se destaca na comunidade é o envolvimento dos moradores, pois nas conversas que tivemos foi possível observar como estão integrados nas diferentes atividades, assim ao falar do trabalho na associação, falavam também da organização do boi, do festival do feijão, da festa da padroeira, enquanto isso preparavam o terreiro para a festa junina da escola. Isso mostra uma participação coletiva na organização da comunidade que reflete na Agricultura, na questão religiosa, na cultura e na escola. Esse espírito de cooperação é que os tem motivados a conquistas importantes como a construção da escola, da associação, das apresentações culturais e religiosas.

A gente trabalho junto, em parceria, um dar força pro outro e assim nossa comunidade cresce...a gente participa da igreja, da agricultura, das brincadeiras do boi...aqui mesmo a gente faz nossos instrumentos, aqui mesmo a gente faz o figurino... aqui mesmo é a escola.

(Morador da comunidade)

Nessa perspectiva compreende-se o movimento social do campo e a educação não pode ser vista fora desse contexto. Os saberes, a cultura, as organizações e a escola estão presentes nas vivências do campo, que segundo Arroyo (1999)

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo apreendidos nesse movimento e dinâmica do campo. (ARROYO, 1999, p. 18)

Dessa forma pensar a Educação do campo não é somente pensar a escola, o currículo, mas é entender toda a dinâmica social que envolve a vida do campo, considerando os sujeitos que vivem, que lutam e que trabalham; e que essas vivencias precisam estar relacionadas com a escola de forma que os saberes sejam construídos e socializados por todos. Arroyo (1999) “A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola”.



EDUCAÇÃO SENSÍVEL EM VOZES DE CALADOS: MEMÓRIA E POESIA NOS CAMINHOS DA PESQUISA

Dia Ermínia da Paixão Favacho

PPGED-UEPA

favachodia1@gmail.com

Josebel Akel Fares

PPGED-UEPA

belfares@uol.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta caminhos de pesquisa por meio da memória e poesia na apresentação e reflexão sobre uma educação sensível. Ele resulta e é parte de um processo de pesquisa de campo vivido no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia e tem por objetivo, além de refletir sobre questões de Educação a partir da memória e da poesia da voz dos sujeitos da pesquisa e da própria pesquisadora, compreender e problematizar processos metodológicos em poéticas orais revelados na própria escritura do texto que se apresenta com traços etnográficos. O marco teórico que constitui a reflexão e compreensão dos desenhos de pensamento do estudo são Vernant (1973) e Bosi (2015) quanto à memória; Bachelard (2001) e Zumthor (2010), quanto à poesia; Brandão (2002) e Hissa (2013) quanto à Educação e Educação Sensível, além de Benjamin (2014) quanto à criança, importante sujeito da pesquisa.

Palavras-Chave: Educação Sensível; Poesia; Memória.

INTRODUÇÃO

Calados, uma pequena comunidade localizada às margens do rio Tocantins na cidade de Baião-PA que fica à 300km, aproximadamente, da capital do Estado, Belém. É neste espaço da geografia, da memória e da poesia que o corpus da pesquisa que fundamenta este artigo, aporta. A utilização, aqui, da expressão “vozes de Calados” não se dá de forma despretensiosa ou ingênua. Busca instigar os sentidos para além da compreensão de que os sujeitos da pesquisa são moradores desta comunidade. O termo “calados” tem a função de problematizar desde o início desta produção uma reflexão no sentido de que não se trata, neste caso, de vozes em silêncio, de vozes que se calam, mas de vozes que foram silenciadas e ainda são, principalmente no que diz respeito à educação institucionalizada e institucionalizante, mas que resiste forte e bela pela educação sensível. Uma poética da voz e do pensamento que configura um importante traço da cultura amazônica. As vozes de Calados expressam a voz da poesia, que em alguma medida pode ter a ver com o silêncio, mas o silêncio criador de que nos fala Gaston Bachelard (2001).

191



O que este artigo apresenta, no entanto, é parte deste trabalho de mais de um ano, entre viagens à cidade de Baião, vila de Calados, e leituras, fichamentos, resenhas de escritores destes campos de pesquisa, junto a reflexões, problematizações e desenhos de pensamentos e lógicas para a escritura e composição do texto dissertativo que será defendido ao final do processo de pós-graduação em Educação, linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia da Universidade do Estado do Pará.

DO IMPOSSÍVEL ROUBO DO CORPUS: CAMINHOS DA PESQUISA PELA MEMÓRIA E POESIA

Um estado de felicidade tomava conta de mim. Após quatro viagens à Baião, campo da pesquisa, ocorridas nos meses de julho e outubro de 2015 e janeiro de 2016, dos encontros com a matéria de pesquisa de modos diferentes, ressoavam as vozes, as imagens e até os cheiros que a experiência me deixara. O sabor da reflexão e os desenhos de pensamento, relações, conexões e formas de abordagem iam sendo traçadas com leveza e mansidão e me preparavam para uma escritura mais condizente com o campo de estudo ao qual me insiro, o das poéticas orais. Alimentada do campo, minhas condições, para a feitura do texto do trabalho de pesquisa, eram bem mais interessantes e prazerosas. A partir das vozes registradas, entre vozes de velhos e de crianças, tinha a pretensão de escrever chamando essas vozes para tomarem espaço no corpo do texto. As vozes dos narradores dariam mãos as minhas para a escritura do texto.

Custo a acreditar na máxima ouvida desde criança: “Presença de muito riso é sinal de muito choro.” Mas a alegria que me preenchia, me abandonou quando levaram meu computador e ainda o gravador com os inúmeros áudios, fruto da pesquisa iniciada ainda no mês de julho de 2015. Fui tomada por um desespero que me adoeceu e paralisou por um dia inteiro. O chão saiu dos meus pés. Bem, a orientadora do trabalho, professora Josebel Akel Fares sugeriu que eu fizesse o registro pela memória. Fiquei contente e preocupada. Não perderia a pesquisa realizada, porém a impressão que tinha era que não lembraria de nada ou muito pouco do que havia vivido. E neste sentido o corpus de meu estudo teria se perdido. Recorro então ao caderno e à lapiseira e as primeiras imagens da lembrança vão se acendendo e se transformando em registro escrito. Esse era só o início dos reencontros com a poesia desencadeados pela memória. Tal exercício deveria promover a consciência da impossibilidade da perda do corpus. Isto porque, o mesmo seria mediado pela memória poética do encontro das vozes com as imagens inscritas em mim no momento da performance, imagens da voz ancestral que revela o encontro com o original.



as filhas de Mnemosyne, ao lhe oferecer o bastão da sabedoria (...) ensinaram-lhe a “Verdade”. Elas lhe ensinaram o “belo canto” com o qual elas próprias encantam os ouvidos de Zeus, e que fala do começo de tudo. As musas cantam, com efeito, começando pelo início (...) o aparecimento do mundo, a gênese dos deuses, o nascimento da humanidade. O passado revelado deste modo é muito mais que o antecedente do presente: é sua fonte. Ascendendo até ele, a rememoração não procura situar os acontecimentos em um quadro temporal, mas, atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmo e que permite compreender o devir em seu conjunto. (VERNANT, 1973, p.76-77)

Minha memória sendo tocada pela necessidade de registrar o vivido, a força mitopoética das narrativas que vão acendendo a lembrança, puxando outras narrativas e mais outras. As imagens produzidas naquele momento único, que já está num tempo passado, por terem se constituído pela força da poesia, ficaram guardados e estão presentes no *bloco de cera*. Não como no tempo vivido, porém como interpretado pela pesquisadora, pois além do narrador, que, quando narra, busca imagens da memória e cria outras no momento de narrar, do mesmo modo, aquele que ouve busca seu acervo de imagens e produz outras, a partir da interpretação. Logo, interpretações diferentes produzirão imagens diferentes. Por isso mesmo qual for o número de ouvintes de um dado narrador, tantas serão as diferentes imagens produzidas por cada um deles. Importa que estas interpretações e imagens “próprias” me deram a possibilidade de reencontrar com as narrativas contadas, por meio das faíscas cuidadas pela memória poética que se juntaram com mais faíscas, mais faíscas e se foram iluminando cada vez mais a cera mnemônica e desse modo, concedendo a mim o registro necessário.

O sentido da “impossível perda do corpus”, porém vai além desta experiência individual. Está numa dimensão bem maior. A poesia da memória individual toca ou é um dos fios que compõe a rede da *poiésis* da memória coletiva. Sendo assim, não importa que me roubem os áudios das vozes, o vivido no campo deixou o corpus no corpo e ainda que eu, os narradores, os outros presentes que foram cúmplices na experiência milenar da poesia vivida na e pela voz, de algum modo, desaparecessem, ainda assim, a deusa Mnemosine carregada pela poesia cumpriria seu papel, como cumpre, de salvaguardar no imaginário do homem a mitopoética que nos educa desde sempre e que continua presente na voz que conta, canta.

A Educação instituída e instituinte também se empenha na tentativa do impossível roubo de nossa razão sensível. Mas a Educação pela poesia da voz permanece forte, como que pela nossa própria existência e a impossibilidade de roubá-la tem a ver com nossa condição mitopoética de ser humano. Condição esta que nos conforma desde sempre e que ainda hoje se apresenta como uma forte linha na complexa teia do imaginário amazônico, como poderemos observar, a seguir, ao embarcarmos nas vozes



de velhos e nas vozes de crianças. Utilizo o termo “embarcar”, pois temos como opção para além de falar sobre os nossos caminhos de pesquisa, falar com, por meio deles. Isso deverá significar trazer, de algum modo, o leitor ao campo, fazendo-o encontrar as pessoas, participar das conversas, observar o ambiente, etc. Intenciona-se narrar, descrever e a partir disto refletir e analisar as questões que nos são caras ao tema estudado. Pensar uma Educação de razão sensível e o imaginário mitopoético de uma comunidade amazônica pelas vozes dos seus sujeitos, requer pensar e apresentar um caminho metodológico que se aproxime mais de uma *ciência arte*, que uma *ciência técnica*, mesmo tendo consciência de que ambas se complementam, se imiscuem. Porém o peso dado a uma das duas de maneira desigual, alcançará objetivos distintos. É neste sentido que opto por uma abordagem metodológica que, seja no encontro-observação da realidade, seja na produção das informações-narrativas, seja no trato destas, correspondam a uma episteme que transgrida a ordem da ciência moderna, preponderantemente positivista, cartesiana, com preceitos dicotômicos que lhe são próprios. Assim, o racionalismo perde força, em função de uma racionalidade mais ampla, complexa e contextualizada, em que espaço, tempo e linguagem respondem conjuntamente à matéria. Memória e Poesia, para além de categorias fundamentais para a compreensão do meu objeto, se apresentam como caminho indispensável no processo da pesquisa e o tipo de texto apresentado se impõe por este caráter e função. Apontando, no entanto, que é neste caminhar que fazemos caminhos.

É fundamental que se tenha a compreensão de que pesquisar é construir cartografias para além dos mapas, ir além dos lugares representados pelos croquis, fazer percursos e mapeamentos enquanto se faz a trajetória. Mas, como se sabe ou se institui, este é um caminho incômodo e difícil: buscar a consciência de que a trajetória se faz enquanto se caminha. (HISSA, 2013, p. 45)

Apesar de sustentado o movimento no campo, por um caminho previsto pela opção metodológica apontada no projeto, o caráter do objeto apresenta a necessidade de construí-lo sob este cuidado, sem negar quão difícil e incômodo é estarmos abertas para novos desenhos de procedimentos, mas indispensável, uma vez que significa está aberta a diferentes lógicas de pensamento e deste modo, na tentativa de trazer o leitor a mergulhar conosco no campo apresentamos a memória e poesia presentes nas vozes que fundamentam este texto. Seu desenvolvimento está organizado em dois tópicos que correspondem à duas das cinco viagens de pesquisa de campo feitas à Baião. O primeiro tópico corresponderá à segunda viagem e diz do encontro com as vozes de velhos de Calados; o segundo tópico trará vozes de crianças do lugar (quarta viagem) que, como observaremos, toca as vozes dos velhos, além das vozes dos primeiros contat(d)os e do espetáculo mitopoético que tece o imaginário do lugar, os quais não serão abordados neste artigo.



Do encontro com os Velhos (Segunda Viagem)

No dia 16 de outubro de 2015 cheguei a Baião e na mesma noite fui à casa de dona Dôra. Conversamos um pouco sobre outros assuntos relativos à cidade, antes que eu a convidasse para participar da pesquisa. Ela se mostrou bastante receptiva, permitindo que gravasse o que chamei de conversa sobre “o caso que lhe aconteceu”. Começo pela primeira coisa que me tomou de imediato como ouvinte atento à sua narrativa: a voz. Era uma voz grave com um certo traço de rouquidão, que dava leveza à gravidade, força delicada. Ela gerava em mim, como ouvinte, confiança e alegria de ouvir, atenção absoluta para voz e gestos.

No uso comum da língua, o *falado* (...) utiliza apenas uma pequena parte dos recursos da voz; nem a amplitude, nem a riqueza do seu timbre são linguisticamente pertinentes. O papel do órgão vocal consiste em emitir sons audíveis conforme as regras de um sistema fonemático que não procede, como tal, de existências fisiológicas, mas constitui uma negatividade pura, uma não substância. A voz se retira, reservada, na negação de sua própria liberdade. Mas eis que, por vezes, ela eclode, sacode suas limitações (pronta para aceitar outras, positivas): então se eleva o *canto*, desabrochando as potencialidades da voz e, pela prioridade que ele concede a elas, desalienando a palavra. (ZUMTHOR, 2010, p. 199; grifos do autor)

Contou-me que ela morava num lugarejo, a beira do rio, afastado do centro da cidade. Era jovem solteira, ainda e costumava ir tirar capim alto não muito distante da casa, onde morava com seus pais e um afilhado. Lá perto havia um buraco que apesar de estar localizado embaixo de uma árvore frondosa, estava sempre limpo. Costumava levar o afilhado para que lhe ajudasse na tarefa. Até que houve um tempo em que o menino começou a ter febre todos os dias e nada de melhorar. Então, resolveram chamar um pai de santo que, ao examinar o garoto, disse que “isso era coisa de boto”. Disse ainda que este boto estava querendo namorar a Dona Dora e que fazia isso para chamar atenção dela. E então, o boto “baixou” no pai de santo e disse que se ela o aceitasse, ele não mexeria mais com o menino, ao que ela respondeu: “Deus o livre, namorar com boto!” e pediu que ele se afastasse e deixasse o menino em paz. Porém, o boto respondeu: “Olha, eu podia lhe dar tudo, eu podia ser tudo na vida da senhora. Quando a senhora ia no casco era eu que ia lhe protegendo, mas agora como a senhora não me quis, eu não volto mais”. O curioso é que, segundo a narradora, depois que passou a febre da criança e eles voltaram a rotina, ela observou que o buraco próximo onde trabalhavam, estava sempre sujo desde então. Ela me contou que havia, na verdade, uma família de botos que limpavam o buraco e que lembrava que tinha visto dois meninos desconhecidos andando pela prainha, à beira do rio.



Dona Dôra, ao terminar, ainda disse que ele havia lhe dito que muitas vezes na festa de Calados, havia dançado com ela sem que ela soubesse de quem se tratava. Então, eu perguntei: “...mas vocês, chegaram a namorar alguma vez?” E ela me responde: “...bom, isso eu não sei e nem ele me falou. Isso é o que o povo diz, Né?!” e um riso discreto, mas orgulhoso, tomou, levemente, conta de sua face. Depois encerrou o assunto dizendo: “. Bom, dona, só lhe conto o que se deu, o que não se deu, não posso lhe contar...”Naquela noite, a poesia da voz de Dona Dôra chegou como alimento.

Chão de terra até Calados e sobre uma moto que levanta poeira, vamos seguindo caminho numa estrada alta margeada pelo rio Tocantins que vez por outra quando se abre as matas, em campo ou pequenas casas, lá está, majestoso.

A viagem é lenta e durante o percurso, o caminho muda seus cheiros: ora é o das folhas secas dispensadas pelas árvores com a ajuda dos bons ventos que trazem a possibilidade de renovação. Mais adiante, exala o cheiro forte da cabeça de caju, que invade as narinas e acende a memória de infância revelando a imagem de um fogo em brasa no quintal e em volta dele eu e tantas outras crianças parceiras nas brincadeiras e cúmplices na partilha das histórias, assando as cabeças de caju, que catávamos juntos por debaixo dos cajueiros quando era tempo da fruta, na cidade de Baião. Já quase chegando à vila, a estrada que vai se fechando em um túnel generoso feito pelas copas das árvores, é tomada pelo cheiro de um café que dá a impressão está sendo coado no saquinho de pano e aparado na panela assentada num jirau que geralmente se encontra aos fundos da casa. Vontade de parar e pedir um tantinho...assim, chegamos à Calados para o encontro com intérpretes.

Seu Dico, 73 anos de idade estava sentado numa cadeira aos fundos do quintal, próximo a um jirau cheio de panelas de alumínio emborcadas e reluzentes de tanto brilho, dando notícias de uma mão caprichosa no ato de arear. Ali, ele nos aguardava. Falei com ele sobre meu interesse em ouvi-lo, sobre minha relação com Baião, com o rio e sobre a pesquisa. Ele enredou-se e logo, pôs-se a me enredar também pelas suas narrativas.

Disse que antigamente acontecia muitos casos com boto, que eles vinham nas festas e dançavam com as moças e que “um deles até namorou com a Dôra e todo mundo sabe disso.” Falou-me que existia boto gente e boto que não vira gente. Que estes até ajudam os pescadores a encontrar os peixes durante à noite. Que “estes bichos” são muito inteligentes e que são muito parecidos conosco, humanos. Disse que quando vemos o “sexo deles, é feito ver de uma gente”. “Se a senhora ver uma bota é feito ver uma mulher, tudinho...” “E quando nasce os botinhos?! É igualzinho ver um choro de criança. E chora muito”. Disse-me que uma vez passou a noite todinha ouvindo choro de criança, mas que na



verdade, era boto que “bota” tinha parido na beira da praia. Antigamente, respeitavam mais o rio, mulher menstruada não entrava na água porque senão engravidava de boto, afirmou seu Dico, com certa indignação. Outro caso, teria acontecido com um colega dele que fora acordado no meio da noite, quando estava dormindo na rede, em casa. No dia anterior ele havia “mexido” com um boto durante a pescaria. O irmão do boto viera acertar as contas.

Contou que lá no fundo do rio moram muitos encantados, que lá embaixo é igual ao nosso mundo, mas tem muita fortuna, muita riqueza e quem vai para lá não passa necessidades, privações, só sente mesmo é a falta da família. Relatou ainda, que viviam lá em frente duas cobras grandes que muitas vezes brigavam e que o rio parecia mar de tão brabo. E quando isso acontecia, nenhuma embarcação arriscava se aproximar. Mas que desconfiava que elas já tinham ido para o Amazonas, ao encontro da mãe que vivia por lá há muitos anos. Narrou também que de vez em quando, aparece lá em frente à vila, um fogo que corre por sobre a água e pela mata que faz a margem do outro lado do rio.

A performance de seu Dico embebeu-me de encantamento. Voz e gesto em harmonia perfeita, que para além de me tomar forte a atenção e me levar fácil ao tempo/espaço poético da narração, dava credibilidade ao que dizia e permitiu que eu conseguisse pela função da memória, reencontrar com as imagens, sentidos e sentimentos vividos naquela tarde.

Performance implica competência. Além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço. (...) É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz proclama, emanação do nosso ser. (ZUMTHOR, 2010, p. 166; grifos do autor)

A noite caindo e ainda havia outra casa para visitar. Resolvi passar na casa daquele que seria o último intérprete do dia, apenas para justificar que não poderia ouvi-lo naquele dia, pois que eu precisava pegar a estrada escura e perigosa de volta ao centro da cidade. Meu coração aperta só de lembrar: cheguei à casa e ele aguardava na porta. Suas vestes não pareciam novas, mas não eram as usadas no dia a dia. Calça social e uma camisa branca de mangas compridas, como quem se preparou para um encontro especial. Acho que não esquecerei nunca mais essa imagem de um senhor de quase oitenta anos, todo arrumado com roupas brancas, como os cabelos de sua cabeça, sentado na varanda da casa e com o sorriso estampado no rosto, alegria do encontro ao me ver chegar. Poucas vezes me senti tão importante e ao mesmo tempo tão cruel. Mas não havia o que fazer. Algum manual de pesquisa de campo me daria resposta? Estou certa que não.



Segui e a escuridão da noite já havia tomado conta da estrada e eu era um misto de alegria, frustração e medo de qualquer inesperado no meio do caminho.

Do encontro com Crianças (Quarta Viagem)

Seis de janeiro de 2016, a cidade de Baião estava em festa desde a noite anterior. A madrugada fora embalada por vozes acompanhadas de violões, saxofones, pandeiros e outros instrumentos, com vários grupos de músicos da cidade, acordando as casas em homenagem ao dia de reis: “acordais quem está dormindo/ neste sono tão profundo/ venha ouvir cantar ao rei/ que é o senhor de todo o mundo/ cantam pastores com alegria/ pois hoje nasceu o filho da virgem Maria...”. Quando criança, estes versos e música, uma vez ao ano, nos presenteavam com o sabor de levantar na madrugada, para junto com os nossos pais ir deixar “um agrado” aos músicos e viver um pouquinho da festa neste horário proibido para as crianças. Nesse clima de festa, pois a cidade permanecia com os grupos passando nas casas, ainda pela manhã, subi numa moto com mochila nas costas e seguimos, mototaxista e eu rumo à Calados.

O cheiro da estrada era outro ou outros. Cheiro de terra molhada e de flor de laranjeira que exalava fortemente por conta da humidade do clima. Próximo à vila, passamos por três rapazes que caminhavam no meio da estrada segurando nas mãos uma gaiola coberta por um pano, impedindo assim que vissemos o pássaro que havia dentro dela. Curiosa, perguntei ao senhor que me conduzia, o que eles estariam fazendo. Me respondeu que estavam levando seus curiós para esquentar. Ao ouvi-lo, imaginei que os curiós por estarem sentindo frio naquela manhã húmida teriam sido cobertos para ficarem mais aquecidos e disse isso a ele. O homem esboçou um leve sorriso, segurando para não o afrouxar e me explicou: “não, dona, eles pegam o curió no mato e quando levam pra casa, eles ficam na gaiola sem cantar. Então os donos trazem eles para a beira da estrada esperando que os curiós que estão soltos venham cantar. Quando eles ouvem, se animam e voltam a cantar. Isso que é esquentar.

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a *educação* é, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga. (BRANDÃO, 2002, p. 25; grifo do autor)

Depois de recebida a lição, chego a Calados. No local combinado havia poucas crianças. Mas nem tive tempo de entristecer, rapidamente o local foi tomado por dezenas de crianças que não paravam



de chegar. A imagem que guardo é de crianças chegando de mãos dadas, feito escadinha, pela proximidade da idade entre um irmão e outro, todos de cabelos molhados e pescoços, tão bem empoados que podíamos ver a brancura de longe. A emoção e a responsabilidade aumentavam cada vez mais em mim.

Iniciamos a tarde com uma grande roda. Apresentei-me a eles com meu “nome brincado”: Dia Catitiribíá Serramenduía de Firinfinfíá. E assim fui chamando cada um a se apresentar dizendo seu nome e imediatamente revelando seus nomes brincados, tais como: Marcos CatitiriBarcos SerramenduArcos de FirinfinfArcos. E íamos brincando com os sons e palavras que iam se formando no meio de seus novos nomes. Entre risos tímidos e gargalhadas fomos tecendo devagarinho nossa rede de confiança e cumplicidade, tão importante para a instauração do ambiente de narrar para o outro, que viria logo mais.

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração. (BENJAMIN, 2014, p. 55)

Depois da apresentação de todos os participantes da roda, falei um pouco mais de mim e da minha relação com o lugar. A partir daí, comecei a falar sobre meu interesse em ouvi-los. Apresentei a eles o meu grande amigo gravador e pedi que me autorizassem a gravar o que eles me contassem, no que responderam num uníssonosim. Pedi, então que fizéssemos uma roda bem grande e fui contando passos à frente até que ficássemos bem próximos e nos assentássemos, formando um círculo mais fechado, para que pudéssemos ouvir melhor uns aos outros. Feito isso, iniciei contando que sabia alguns casos do lugar. Perguntei a eles se sabiam de algum e se poderiam me contar. A maioria, intimidado, disse que não teria nenhum caso para contar. Se olhavam, riam e se empurravam, esperando que o primeiro “corajoso” se manifestasse. E no meio dessa galhofa, um menino de quatro anos levantou o braço me dizendo que teria uma história para contar. Assim que ia começar, travou, dizendo que esquecera. A gargalhada foi geral. Mas logo disse: “Já lembrei, já lembrei”! E contou que lá no igarapé, lá embaixo, acharam um casal de Poraquê. O homem conseguiu pegar um e o outro fugiu. “O homem pegou ele e bateu muito na cabeça dele até ele morrer. Mas que o outro poraquê veio lambar ele”.

E assim entre risos e gargalhadas, ouvi e registrei a primeira história.

Athos, de dez anos conta a história do boto que namorou a dona Dora. Disse que foi verdade e que foi em frente à igreja, então ela viu o sapato dele que era de acari. E novamente, gargalhada geral.



Euler, de onze anos, testemunhou uma briga de botos. Disse que estava com o pai e o irmão e que ao se aproximarem da briga, um deles correu e pulou na água. E assim, tiveram certeza de que se tratava de um boto.

Enquanto falávamos de boto, Wallace, 7 anos, nos alertou: “Olha, vocês ficam falando de boto...quando a gente fala muito de boto, ele aparece”.

Ainda na roda, Catrine de 11 anos, me disse que perto da casa dela tem uma matinta que assobia e que a família dela sabe até quem é!

Encerrei a atividade, agradecendo a participação de todos e avisei que ficaria por ali mais um tempo e que se alguém lembrasse de alguma história, me procurasse para contar.

Já era próximo das seis horas da tarde, encostei-me num banco de madeira que ficava de frente para o rio e pouco a pouco foram chegando alguns dos meninos que ficaram tímidos na roda, mas que desejavam me contar uns casos, assim baixinho, em particular.

Uma nova roda se formou fora da atividade prevista e nesta, matintas, anhangas, porco que vira gente, boto e até o fogo que corre por cima d’água, citado por seu Dico vieram celebrar a chegada da noite com os segredos, mistérios e poesia da natureza partilhadas pelas vozes dessas crianças.

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito. (BOSI, 2015, p. 39)

CONCLUSÃO

Pensar Educação sob a perspectiva de uma razão sensível nos obriga a optar por escolhas pouco convencionais, talvez. Mas sem dúvida apurar os sentidos para compreender por onde e como seguir é indispensável. O caminho escolhido foi o do encontro com a voz carregada da memória mítica e criação poética dos sujeitos (velhos e crianças), assim como da própria pesquisadora. O que fundamentou minha opção metodológica pelas poéticas orais. A poesia da voz que educa o ser humano desde a nossa mais remota existência, apontaria a linha da beleza crítica e criativa que integra, junto com outras, esta trama do imaginário amazônico que, de acordo com o vivido no campo é tecido por diversas vozes de diferentes gerações, em tempos e formas diversas. Desse modo, o segredo e o mistério da poesia dão sentido à vida e a regulam conformando um imaginário *mitopoético* fortemente presente na voz da Amazônia, regulando nossas vidas e permitindo que nos vejamos e nos compreendamos como



amazônidas; nos educando por meio da e para a razão sensível. Porém, essa é uma das vozes da Amazônia e não é uma voz isolada e muito menos genuína, é uma voz do mundo inteiro, guardando-se as devidas especificidades, pois que a matéria de que é feita a poesia, é feita também a nossa humanidade ou sobre-humanidade.

A experiência vivida no campo, entretanto, demonstrou que ouvir velhos e crianças significou observar a manutenção do tesouro cosmológico, presentes em casos, explicações e histórias da vida e do mundo contadas e vividas por eles e ainda pela pesquisadora na voz e na memória. A alegria foi identificar que em seus influxos vocais, feitos de magia e sonho, há o encontro e reverberação das vozes de velhos nas vozes das crianças, além da voz de outras manifestações de arte e vida da comunidade que permitem a atualização e perenidade do pensamento mitopoético. Chama-nos a atenção essa estrutura mítica ou mitopoética do pensamento revelada pelas narrativas, que tem nos quatro elementos da natureza uma ligação com os seres sobrenaturais/naturais produzidos pela voz poética de crianças que se encontra com a poesia da voz de velhos em mistério e beleza. Mas essa já é outra conversa que, certamente convidará as poéticas Bachelardianas dos quatros elementos para dialogar.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2014.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.
- HISSA, C. E. V. **Entrenotas: Compreensões de Pesquisa**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- VERNANT, J. P. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia e história**. São Paulo: EDUSP, 1973.
- ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



NA “CONTRA-MÃO” DO PROGRESSO REPUBLICANO: UM ESTUDO SOBRE O GRUPO ESCOLAR DE IGARAPÉ-MIRI, PARÁ (1904 – 1912)

Marinaldo Pantoja Pinheiro

UEPA

professormarinaldo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como proposta, analisar os motivos que levaram a desativação do Grupo Escolar de Igarapé-Miri (PA), em 1912. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de conteúdo, resultado de um levantamento documental e bibliográfico, constando de análise de documento, tais como: diário de classe, termo de suficiência, frequência dos funcionários, etc., ancorados em Faria Filho (2000, 2006), Vidal (2006), dentre outros. Com base em dados qualitativos, o artigo nos instiga a refletir sobre a proposta de progresso sinalizada pela implantação de um projeto urbano e capitalista em um contexto rural, ribeirinho da Amazônica.

Palavra Chave: Grupo Escolar; Progresso; Republica.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da minha pesquisa de mestrado, e tem como proposta, analisar os motivos que levaram a desativação do Grupo Escolar de Igarapé-Miri (PA), em 1912.

O município de Igarapé-Miri, fica localizada no Baixo Tocantins, a 72 Km de Belém, capital do Pará. Seu nome se origina do Tupi-guarany e significa “Caminho de Canoa Pequena” ou “Pequeno Caminho de Canoa”, uma alusão aos inúmeros braços de rios que recortam o município. Atualmente, Igarapé-Miri limita-se com os seguintes municípios: ao norte com Abaetetuba, ao Leste com Moju, ao sul com Mocajuba e a Oeste com Cametá e Limoeiro do Ajuru, conforme o mapa abaixo.

Figura 01: Mapa do município de Igarapé-Miri, Pará



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Igarap%C3%A9-Miri+-+PA>



No início do século XX, havia somente uma possibilidade para chegar neste município, que seria pelo rio. Por este caminho circulavam pessoas e riquezas, e a maioria, seguia o curso das águas, indo desembocar em algum braço de rio ou igarapé, não ficando no espaço urbano do município. A cidade, com poucos moradores, tinha características rurais: a maioria dos cidadãos trabalhava na roça, era analfabeta e todos os membros da família contribuía com as atividades diárias. Todos praticamente eram trabalhadores autônomos, exceto os empregados de serraria (indústria de beneficiamento de madeira) e dos órgãos públicos, a saber: prefeitura, agência postal e grupo escolar.

O grupo escolar, pertencia ao estado, e foi fundado em 27 de abril de 1904. Em 1907 o grupo tinha nove funcionários: um diretor, cinco professores (apenas um do sexo masculino), um porteiro e dois serventes (um de cada sexo), conforme o documento abaixo.

FIGURA 2: Frequência dos funcionários Grupo Escolar de Igarapé-Miri em 1907

Nomes	Rubricas
Mitiane dos Reis e Silva	Mitiane
Francisco Delgado Pêças	Francisco
Estefânia B. B. de Carvalho	Carvalho
Eulina da Purificação Cardoso	Cardoso
Eudoxia de Jesus Alves	Alves
Estelita Gonçalves Coelho	Coelho
Pedro Paulo de Sousa Moraes Brito	P. Brito
Antônio de Sacramento da Silva Jardim	Silva
Ch. servente Frederico Abreu da Comarca	Frederico
	Ch. servente

FONTE: Igarapé-Miri, 1907

Para facilitar este estudo, dividir a história do Grupo Escolar de Igarapé-Miri, nas seguintes fases:



A primeira (1904-1912), compreende o período de fundação desta instituição, situado à rua Rui Barbosa, nº 9, até sua desativação em 1912. Neste período, o Grupo Escolar foi administrada por dois diretores: Aristides dos Reis e Silva (1904 a 1910), e Manoel Victorio Ribeiro Machado (1911 e 1912).

A segunda fase (1937-1949), representa o retorno do Grupo Escolar, no mesmo endereço, mas como o prédio estava precisando de reformas, foi transferido em 02 de junho de 1943 para o segundo endereço, a saber: Rua Primeira, atual 15 de novembro. Foram diretoras: Predicanda Carneiro de Amorim (1937-1940), Raimunda Tocantins Lobato (1941), Euvaldina Brandão Pinheiro (1942-?) dentre outras.

E a terceira (1949-1971), inicia-se com a inauguração do prédio próprio do grupo escolar, em 21 de julho de 1949, situado à praça da Bandeira, em frente a prefeitura, e foi finalizada com a extinção dos grupos escolares no Brasil em 1971. Foram diretoras: Helena Ferreira (1949-1951); Doralice de Oliveira Fonseca (1952-53); Ana Trindade Almeida (1954-1955); Adalgisa Maria Batista (1956-1961); Ana da Trindade Almeida (1962-?). Em 1951 o Grupo Escolar de Igarapé-Miri, passou a ser denominado Grupo Escolar “Manoel Antonio de Castro”.

Entre 1913 a 1937 esta instituição educativa ficou desativada, mas o prédio continuou funcionando. Entre 1913 a 1934, no antigo grupo escolar funcionou as “Escolas Isoladas do Estado”. Neste período os exames de suficiência foram organizados pelo presidente do Conselho Escolar. De acordo com Pará (1910), os exames nas escolas isoladas realizar-se-ia nos municípios do interior pelos Conselhos Escolares (Secção III, art. 136, inciso 2º). Entre 1935 e 1937, as “Escolas Isoladas do Estado”, foram promovidas a “escolas reunidas”, e os exames de suficiência continuaram a ser presidido pelo Conselho Escolar.

Durante esta época não houve lotação de diretor. Vale ressaltar que a existência do Grupo Escolar é marcada pela presença do diretor ou diretora.

(...) o espaço do grupo escolar denota não apenas mudanças ou continuidade na forma de conceber a educação escolar e suas relações com a sociedade como um todo, mas também o aparecimento e fortalecimento de uma nova categoria profissional as das diretoras. (FARIA FILHO, 2000, p. 67)



1. O PROGRESSO REPUBLICANO

A verdade, meu amor, mora num poço, / É Pilatos, lá na Bíblia quem nos diz, / E também faleceu por ter pescoço, / O (infeliz) autor da guilhotina de Paris. / Vai, orgulhosa, querida, / Mas aceita esta lição: / No câmbio incerto da vida, / A libra sempre é o coração, / O amor vem por princípio, a ordem por base, / O progresso é que deve vir por fim, / Desprezaste esta lei de Augusto Comte, / E foste ser feliz longe de mim. (NOEL e ORESTES, 1933)

Esta estrofe do samba intitulado “Positivismo”, de Noel Rosa e Orestes Barbosa, conta a história de uma mulher que transgredir os valores positivistas de ordem e progresso. A letra da música demonstra a influência das ideias positivistas na cultura brasileira.

Esta corrente de pensamento surgiu na Europa, no século XIX, durante a Primeira Revolução Industrial, e passou a ser praticada no Brasil com o advento da República em 1889, tendo como um de seus campos de atuação a instrução pública, notadamente os grupos escolares, que seriam o símbolo do desenvolvimento republicano. Os grupos escolares eram considerados pelos governos republicanos, como o templo do saber racional, que irradiavam as luzes do conhecimento para civilizar toda a sociedade. A primeira experiência brasileira de grupo escolar ocorreu no Estado de São Paulo, em 1894, e posteriormente passou a ser implantado em outros estados, sem necessariamente ter sido influenciada pelo modelo paulista, e encerrou o seu ciclo em 1971.

Surgidos no corpo das leis de 1893, em São Paulo e Rio de Janeiro, regulamentados e instalados a partir de 1894 no estado de São Paulo, os Grupos Escolares emergiram ao longo das duas primeiras décadas republicanas nos estados do Rio de Janeiro (1897); do Maranhão e do Paraná (1903); de Minas Gerais (1906); da Bahia, do Rio Grande do Norte, do Espírito Santo e de Santa Catarina (1908); do Mato Grosso (1910); de Sergipe (1911); da Paraíba (1916) e Piauí (1922), e somente foram extintos em 1971, com a promulgação da Lei 5.692. (VIDAL, 2006, p. 7).

Como a instrução primária era de responsabilidade dos estados, a implantação dos grupos escolares, dependiam dos recursos oriundos das unidades federativas. Portanto, nos estados com maior desenvolvimento econômico o projeto foi colocado em prática mais cedo, como é o caso Pará.

Efetivamente, apenas aqueles estados que possuía significativa prosperidade econômica puderam implantar um sistema moderno de ensino ampliando vagas e multiplicando instituições modelares. Além de São Paulo e Minas Gerais destaca-se o estado do Pará. (FARIA FILHO e SOUZA, 2006, p. 30).



A prosperidade econômica do Pará era oriunda dos lucros gerados pela exportação da borracha (1870 a 1910). Entretanto, a maioria deste recurso ficou restrita à capital do estado, Belém, com o objetivo de modernizar a cidade para a elite.

Na virada do século XIX para o XX, durante o consulado do intendente Antônio Lemos (1897-1911), os investimentos do Estado na modernização urbana de Belém, com suas largas avenidas, jardins, praças e monumentos, e mais serviços de saneamento e higiene conferiam uma feição cosmopolita à cidade. A exemplo do que também faria Pereira Passos no Rio de Janeiro, Antônio Lemos, na capital do Pará, era um cruzado contra a barbárie e o atraso (...) (COELHO, 2011, p.163)

Este empenho dos governos republicanos visando a civilidade e o progresso aos moldes industriais, perpassava também pela organização da instrução pública.

(...) a organização do trabalho escolar, serviu como o símbolo de uma modernidade que, uma vez apropriada pelos profissionais e agentes da educação, permitiu a produção de uma representação forte ou bastante para ser impor, frente a outras, no campo da educação escolar e no cenário da cidade. (...) Assim, a racionalização e a divisão do trabalho, disciplina e controle do trabalhador complexificação do mundo do trabalho e a desqualificação trabalhador individual tanto criaram quanto foram criação da moderna escola brasileira (FARIA FILHO, 2000, p. 36-37).

A ideia de escola modelo, inspirada a partir dos valores industriais, fomentou a criação dos grupos escolares. Segundo Faria Filho (2000, p. 31), “o grupo escolar, como ‘instrumento’ do progresso e da mudança e, ao mesmo tempo, a produção das escolas isoladas como símbolo do passado e da miséria (...)”. O Grupo Escolar, símbolo dos governos republicanos, significavam o novo, enquanto que as escolas isoladas, criadas durante o período monárquico, representavam o atraso.

Segundo França (2013), foram criados no Estado do Pará, entre 1899 a 1905, vinte e seis grupos escolares, sendo seis na capital, e os demais no interior, onde o número de escolas isoladas era maior. O primeiro grupo escolar foi inaugurado no interior do Estado em 1899, no governo de José Paes de Carvalho (1897-1901), que inaugurou ao todo oito grupos escolares, sendo um na capital e sete no interior. Já o seu sucessor, Augusto Montenegro (1901-1909), implantou até 1905 dezoito Grupos, sendo cinco em Belém e treze no interior do Estado, e dentre estes, o Grupo Escolar de Igarapé-Miri.

2. O GRUPO ESCOLAR DE IGARAPÉ-MIRI, PARÁ (1904-1912): A INADAPTAÇÃO DE UM PROJETO URBANO E UM AMBIENTE RURAL AMAZÔNICO.

Segundo Pará (1911), o Secretário d’Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública, sugeriu ao Governador do Estado, João Antonio Luiz Coelho, que desativasse os Grupos Escolares de Gurupá,



Moju e Igarapé-Miri, devido o número insignificante de matrícula obtidas em 1909. E, segundo este secretário, o baixo número de matrícula não justificaria as despesas do Estado com estas instituições.

Neste período o grupo funcionava com 5 escolas: 1ª e 2ª escolas elementar secção masculina, 1ª e 2ª escolas elementar secção feminina, e um escola complementar mixta. As turmas elementares, compreendiam 4 anos de curso e recebiam alunos a partir dos 7 anos de idade; enquanto, na turma complementar, o curso era de dois anos, e tinham alunos de 12 a 14 anos de idade. Devido as dificuldades em conseguir documentos para fazermos uma análise do índice de matrícula de todas as turmas, optamos por exemplificar apenas por uma.

Tabela 1: Matrícula da 2ª escola elementar masculina

Ano	Inicial	Final
1905	36	61
1908	34	32
1909	13	21
1910	12	17
1911	10	16

Fonte: Igarapé-Miri, 1911

Lê-se no documento matrícula inicial e final, porque neste período não havia obrigatoriedade escolar, assim todo dia era dia de matrícula. A leitura desta tabela, demonstra que a matrícula na segunda escola elementar masculina do Grupo Escolar de Igarapé-Miri, foi diminuindo entre os anos 1905 a 1911. Quais seriam os motivos para as matrículas decrescerem? Hipoteticamente, acredito que haviam poucos moradores na sede do município, e também havia resistência por parte de algumas famílias em deixar seus filhos estudarem, já que estes colaboravam com as tarefas diárias.



Figura 3: Frequência dos alunos da 2ª escola elementar masculina, set. / 1911

Fonte: Livro do ponto diário de classe

Além das matrículas decrescerem a cada ano, o índice de falta era elevado. É o que se constata na fonte acima: na análise do diário de classe de setembro de 1911, dos alunos da segunda escola elementar, dos 16 alunos matriculados, a maioria faltava por motivo de trabalho. Percebe-se que as aulas iam de segunda a sábado, não deixando espaço para os alunos trabalharem com os pais.

Havia, portanto, resistência das famílias em deixar seus filhos passarem 3hs30 minutos por dia na escola, sendo que neste período poderiam contribuir com o trabalho dos pais: na coleta de cacau, do látex, no plantio e colheita de cana de açúcar, nos serviços em torno dos engenhos, na pesca, nos serviços domésticos, etc. Supõe-se que a comunidade miriense, não atribuía a mesma importância ao estudo, que as sociedades urbanas, industriais e europeizada, pois no contexto rural, o conhecimento formal pouco somaria na labuta do dia a dia, onde se conquistava o pão de cada dia com trabalhos manuais.

Outras dificuldades enfrentadas pelas crianças no contexto escolar, foram a imposição de novos hábitos e costumes, tais como: higiene, o controle dos corpos (ficar sentada três horas e meia por dia) e também, a profissionalização do ensino, isto é, as escolas isoladas funcionavam nas casas das professoras. Estas docentes eram oriundas daquela comunidade e eram as donas a cadeira (da turma), portanto, todo o sucesso ou insucesso era atribuído à mestra. O horário de aula era adaptado às necessidades da comunidade, o relacionamento entre professora e alunos era bem familiar. Enquanto, que no grupo escolar, a relação escola aluno passou a ser profissional, ou seja, a escola passou a ser uma repartição pública, com horário de funcionamento e regras de cunho nacional, que desconsideravam a realidade local, e obrigavam os alunos a absorverem valores capitalistas, geralmente alheios aos seus



interesses, e os professores eram oriundos de outras localidades. Estes elementos, somados a outros acabavam sendo um desestímulo para as crianças, neste período inicial da instrução pública no município de Igarapé-Miri.

CONCLUSÃO

Disseminação dos grupos escolares de modo a torná-los a nossa principal instituição de ensino primário, construção de casas apropriadas para o seu funcionamento, aparelhamento com os elementos materiais, sem os quais se torna uma burla dispendiosa, escolha e formação de pessoal habilitado, inspeção escolar minuciosa e efetiva (PARÁ, Mensagem, 1905, p. 47).

Entre os discursos oficiais e a prática há um abismo. Os grupos escolares constituíram um projeto republicano, cujo investimento na instrução pública representou para o estado, a modernidade e a civilidade. Ser instruído, educado sistematicamente para servir de mão de obra para o sistema capitalista, era a melhor forma de demonstrar que um sistema político estava evoluindo. Assim a república brasileira, ganhava ares de desenvolvimento, à medida que moldava a sociedade, aos padrões culturais europeus.

Assim, foi dada à educação formal, o papel de regenerar uma sociedade com resquício da monarquia e da escravidão de negros. Uma sociedade cuja maioria da população era analfabeta, pois o sistema anterior se preocupou em alfabetizar apenas a classe dirigente.

Mesmo sendo um projeto dos governos republicanos, a instrução pública primária ficava a cargo das unidades federativas, e não do poder central, por conta disso, inicialmente somente os estados com maior potencial econômico, conseguiram implantar os grupos escolares. Sendo estes estados: São Paulo, Minas Gerais e Pará. O desenvolvimento econômico do Pará adveio da riqueza gerada pela exportação da borracha entre os anos 1870 a 1910. Mas toda esta riqueza serviu para modernizar apenas Belém, enquanto que o interior do estado ficou à margem desse progresso. Pode-se citar como exemplo, o município de Igarapé-Miri, que durante o período em estudo, não recebeu nenhuma obra do estado, a não ser o grupo escolar, que foi inaugurado em um prédio alugado.

A proposta do grupo escolar, que compreende a reunião de escolas isoladas em um único espaço, era importante para o estado, pois aumentava a eficiência da fiscalização e diminuiria os gastos. Entretanto, para justificar a sua existência, o grupo deveria ter no mínimo 200 alunos.

Então, se o governo do estado tivesse tomado uma decisão mais racional, perceberia que a cidade de Igarapé-Miri, não teria alunos suficientes para poder sediar um grupo escolar. Segundo a



Revista Escola (1903), a matrícula escolar das Escolas Isoladas de Igarapé-Miri em 1903, portanto um ano antes da fundação do Grupo Escolar desta cidade, era no início de 115 alunos e no final do ano letivo, 94 crianças. Pelo pequeno número de alunos fica evidente que não havia viabilidade para criar um grupo nesta localidade. Então a sua desativação em 1912, pelo baixo número de matrícula, já era perceptível na sua fundação, pois o município era pequeno, com hábitos interioranos, onde muitas famílias resistiam ao modelo de educação formal implantado pelo grupo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Geraldo Mártires. **Na Belém da belle époque da borracha (1890-1910): dirigindo os olhares.** Fundação Casa de Rui Barbosa. Revista Escritos, nº 5, 2011. Disponível em: www.casaruibarbosa.gov.br/.../FCRB_Escritos_5_8_Geraldo_Martires_Coelho.pdf

FARIA FILHO, Luciano Mendes e SOUZA, Rosa Fátima de. **A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil (p. 21 – 56).** In VIDAL, Diana Gonçalves (org.). Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira república.** Passo Fundo: UPF, 2000.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. **A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ .** artigo publicado no Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2ª ed. : liber Livro Edttora, 2005.

IGARAPÉ-MIRI. Frequência dos funcionários Grupo Escolar de Igarapé-Miri (março de 1907), 1907
_____. Matrícula da 2ª escola elementar masculina do Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1905, 1908 a 1911), 1911.

_____. Frequência do mês de setembro dos alunos da 2ª escola elementar masculina do Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará, setembro /1911.

_____. Termo de suficiência do Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará. (1905 a 1912), 1912.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elisabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

NOEL, Rosa e BARBOSA, Orestes. Positivismo. *Noel pela primeira vez.* Gravadora, 1933. LP

PARÁ. Governador, 1901 – 1908 (Augusto Montenegro). Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará. Belém: Imprensa Oficial, 1905. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2439/index.html p 47>

_____. Ensino Primário. Reforma de 28 de abril de 1910. 1910



_____. O relatório de 1910-1911, apresentado pelo desembargador Augusto Olympio de Araújo e Souza (Secretário d'Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública) ao Dr. João Antonio Luiz Coelho (Governador do Estado), 1911.

_____. Mapa do município de Igarapé-Miri (PA). Disponível em <https://www.google.com.br/maps/place/Igarap%C3%A9-Miri+-+PA>

Revista A Escola, Ano III, n. 41, vol. VII, ago., PA. 1903.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.



O LEGADO DA RAINHA: DISCUSSÕES SOBRE CULTURA, EDUCAÇÃO E SABERES NA AMAZÔNIA

Monise Campos Saldanha (Nome Civil: Nilson Campos Saldanha) ¹

Universidade do Estado do Pará – Programa de Pós-Graduação: Em Educação – Mestrado

luckiann@uol.com.br

Dr^a. Denise de Souza Simões Rodrigues ²

UEPA

RESUMO

Oxum é uma das deidades do panteão africano, cultuada pelo Candomblé de Kétu. Etnia trazida à Amazônia pelo tráfico atlântico que possui amplo acervo de narrativas míticas cujo papel é de explicar as origens do mundo, os padrões ideais de comportamento, da organização social, regras de bem viver, dentre outros ensinamentos transmitidos pela cultura da voz. Em Belém tais saberes foram amalgamados à cultura cabocla, compondo o repertório sincrético afro amazônida. Nesse sentido, este artigo traz algumas reflexões sobre o teor educativo das narrativas sobre Oxum. Discussão que implicar refletir sobre o lugar que elas ocupam, já que a vista de “leigos” não passam de histórias mitológicas sobre as deidades do além-mar, pormenorizadas, compondo saberes das margens, invisibilizadas; mas que para os aborés (filhos do terreiro) são ensinamentos repassados pela tradição e hierarquia dos mais velhos aos mais novos na fé. Resultado parcial de pesquisa no Mestrado em andamento busca-se demonstrar as contribuições desses saberes para educação escolar paraense. Estudo que vem sendo realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, sob uma abordagem qualitativa. O percurso metodológico eleito tem por base a Fenomenologia, no qual se insere o método Etnometodológico e seus aportes, cujos sujeitos da pesquisa são sacerdotes afro de terreiro de Candomblé de matriz Iorubá em Belém. Espera-se, assim, contribuir com a produção do conhecimento científico na Amazônia voltada ao campo educacional; haja vista que na Amazônia paraense o primeiro contato da criança é com o texto oral pleno de relatos mágicos e fantásticos, que, inclusive, os constituem culturalmente. Mas que pelo assoberbar da vida moderna vem se perdendo.

Palavra-Chave: Saberes; Narrativas; Educação.

INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresento encontra-se vinculado à linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pesquisa em andamento, ela visa perscrutar as construções educativas não escolares presentes em uma das três etnias que compõem o macrocosmo do Candomblé, a saber, a cultura Kétu, também conhecida como nagô ou iorubá, focando interfaces entre Saberes e práticas de Educação na Amazônia.

Neste texto, apresento uma discussão teórica ancorada em Brandão (2002), Rocha Pitta (2005), Castro; Fagundes e Ferraz (2014) e suas contribuições sobre educação e cultura. No que tange ao conceito de Cultura Vannucchi (2006), Thompson (1995) e Candau (2008), Oliveira (2006), Oliveira

212



(2015), Charlot (2000) elucidam o termo imerso na Educação. Já a respeito da questão dos Saberes Fares (2013), Carvalho (2010), Morin (2011), Cunha (2007) e Fernandes & Fernandes (2015) trazem à baila elucubrações epistêmicas que clarificam ao leitor a distinção entre Saber e Conhecimento, suas intercessões e afastamentos contidos numa tradição cultural amalgamada à paraense: o Candomblé de Kétu e suas narrativas sobre a Orisá Oxum – o termo Orisá aqui utilizado refere-se a deus dono da cabeça. Elemental que cada indivíduo possui.

Candomblé de Kétu na Amazônia paraense: algumas primícias.

Parés (2007) informa que apesar do Candomblé ser reconhecido como a modalidade religiosa que mais se aproximava dos valores civilizatórios africanos, o seu processo histórico em território brasileiro foi híbrido, já que, nos porões dos navios negreiros condensavam-se etnias dos mais longínquos lugares de África que no Brasil amalgamaram saberes religiosos, fundando o que chamamos de Candomblé. Modalidade litúrgica, embora homogênea em sua aparência, conserva especificidades de três etnias, a saber: o reino ou nação Angoleira, ou Banto, primeiro grupo etnolinguístico traficado. Viviam principalmente na África subsariana e Central, atual cidade do Congo, República do Congo, Angola e Moçambique. Nação Jeje ou Fon que ocupava a região setentrional da África, em que se tem o atual território do Togo, parte da República do Benim e de Daomé, além de o sudeste da Nigéria e, por fim, os Nagôs, ou iorubás da nação Kétu, populações que ocupavam a região ocidental da Nigéria, disseminando-se por parte da República do Benim e Daomé em África.

Povos de tradição oral latente, os Iorubás fundam nos recôncavos baianos seus Terreiros. A esse respeito Parés (2007) informa que os espaços hoje litúrgicos, compunham antes áreas de antigas fazendas de engenho que foram ocupadas por escravos, locais em que se ergueram residências, que vieram a constituir bairros negros. Localidades onde foram erguidos templos para culto aos deuses da nação nigeriana (Orisás). Religião disseminada em distintos momentos históricos: primeiro pelo tráfico de escravos e, segundo através da migração de sacerdotes e sacerdotisas afros.

Em Belém, afirma Campelo e Luca (2007) a história da descendência do Candomblé remete-nos a filiação religiosa através da iniciação litúrgica de ex-umbandistas que buscam uma *família-de-santo*, de um *pai* ou *mãe-de-santo* importante na Bahia, para trazê-lo ao Pará. Como exemplo, se tem a história de Pai Astianax que, iniciado por Manuel Rufino de Souza, é reverenciado por Mãe Nanjetu, *angoleira*, como sendo seu *avô-de-santo*, ou como o Pai Haroldo, Pai Guilherme e Pai Hyder, *irmãos e*



primos-de-santo iniciados por *Deremim e Dewi, mães e irmãs-de-santo* baianas que vieram se instalar na capital paraense.

Obedecendo ao processo migratório acima mencionado, a tradição do Candomblé, firma-se em Belém em meados da década de 90 do século XX, momento em que são fundadas as Casas de Culto aos Orisás na área metropolitana da capital paraense. Espaços em que será transmitido todo arcabouço de uma tradição oral. Para Hampatê Bá (1982) nas sociedades orais (em África) a ligação entre o homem e Palavra é muito forte. Lá onde pouco existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido com ela. Ele é a palavra e a palavra representa um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Suporte da memória, a oralidade é o sustentáculo material da cultura imaterial iorubá presente na tradição do Candomblé de Kétu, mencionando os constructos de Burke (2005) em “*O que é história cultural*”, postulados que classificam a cultura imaterial como certo tipo de conhecimento e habilidade legados por uma geração para a seguinte. Noção que remete a elementos abstratos como a língua, práticas religiosas, danças, entre outros hábitos que designam ações, qualidades, ou estado do que não possui existência palpável. E que no Terreiro deita-se por sobre a voz daquele que educa ao narrar. Vozes transladadas da África à Bahia e, depois à Belém. Percurso enriquecedor, transformador e agregador de uma sabedoria ancestral, mesclada entre índios, negros e caboclos.

Educação, Cultura e Saberes: interseções no Candomblé de Kétu paraense.

As narrativas dos Orisás são abrigo de ensinamentos sobre crenças, hábitos e valores, produto da decantação perpétua do iorubá cujo suporte é a memória coletiva. São conteúdos particulares transcendentais da experiência daquela nação com animais, folhas, plantas, frutas, raízes, extração de seiva, óleos vegetais, alguns existentes em África e na Amazônia paraense. Amálgamas orais, as narrativas, são como um leque de informações, forjado em múltiplas vozes, que definem traços característicos e o modo de vida desta comunidade.

Assim, desvelar os aspectos educacionais ancorados nas narrativas orais da nação Iorubá em território paraense, enquanto objeto de estudo, nas lides da Pesquisa em Educação é navegar um rio sinuoso. Para percorrê-lo, é imprescindível firmar o leme em concepções de Educação, Cultura e Saberes. Termos aparentemente bem definidos, mas que expressam um quadro semântico polifônico, inerente a contextos próprios; além de estarem difusos uns nos outros. Razão pela qual seleciono o sentido de Educação contido em Brandão (2002) ao explicar que não se pode escapar a educação, visto



que nos mais diversos espaços humanos e de muitas maneiras, nos vemos em meio a processos de aprendizagem, para saber fazer, saber viver, saber conviver, educação e vida, assim são uma única mistura.

Dessa maneira, compreender educação é admitir que ela circunscreva processos históricos, sociais, políticos, econômicos e religiosos diversos, nas mais variadas culturas. Ela não apresenta uma única forma, nem um único modelo, e a escola não seria seu lugar por excelência e, talvez nem o melhor; como também o professor profissional seu exclusivo praticante. Conforme Brandão (2002), a educação é uma dimensão, ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de valores, de ideias, de imaginários, com que nos revestimos e, por isso, não se restringe apenas a um único espaço social e/ou cultural de convivência humana.

A educação se desdobra conforme sua Genesis etmológica, traçada no verbo latino *ek-ducere* – educar – indicando conduzir para fora. Substantivo que referenda atitudes diversas e sinônimas, como: ser levado para além dos seus limites pela cognição, aperfeiçoar conhecimentos adquiridos, formar juízo sobre algo, aprender; assimilar códigos sociais diversos, formar hábitos e atitudes a partir dos saberes, dentre outros.

Para Forquim (1993), o domínio semântico da palavra educação perpassa pelo sentido de formação e socialização do indivíduo, aludindo fazeres culturais; mas também referenda aquisições cognitivas de domínio escolar. Daí que para entendê-lo, é imprescindível reconhecer que toda educação é sempre educação de alguém por alguém e, supõe a seleção de saberes no interior da cultura, o que resulta em reconhecer a parcela arbitrária destas escolhas e a tensão entre a faceta individual e a coletiva que a constitui. Em sentido *lato*, educar não é apenas uma questão de escola ou de currículo, mas de épocas e culturas, arraigado ainda na função primeira da *poiésis* grega, de onde se originou toda a “arte” de ensinar. Por esse motivo, toda instrução social traz em germe “um dizer dialético de silenciar e narrar” (CASTRO; FAGUNDES E FERAZ, 2014, p.39) e condiz sempre com a realização do poético no e para o ser humano.

Ademais, todo educar seria essencialmente mítico, dialético, simbólico, metafórico. Conceitos trabalhados por Rocha Pitta (2005) como estruturas isomórficas de símbolos convergentes, contidos na apreensão de arquétipos –imagens universais – que transcorre pela maneira singular de ensinar e atribuir sentidos, pertinente aquele ato. Em consonância com a ótica exposta, Oliveira (2006) ao mencionar os postulados de Paulo Freire, explana que a educação só tem sentido na cultura porque mulheres e homens descobriram que é aprendendo que se fazem e refazem. A educação seria a mola propulsora da



manutenção da própria vida em sociedade, pois educar remete a ação de acrescentar algo ao indivíduo, de dar-lhe condições para seu desenvolvimento em sociedade.

Educação que não desacompanha princípios culturais, pois parte de um direcionamento, alicerçada sobre projeto ético, político e social; se revestindo de uma luta de dominação velada entre classes. Assim, toda educação traz em si uma proposta cultural, ou melhor, intercultural; como explica Oliveira (2015), proposição pautada na deliberação do que deve ou não ser ensinado, que, por isso, teria de considerar contextos, saberes e necessidades sociais para não ser outorgada de “cima” para baixo, mas respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule. Educação como prática sociocultural, traduzida por Candau (2008) como mesclas de culturas em dada sociedade, interculturalidade de ações democráticas, dialógicas e contextuais imbuídas no processo de aprendizagem, em que as ambiências educativas – formais ou não - dialogam com os saberes que a compõe. Processo construído pela inter-relação de diferentes grupos culturais, com práticas de ensino solidárias entre os sujeitos e, que por isso, heterogêneas e formadoras de um único tecido social.

Conforme Candau (2008) a relação educativa intercultural não seria idílica, nem romântica; mas, construída na história e, portanto, atravessada por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, com a predominância de uma sobre outra. Talvez por isso, informa Machado (2002), a hibridização cultural – ou interculturalidade – seja um dos elementos importantes a se considerar, quando o assunto é a educação brasileira, como um todo, em particular a do Grão Pará; haja vista ser esta uma realidade multifacetada, oriunda da sobreposição de conhecimentos geradores de complexas relações de significado entre raças distintas – o índio, o branco e o negro. Educação pela cultura, ou melhor, culturas que formam o Brasil e se unem, compondo a teia de saberes da Amazônia paraense, tão singular em toda sua extensão territorial, já que “na região amazônica, floresta e rios fazem parte de uma realidade dominante e determinante de todos aqueles que nela habitam” (CARVALHO, 2010, p.34), plasticidade imaginária que retroalimenta as relações educativas contidas nos saberes culturais, enquanto forma de educação primeira.

Meandros de uma educação que em Belém apresenta contornos distanciados, ainda que rigorosamente recíprocos e complementares da mesma realidade, com bem exemplifica Fares (2013) em suas pesquisas desveladoras dos porquês de a escola preferir o cânone ao não cânone dos saberes que tecem a educação paraense. Na realidade educativa amazônica e, por conseguinte, belenense, o primeiro contato da criança é com o texto oral pleno de relatos mágicos e fantásticos, que, inclusive, os constituem culturalmente. Todavia, de conteúdo substancial, que evolva para além do rio, da floresta e



da rua. Mas, exposta no banho de chuva ou de cheiro; no assoviar da matinta, no nadar de botos ou sereias, em meio a mandiocas e açaí, a cheias e secas, nas assombrações que circulam a cidade, entre muitas outras heterogeneidades culturais vinda das raízes populares que é distanciada da escola.

Apartação elitista que tende a minorar os valores intrínsecos, pertinentes as trocas simbólicas presente em mitos, casos, lendas, provérbios. Abordagem que precisa ultrapassar o umbral do desconhecimento, da falta de importância, deixando de ser desqualificado e de pertencer às margens, às bordas, para entronizar investigações que exponham a arquitetura desses conhecimentos, tão complexamente bem desenhadas e cuja percepção das linhas de sua construção é igualmente importante e difícil de desvendar, quanto aos fios que tecem o canônico. Desse modo, entende-se “cultura como forma de educação primeira”, ou seja, enquanto um fenômeno humano produzido em situações sócio-históricas e religiosas definidas e distintas, num processo de conquistas e elaborações sociais de significados, em que símbolos irão referendar signos e estes, processos particulares de abstração do conhecimento e irão contribuir para a formação e socialização do indivíduo. Educação dual, decorrida, primeiro, fora da escola e, depois dentro dela; com um viés formal e outro informal, onde, resguardadas as devidas proporções, ambas possuem seu valor.

É daquela maneira que as tradições afro-brasileiras, em geral e, afro-amazônicas em particular, geram práticas educativas tecidas pela cultura oral na busca de reinventar a vida em sociedade, pois “como não somos esses seres de frágil perfeição natural, aprendemos a viver dentro de algo mais do que apenas o viver e o sentir” (BRANDÃO, 2002, p.19). Entretanto, Castro; Fagundes e Ferraz (2014) advertem para o fato de não se confundir a educação com as teorias pedagógicas, já atreladas à ideia prévia de um sistema lógico e disciplinar. Seria essa a relação que dificulta a apreensão do termo por parte de investigadores, pois o conceito de educação contém sob o mesmo prisma sentidos diversos que referendam tanto formas tradicionais de escolarização, quanto transversais, como a da educação no terreiro. Educação que implica conferir aos indivíduos as qualidades, competências, disposições que se tem por relativamente ou intrinsecamente desejáveis. Seria, grosso modo, o conjunto dos processos e dos procedimentos que permite ao indivíduo chegar ao estado de cultura e, a partir deles se distinguir dos demais animais. A educação seria a moldura, o aporte, suporte do humano no mundo, “educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade” (FORQUIM, 1993, p.14).

Nesse “modelo” estaria difuso a Cultura como Educação, prática presente na tradição Kétu no Pará. Entendê-la, no entanto, é, antes, definir o termo Cultura, sentido que subjaz Vannucchi (2006,



p.21), “ao conceituar cultura como auto-realização da pessoa humana no seu mundo, numa interação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Algo que não se cristaliza apenas no plano do conhecimento teórico, mas também no da sensibilidade, da ação e da comunicação”. Forja do humano no social que “ganha vida” em atividade incessante do cotidiano como caçar, pescar ou rezar. Assim revelado, a palavra evoca os fazeres e as necessidades de certo grupo social, quanto à alimentação, aos modos de morar, vestir, ensinar, aprender, rezar, casar, nascer, morrer, dentre outros. No sentido *stricto*, Cultura seria a realização das particularidades sociais de determinada comunidade. Termo que não apresenta uma noção unívoca e, talvez, por isso, seu conceito passeie sinuoso e esquivo por todos os campos do saber.

Segundo Vannucchi (2006), cultura é toda ação produzida pelo ser humano em contexto social ou de sociabilidade; traduzindo, assim, a singularidade de sujeitos reunidos em torno de uma tradição. Já para Thompson (1995) este conceito referenda um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma dada sociedade específica em um período histórico. Dessa forma, os fazeres culturais são simbólicos, repletos de fenômenos que podem ser analisados de uma maneira científica, sistemática. Assim, a ideia de Thompson (1995) é a que melhor condiz com as expressões orais das narrativas míticas sagradas a respeito das deidades iorubanas, em particular, as de Oxum. Deusa iorubana que criou o Candomblé de Kétu, senhora de engenhosidade, beleza, ligada ao Elemental água, em sua forma doce: o rio. E, por isso, é a própria mantenedora da vida. Em suas narrativas, encontram-se dispostas, nas entrelinhas, saberes da tradição afro com animais, plantas e sementes e, que na Amazônia paraense serão sincretizados aos saberes indígenas e, por conseguinte ao caboclo ribeirinho.

As perspectivas relativas à educação e cultura aqui explicitadas, evocam o significado de Saberes, cujo cerne é Morin (2011) e sua definição do termo como conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Seria, um conjunto de informações assimiladas pela experiência, expresso sobre a forma de palavra, ideia ou teoria, e engendrado por meio da linguagem e do pensamento. Este saber é ao mesmo tempo tradição e reconstrução. Parafrazeando Charlot (2000), saber seria a apreensão do conhecimento produzido por um povo, em que a utilização propicia a aquisição de certa habilidade em determinada situação. Para Cunha (2007) Saber, indica: ‘ser capaz de’, ‘compreender’, ‘dominar uma técnica’, ‘poder manusear’, ‘poder compreender’, isto é, infere a *práxis* de um conhecimento, nem sempre embebida de ação pedagógica – processo de prática fundamentada em uma teoria – mas sempre resultante da experiência. De tal forma, compreendida em contexto nigeriano, a essência de Saberes



denotaria a ação educativa permeada pela cultura em relação ao repasse de hábitos, costumes, valores, moral, organização social, dentre outras ações. Então, este arcabouço de informações referenda atividades singulares, ainda resguardadas pela herança oral afro, presente nas narrativas já mencionadas; narradas no espaço litúrgico do Candomblé nigeriano e cujo intento é a transmissão de conteúdos milenares trazidos na “bagagem” cultural de um povo em diáspora Atlântica.

Em torno das disposições a respeito do termo saber, Fernandes & Fernandes (2015) assinalam que embora saber e conhecimento tenham conceitos próximos, muitas vezes mesclados, eles apresentam acepções distintas, posto que saber referenda ação da “ciência da tradição” de inscrição mais mítica e local; ao passo que conhecimento condiz com a “ciência do moderno” de inserção mais abstrata e universal. Elos que expressam a tensão e complementação entre cultura x sociedade que visam implicações práticas distintas no fazer humano. A noção de saber estaria, assim, circunscrita a fazeres de povos tradicionais; ações supostamente dissociadas da “consciência” teórica, de conceitos edificadas e sistematizados pela razão científica, mas cuja potência transforma o mundo. Expressão que denota conhecimento de mundo, fazer da experiência, saber prático, implicações contidas na fusão do pensar no agir, e não no recorrente exercício do pensamento antes do fazer, em trabalho cognitivo.

As prerrogativas de Fernandes & Fernandes encadeiam reflexões de que o progresso da Ciência moderna afetou seriamente os conceitos de conhecimento e saber, os quais não possuem princípios opostos, porém se expressam de forma diferenciada. Coexistem em representações produzidas pelo duelo colonizador X colonizado, erudito X popular; dominantes X dominados, Oriente X Ocidente e cujo valor depende da óptica em que é analisada. Nesse contexto, uma expressão (conhecimento e saber) irá se sobrepor a outra, legitimando sua grandeza pela racionalidade científica; a mesma que fará uso do saber em proveito próprio e, ainda o desqualificará para manter sua “superioridade” e hegemonia, obtendo proveito disso. Em outros termos, uma dualidade cunhada historicamente em questões sociais, políticas e econômicas que precisa ser testada em padrões eurocêntricos, o qual não faz sentido para os povos tradicionais. Para Forquim (1993), o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais. Teor ufanista da monocultura do conhecimento científico, o qual pormenoriza outras possibilidades de construção da relação saber e conhecimento. Interseção de dispositivos mediadores, produto de seleção no interior das culturas que formam determinada sociedade, cuja ação arbitrária “decide” o que tem valor ou não para ser perpetuado. Espécie de conflito entre o



normativo epistêmico e o empírico. Duas ordens de discursos legítimos e sem dúvida, necessários, mas fundamente irreduzíveis um ao outro. Conflitos no campo plural das formas de educação em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto oral iorubá muito tem a ser desvelado no universo acadêmico, sobretudo quanto o seu teor educativo, pouco visitado. As “fronteiras” estabelecidas entre cânone e não cânone partem das seleções arbitrárias de grupos sociais dominantes que ditam as regras do que pode compor ou não o currículo escolar. Ações que vem contribuindo para a abordagem estigmatizante e estereotipada de tudo o que está na contracorrente da tradição nórdica, ou seja, pondera não literário, não educativo ou não interessante as produções culturais não ocidentais.

A tradição oral Iorubá presentes em terreiros de Candomblé de Kétu é um lugar de liberdade de expressão, de manutenção e de difusão da memória, da identidade e da sabedoria ancestral que de outra forma se perderia, isto é, as narrativas orais dos Orisás fora uma das maneiras encontrada pelo africano e afrodescendente para manter sua tradição. Constructos cuja essência assemelha-se às narrativas de duendes e fadas, sereias e iara, botos e matintas, ou ainda, de assombrações e visagens, pertencentes a uma tradição popular, que contribui para formação cultural do povo paraense. Sendo a carga preconceituosa que os alocou às margens, às bordas sociais, a responsável por pensar, barbarizar, denegar, renegar outras culturas e tradições, que não a ocidental. Desse modo, pensar a Cultura como Educação é repensar também todo um processo histórico social e formador do cidadão cunhado sobre forte jogo de relações de poder entre as classes sociais, e que relega o afro e o indígena a um espaço de exclusão e depreciamento.

REFERÊNCIAS

- A. HAMPATÉ BÁ, **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). História Geral da África – vol 1. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Como Cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.15-131.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- CAMPELO, Marilú Márcia; LUCA, Taíssa Tavernard de. **As duas africanidades estabelecidas no Pará**. Dossiê Religião. Org. Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério. Revista Aulas. Nº 4, abril – julho, ISSN 1981-1225, 2007.



CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores; *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, Manuel Antônio de; FAGUNDES, Igor; FERRAZ, Antônio Máximo (Org.). *Educar Poético*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2014. P.15-244.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **Saberes do Cotidiano da Criança Ribeirinha**. Universidade do Estado do Pará – UEPA. Revista Cocar, v.4, n.8. Julho/Dezembro, 2010, p.33-38.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. São Paulo: Artmed, 2000.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. *In*: Revista Cocar. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, n.º.2, Jul/Dez, 2007. UEPA: Belém, p.31-39.

FARES, Josebel Akel. **O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola**. Universidade do Estado do Pará. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p.82-90/ jan-jul 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **ESCOLA E CULTURA: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. LOURO, Guacira Lopes Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FERNANDES, Daniel os Santos; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. A “EXPERIÊNCIA PRÓXIMA”: **saber e conhecimento em povos tradicionais**. Revista Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 127-150, jan./jun. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. SILVA, Catarina Eleonora F. da; SAWAYA, Jeanne. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: Reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PARÉS, Luis Nicolau. A formação do Candomblé: **História e ritual da nação jeje na Bahia**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA PITTA, Daniele Perin. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 165-215.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira: O que é, como se faz**. 4 ed. Sorocaba, São Paulo: Loyola, 2006.



O ENSINO DE GINÁSTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARAENSE (1900-1910)

Darlene da Silva Monteiro dos Santos³⁷

Universidade do Estado do Pará

E-mail: darlene.monte@hotmail.com

Mario Allan da Silva Lopes³⁸

Universidade do Estado do Pará

E-mail: m.allanlopes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva verificar a concepção de educação atribuída ao ensino de Ginástica Escolar na Educação Primária paraense entre os anos de 1900 a 1910. As orientações para as práticas do ensino de Ginástica Escolar que orientaram os professores partiam do que foi proposto pelo Programa de Exames de Estudos Primários, implementado pelo Governador Augusto Montenegro por meio do Decreto N° 1191 de 19 de fevereiro de 1903. Este programa reorganizou a forma como os professores construiriam suas ações, estabelecendo parâmetros para as práticas do ensino de Ginástica Escolar. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. Este estudo traz análises realizadas diante dos Programas para os Estudos Primários de 1903, Programas para a Educação Primária de 1910, relacionando-os com as prescrições de José Veríssimo, publicadas na edição de n° 47 da revista *A Escola* de 1904, sobre o ensino da Educação Física no Estado. Por meio dos conteúdos elencados nas orientações previstas nos Programas de Ensino, bem como nas orientações destacadas na revista *A Escola* por José Veríssimo. Observou-se grande ênfase para um ensino de Ginástica Escolar voltado para o exercício do corpo de forma metódica, direcionada, dirigindo de certa forma mentes e corpos, bem como a sistematização desse ensino e suas subdivisões com relação aos exercícios ofertados em cada ano do curso elementar do ensino primário.

Palavras-chave: Programa de Ensino; Ginástica Escolar; Educação Primária no Pará.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de construções epistemológicas e históricas desenvolvidas durante o levantamento de fontes documentais no Arquivo Público do Estado do Pará e na Biblioteca Moronguetá ligada ao Fórum Landi da Universidade Federal do Pará, sobre a Educação Primária Paraense na Primeira República, tal levantamento deu-se no primeiro semestre de 2016.

Caracteriza-se por um estudo de cunho documental e bibliográfico. Para França e Rodrigues (2010), a pesquisa documental é aquela realizada pela utilização de todo e qualquer material sem

³⁷Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – CCSE/UEPA. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação da Amazônia (GHEDA). Graduada em Pedagogia – UFPA, Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior – UFPA;

³⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – CCSE/UEPA. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação da Amazônia (GHEDA). Graduado em Pedagogia - UEPA.



tratamento especializado, onde a sua leitura e releitura possibilitará novas perspectivas de análises, considerando que essas novas formas em conceber o documento dependerão ao que a pesquisa se propõe. Já a pesquisa bibliográfica para Severino “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...], como livros, artigos, teses, etc” (SEVERINO, 2007).

Este estudo busca compreender as práticas exercidas no ensino de Educação Física no que se refere especialmente a disciplina Ginástica Escolar no ensino primário paraense. Para tanto buscamos trazer à discussão as observações destacadas por José Veríssimo no artigo “Da Educação Física – Lição de Pedagogia”, publicado na edição de nº 47 do impresso pedagógico do Pará *A Escola*. Sendo assim, o presente trabalho procura responder o seguinte questionamento: Qual a concepção de educação atribuída ao ensino de Ginástica Escolar na Educação Primária paraense de 1900-1910?

Partindo dessa problemática, objetivamos analisar a concepção de educação atribuída ao ensino de Ginástica Escolar na Educação primária paraense de 1900 a 1910. Especificamente nos propomos em identificar a concepção de educação atribuída ao ensino de ginástica, mapear os saberes enfatizados na prática desse ensino e por último não menos importante, descrever o perfil de homem que se buscava formar por meio dessa educação.

Para embasarmos essa discussão, estabelecemos o diálogo com a perspectiva da Nova História Cultural, destacando Roger Chartier (2002), teórico este que coloca a Nova História Cultural como análise que oferece características próprias e bem definidas o que permite ao historiador a conciliação de novos domínios para sua investigação com uma certa fidelidade à história social. Para Chartier, a História Cultural procura compreender a realidade social nas múltiplas dimensões de um determinado momento de como essa realidade é pensada e construída, o que nos levará a vários caminhos de entendimento por meio das classificações, divisões e delimitações que irão organizar a apreensão do mundo social.

Esse teórico afirma ainda, que a realidade social é marcada por representações, sendo estas representadas por discursos carregados de intencionalidades que refletem os interesses dos grupos sociais em ascensão. Logo são construídas pelas percepções e apreciação das reais características de cada grupo social por disposições estáveis e partilhadas.

Partindo desse princípio da História Cultural, cabe-nos aqui traçar discussões sobre as representações que foram atribuídas ao ensino de Ginástica Escolar, na sua especificidade, sabemos que esta premissa é a principal tarefa do historiador, como um etnólogo. Assim, não nos caberá aqui envolver-nos em análises anacrônicas e sim entendê-las como resultado de um processo contínuo.



É importante frisar que neste período o Brasil estava envolvido nos processos de inovação moldados pela modernidade europeia. O pensamento moderno coloca a subjetividade como um princípio norteador para a construção do conhecimento, “[...] por meio da liberdade da subjetividade, do livre-arbítrio no pensar e agir do ser humano” (OLIVEIRA, 2016, p. 53).

A ciência moderna trouxe várias contribuições para o desenvolvimento intelectual da sociedade, além de trazer a modernidade para dentro das escolas, para as construções das cidades, entre outras.

A GINÁSTICA ESCOLAR: FORMAÇÃO DO CORPO E DA MENTE

O período inicial da primeira república foi marcado por influências estrangeiras de países como Portugal e França, que formalizavam o pensamento moderno de sociedade a partir de construções arquitetônicas (como praças, prédios, casas, teatros, transportes, entre outros) e posteriormente com a intenção de formar cidadãos capazes de ler, escrever e contar, fatores essenciais para se alcançar a modernidade. Com isso os governos brasileiros passaram a refletir sobre como construir uma educação de qualidade e que formassem crianças pensantes e patriotas.

Durante os anos de 1899 a 1909 no Pará, o ensino primário passou por transformações educacionais significativas. Houve inúmeras discussões em todo o estado do Pará e no Brasil que pensavam uma educação inovadora e que propiciassem a construção de uma metodologia moderna e eficiente dentro das escolas. Elas viriam a contribuir com a importância de se exercitar, não somente o intelecto das crianças, como também o corpo.

Para França (2004) a carência e até mesmo a inexistência de especialistas e profissionais que debatessem questões no âmbito educacional, fez com que emergissem intelectuais em diversas áreas, entre eles jornalistas e escritores, que divulgavam suas propostas e ideias renovadoras nos mais variados impressos da época. Dentre esses intelectuais podemos destacar José Veríssimo.

José Veríssimo Dias Mattos pertenceu a um grupo de intelectuais que se voltavam para as críticas em relação a realidade brasileira no período de 1870 a 1880. No entender de França (2004) as práticas de Veríssimo deram-se de forma permanente como escritor e crítico educacional. Suas obras buscavam destacar a educação brasileira bem como a sociedade de sua época, a autora destaca ainda que as análises desse intelectual em relação a política brasileira tinham um cunho reformista e renovador na medida em que propunha avanços não somente sociais, mas sobretudo educacionais. Entre os



avanços, destacamos o que o intelectual discute em relação ao ensino de Educação Física na educação primária paraense.

Segundo Veríssimo (1904), a escola deveria partir de um conceito de educação, que viesse a atender não somente o indivíduo, mas também a sociedade no qual ele se insere. Nesse sentido, a Educação Física deveria ser um ato estabelecido na escola ou fora dela, logo destaca que ensino poderia acontecer de duas formas, demonstrando a duplicidade do ensino. Para tanto, em primeira instância deveria possibilitar o desenvolvimento das energias naturais do corpo e em segunda instância se lançaria em propor a fortificação dessas energias dando-lhes a expansão necessária.

Sobre isso, o autor afirma:

Portanto além de sujeita-lo às práticas de higiene que lhe devem conservar, melhorar ou avigorar a saúde e o corpo, devem instruí-lo nessas práticas, dizendo-lhe as razões dela e a necessidade de respeitá-las na vida. A maioria dos alunos das escolas primárias, não terá talvez outra ocasião, a não ser essa escola, de aprendê-las, é, pois, necessário que eles saiam dela conhecendo-as (VERÍSSIMO, 1904, p.173).³⁹

De acordo com o decreto 1190 de 17 de fevereiro de 1903. O ensino público do Estado era ofertado em grupos escolares e escolas isoladas, com disponibilidade de oferta de ensino elementar e complementar, sendo que as escolas poderiam ser especiais para cada sexo ou mista. Contudo, nas escolas de meninas e mistas, as disciplinas seriam ministradas exclusivamente por professoras e as que atendiam meninos, teriam na regência tanto professoras quanto professores.

Com efeito, foi a partir desse momento, que dois dias após a promulgação do decreto 1190, foi instituído o decreto 1191 de 19 de fevereiro de 1903, que aprovou os programas do ensino primário, bem como dos programas para os exames de estudos primários sob a administração do governador Augusto Montenegro.

No artigo 33 desse mesmo decreto que trata do ensino público, observa-se o destaque, que além das variadas disciplinas ofertadas no ensino público, ficava a cargo das escolas também ofertarem o conteúdo de Educação Física. Todavia este ensino não era organizado como disciplina, como bem frisava o artigo em destaque, deveria elencar consideravelmente a importância para as noções de higiene prática, exercícios, jogos e brinquedos ao ar livre.

No título V que trata a obrigatoriedade escolar no Art. 180, dispõe que a instrução primária na obrigatória para os meninos de idade de 6 a 14 anos e para as meninas de 6 a 12 anos. Entretanto a oferta

³⁹ Escrita adaptada para o português atual.



desse ensino alcançava somente as populações que residiam no raio de 1 km do local do local onde esse ensino era oferecido.

No art. 182 sinaliza que a responsabilidade desse ensino, estaria a cargo dos pais, tutores ou protetores dessas crianças, bem como dos proprietários de estabelecimentos, considerando a responsabilidade por seus empregados, em contrapartida, por seus filhos.

Já o decreto 1689 de 28 de abril de 1910, surgiu com o propósito de dar nova organização ao Ensino Primário, propondo a grande reforma educacional e pouco tempo depois foi regulamentado o decreto 1695 de 30 de abril do mesmo ano. Esse decreto veio aprovar os novos programas para o Ensino Primário do Estado, reorganizando os estudos e instituindo novas disciplinas ao ensino. Assim no Art. 3 desse decreto e na alínea h, observou-se o destaque para a criação da disciplina Ginástica Escolar para a oferta no Ensino Primário.

No ano de 1910 no Pará, o ensino primário passava por uma reorganização administrativa e pedagógica que o governador Luiz Coelho (PARÁ, 1910, p. 48), entendia dever ser ela “revista em seus detalhes para acomodá-la a processos pedagógicos mais adiantados”. O governador comenta que foi necessário um ano de observação e prática para perceber que os programas de ensino em vigor precisavam ser revistos, devido as novas mudanças que a educação primária estava alcançando em todo o território nacional, afirmando que as condições sociais exigiam uma nova organização do ensino primário.

O desenvolvimento físico das crianças recebeu especial cuidado por parte do governo paraense. Antes mesmo de decretada a reforma de 1910, Augusto Olympio, que era secretário do Estado e Interior, Justiça e Instrução Pública, havia convocado uma reunião com os diretores dos Grupos Escolares da capital, com a assistência dos inspetores escolares, com o objetivo de dar atenção para um assunto, até então completamente desprezado nos estabelecimentos de ensino, isto é, os recreios não eram mais que momentos de “bate-papo” entre os professores, com o abandono dos alunos nas próprias salas, sob a inspeção de um deles, escolhido pelo professor, ou mesmo sem nenhuma inspeção.

Augusto Olympio (PARÁ, 1911) mostrou o quanto era vantajoso e indispensável cuidar do desenvolvimento físico das crianças, tornando assim os recreios em uma espécie de aula de ginástica, no intervalo das aulas, colaborando inclusive para o descanso mental. Ordenou que durante o recreio os alunos, formados em turmas, sob a vigilância dos respectivos professores, caminhassem a passos cadenciados, segundo as regras da ginástica, desenvolvendo desta forma o organismo, sem prejuízo para a saúde das crianças, como era frequente nas correrias sem técnica.



Era obrigação dos diretores das instituições escolares realizarem a produção de relatórios que mostrassem como estava sendo organizado na prática o ensino primário nas escolas paraenses. Eles apontavam diferentes aspectos do processo educacional, que perpassaram pelos relatos sobre as instalações dos prédios, pelos materiais didáticos e pelas disciplinas e atividade educacionais que ocorriam nas escolas.

O diretor João Alves de Paiva Menezes, diretor do 4º grupo escolar José Veríssimo, no seu relatório comenta sobre a situação do prédio que sediava o grupo escolar. Era um local bem construído, com salas grandes e confortáveis, mas que estavam enfrentando alguns problemas, como a falta de local adequado à prática da ginástica escolar. Para ele:

O Grupo funciona em edifício próprio, bem arejado, contendo amplas e confortáveis salas, onde se acham instaladas as aulas. Ressente-se, porém, de certos inconvenientes, tais como, sentinas colocadas em frente das aulas e falta de compartimentos apropriados para o recreio que, por isso, é dado nos corredores paralelos às salas de aulas nos quais as sentinas em número de 16. Seria conveniente aproveitar os pátios, ampliando-os e preparando-os de modo a poderem ser destinados ao repouso de espírito e exercícios físicos dos alunos; e quanto às sentinas, removê-las para outro lugar. (RELATÓRIO DO 4º GRUPO ESCOLAR, 1910, p.8).

Com a publicação da reforma, a Ginástica Escolar foi mais bem metodizada e em muitos estabelecimentos, e passou a ser realizada em condições satisfatórias, em locais e com recursos apropriados. No entanto, ainda existiam algumas dificuldades para que este novo requisito da educação se estabelecesse: “Pena é que a maior parte dos prédios onde funcionam os Grupos Escolares não disponha de área em condições de permitirem a prática inteligente de tão útil quanto recreativa disciplina” (PARÁ, 1911, p. 80), falando da Ginástica.

O ensino de Ginástica Escolar no Pará a partir de 1910 se referenciava pelo manual de Ginástica Racional e Prática de S. de Serves e deveriam ser praticados sempre com as mãos abertas e com dedos reunidos, sua oferta no Ensino Primário eram com os conteúdos assim discriminados:

Tabela: Conteúdos para o Ensino de Ginástica Escolar na Educação Primária no Pará de 1910

Nível de ensino	Ano	Conteúdo
Educação Elementar	1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formatura dos alunos; ✓ Explicação das extremidades pelo professor; ✓ Marcha simples em passo ginástico.
	2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de alunos ✓ Exercícios de posição fundamentais: movimento regulamentar (perfilado das mãos), mãos as onças; mãos as nucas; mãos as espáduas, mãos ao peito; pés juntos; pés



		abertos; pés abertos um passo à frente; pés juntos um passo à frente.
	3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento de braços: distensão dos braços verticalmente; distensão dos braços lateralmente; distensão dos braços horizontalmente; três movimentos feitos seguidamente. ✓ Organização de fileiras; ✓ Passo a frente em diversos sentidos.
	4º Ano	<p style="text-align: center;">1ª Parte</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recapitulação do programa anterior; ✓ Exercícios de distensão dos braços verticalmente, enquanto o outro fica pendente a movimentações da cabeça; ✓ Rotação da cabeça para a direita e esquerda; ✓ Flexão para trás; ✓ Flexão para trás com resistência das mãos. <p style="text-align: center;">2ª Parte</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercícios para tornar o tronco flexível; ✓ Marchas graciosas.
Educação Complementar	1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recapitulação do programa ministrado no ensino elementar, somado a movimentos de resistência; ✓ Marcha de passo à frente a atrás, distendendo lateralmente os braços; ✓ Exercícios aos pares, de mãos dadas, em marchas suecas; ✓ Contramarcha circular, reta, curvas, sinuosas e em espiral simples.
	2º ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recapitulação do Programa dos anos anteriores.

Fonte: Relatório do Secretário de Interior, Justiça e Instrução Pública, 1911.

Ao analisarmos o programa de ensino voltado para o 1º ano do ensino elementar, percebemos a predominância de um ensino dirigido, metódico e direcionado para a prática individual, no entanto não muito aprofundado, com ênfase em conceitos de ordem relacionados ao conteúdo da formatura dos alunos, que na realidade se configurava na organização dos mesmos em filas, valorizando as marchas em passo ginástico.

No 2º ano do ensino elementar, verificamos a permanência do conteúdo do 1º ano referente à organização dos alunos em fileiras, contudo acrescentam-se exercícios voltados para a fortificação e desenvolvimento das mãos e dos pés. Já no 3º ano deste mesmo nível de ensino, identificamos a valorização de exercícios com a utilização dos braços em diversos sentidos, enfatizando conceitos de lateralidade, além da permanência de exercícios para a manutenção da ordem. Nesse sentido o ciclo do conteúdo voltado para o ensino elementar, fecha-se com conteúdos divididos e duas partes. A primeira parte trata-se da recapitulação das orientações dos anos anteriores, enquanto que na segunda parte exercitava-se o tronco, com o intuito de deixá-lo mais flexível e robusto.



No ensino complementar, o desenvolvimento do ensino preocupava-se em recapitular as práticas do ensino de ginástica dos anos anteriores e enfatizando principalmente as marchas suecas. Diferentemente do ensino elementar, onde os exercícios aconteciam de forma individualizada, no ensino complementar, eles já passavam a ocorrer de forma coletiva, especificamente em dupla.

Percebe-se com a análise do programa que a prática da disciplina Ginástica Escolar se voltava para o exercício e desenvolvimento do corpo, focando-se em atividades para a cabeça, tronco, braços e mãos, demonstrando também certa valorização para a ordem e postura corporal. Isso pode ser observado no conteúdo do programa que se destinavam às práticas das marchas em padrões suecos e formação de fileiras, que proporcionavam “uma doutrina, ortodoxa e rígida, atuando na atenção e na vontade, interferindo no comportamento moral e social do indivíduo” (SILVA apud MORENO, 2015, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe para as discussões que o ensino de Ginástica Escolar na primeira década do regime republicano passou por profundas transformações que culminaram na própria criação da disciplina e o reordenamento de seu ensino.

Sobre esse ponto, de um lado, no bojo do que já vinha sendo discutido por José Veríssimo desde os anos iniciais de 1900 sobre a valorização de conteúdos voltados para a Educação Física como forma de proporcionar uma educação significativa para além dos limites escolares e até mesmo pelo que se propunha no decreto de nº 1191 de 1903, a Educação Física como conteúdo deveria exercitar sim o corpo, mas principalmente a mente daqueles que seriam o futuro da nação. Por outro lado, o próprio decreto de nº 1695 de 1910, estabelece a Ginástica Escolar como disciplina, contudo reconfigura a forma como os conteúdos de Educação Física seriam ministrados, diferenciando a nosso ver o que propunha as orientações iniciais elencadas por Veríssimo em seu artigo de 1904.

Os achados da pesquisa em questão demonstraram que as várias práticas escolares, sociais e até mesmo políticas desencadeadas no período de 1900 a 1910, foram decisivas para moldar corpos e mentes como suporte na legitimação do regime político. Para tanto, Chartier (2002) esclarece-nos que estas atuam como representações do mundo social e buscam a universalização fundamentada na razão, estando diretamente interligada aos interesses de quem produz esses discursos. Portanto destacamos que as próprias orientações educacionais implementadas no Estado do Pará, buscavam reproduzir as aspirações daqueles que idealizavam as renovações para o ensino primário.



Toda a comunidade educacional estava envolvida no desenvolvimento da educação no Pará. Como exemplo disso tem-se o fato dos diretores das escolas terem que produzir relatórios sobre o ano letivo e nele relatarem tudo o que de mais importante ocorreu nas instituições, a fim de trabalharem para as melhorias, demonstrando assim a preocupação com a formação eficiente das crianças republicanas, com o intuito de formar cidadãos mergulhados na modernidade e no civismo.

REFERÊNCIAS

4º GRUPO ESCOLAR. **Relatório do ano de 1909**. Belém: Typografia do Instituto Lauro Sodré, 1910.

CHARTIER, Roger. História intelectual e história das mentalidades: uma dupla reavaliação. In GALARDO, Maria Manuela (tradução). **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução. Rio de Janeiro: Difel, 2ª Ed, 2002, p. 30-67.

FRANÇA, Maria do P. S. G. de S. Avelino de. **José Veríssimo (1857 – 1916) e a Educação Brasileira Republicana: raízes da Renovação Escolar Conservadora**. Orientadora: Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2004.

FRANÇA, Maria do P. S. G. de S. Avelino de; RODRIGUES, Denise Simões. Uso do documento em pesquisa sócio-histórica, In: **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Orgs: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Belém: Eduepa, 2010. p. 55 - 74.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PARÁ. **Regulamento Geral do Ensino Primário reorganizado pelo Decreto nº 1190 de 17 de fevereiro de 1903**. Typ do Diário Oficial: Pará, 1903.

_____. **Decreto nº 1689 de 28 de abril de 1910 que reorganiza o ensino primário do estado**. Typ do Instituto Lauro Sodré: Pará, 1910.

_____. **Relatório referente aos anos de 1910-1911, apresentado a S. Exc. Snr. Dr. João Antonio Luiz Coelho, Governador do Estado**. Pará- Brasil: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1911.

_____. **Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1910 ao Congresso Legislativo do Pará, pelo Dr. João Antônio Luiz Coelho, Governador do Estado do Pará**. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1910. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2444>. Acesso em: 30 out. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elis Priscila Aguiar da. **Educação física no ensino público primário no Pará: 1890-1930: prescrições e prática**. Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.



VERÍSSIMO, José. Da educação física: lição de pedagogia. *A Escola*, Pará, v. VIII, nº 47, p. 171 – 175, fev. 1904.



OLHAR ARTÍSTICO-FILOSÓFICO EM *O CACAULISTA* E *O CORONEL SANGRADO*, DE INGLÊS DE SOUSA⁴⁰

Messias Lisboa Gonçalves

Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: meslisboa@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Antônio Máximo von Söhsten Gomes Ferraz

Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: maximoferraz@gmail.com

RESUMO

O paraense Inglês de Sousa (1853-1918) nasceu em Óbidos, em 28 de dezembro de 1853, mas passou a maior parte de sua vida fora da cidade natal e foi nela que o autor se inspirou para compor as suas obras literárias: *História de um Pescador* (1876), *O Cacaulista* (1876), *O Coronel Sangrado* (1877), *O Missionário* (1891) e *Contos Amazônicos* (1893). Importa mencionar que essas obras carecem de uma escuta e inserção no poético, fato que há muito lhes vêm sendo sonegadas. Tendo em vista o que foi aludido e uma fortuna crítica reduzida envolvendo os romances *O Cacaulista* e *O Coronel Sangrado*, nossa pesquisa busca contribuir para a sua ampliação com o intuito, de pesquisar as concepções de tempo e memória nessas obras. É mister ratificar que a ideia de tempo é conceitualmente múltipla. No entanto, a ciência, em nossa época, trata-o como uma grandeza absoluta. Contudo, a Filosofia busca pensar o tempo com um toque qualitativo, considerando sua relação com a dimensão existencial. Por isso mesmo, a literatura não fica alheia à discussão acerca do tempo, sobre ele refletindo, não discursivamente, mas concretizando-o em imagens que se apresentam em toda a narrativa. Assim sendo, nosso estudo limita-se à reflexão a respeito de Miguel Faria, que se faz presente na trama de *O Cacaulista*, que possui continuidade em *O Coronel Sangrado*. O personagem se destaca por sua relação com o tempo, tendendo ao futuro, mas sempre tecendo conexões com o passado e o presente, por meio da manifestação da memória. Sendo assim, para realizar este intento, buscamos especialmente em Henri Bergson (1859-1941) e Benedito Nunes (1929-2011) um diálogo que nos permita pensar como se manifestam as questões de tempo e memória naquelas obras de Inglês de Sousa.

Palavras-Chave: Tempo. Memória. Inglês de Sousa.

INTRODUÇÃO

O paraense Herculano Marcos Inglês de Sousa (1853-1918) nasceu em Óbidos, em 28 de dezembro de 1853, mas passou a maior parte de sua vida fora da cidade natal e foi nela que o autor se

⁴⁰ Neste artigo buscamos realizar uma reflexão sobre a proposta da nossa dissertação em andamento *Tempo e memória em O Cacaulista e O Coronel Sangrado, de Inglês de Sousa* no que tange as concepções de tempo e memória presentes nesses romances pensadas por nós como uma inventiva estética de Inglês de Sousa.



inspirou para compor as suas obras literárias. Ele faleceu no Rio de Janeiro, em 6 de setembro de 1918. Cursou Direito, dedicou-se à advocacia, à política e ao ensino.

Ainda jovem, começou a escrever o romance *História de um Pescador* (1876). No mesmo ano, concluiu *O Cacaulista*⁴¹, e, no ano seguinte, *O Coronel Sangrado* (1877), todos sob o pseudônimo de Luís Dolzani. E em 1891, publicou *O Missionário*, seu primeiro romance de maior repercussão, que, assim como os outros, também foi associado ao movimento naturalista. Amigo de Sílvio Romero, a ele dedicou sua última obra de ficção, *Contos Amazônicos*, publicada em 1893, no Rio de Janeiro. Contudo, a produção ficcional de Inglês de Sousa não ganhou maior atenção da crítica no período em que foi lançada, com exceção do romance *O Missionário*, que recebeu alguma notoriedade em sua publicação.

Para Lúcia Miguel Pereira, Inglês de Sousa inaugurou o Naturalismo no Brasil, a despeito de o cânone da historiografia literária conceder este mérito a Aluísio Azevedo⁴². Na realidade, anos antes do aparecimento do romance *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, Inglês de Sousa já havia lançado, entre 1876 e 1877, o ciclo *Cenas da Vida do Amazonas*, que compreende os três romances: *História de um Pescador*, *O Cacaulista* e *O Coronel Sangrado*. No auge do movimento Naturalista, publicou, o já citado, *O Missionário*. No entanto, é um autor que ainda está a merecer uma melhor atenção da crítica.

Importa mencionar que, mais recentemente, o autor passou a ocupar uma posição na história da literatura nacional a partir dos estudos de Lúcia Miguel Pereira e Otávio Tarquínio. Neste sentido, Otávio Tarquínio (1987) adverte que:

O curioso é que tudo quanto se disse anteriormente sobre Inglês de Sousa não ficou de pé. Só se falou, por exemplo, em seu romance *O Missionário*, esquecendo-se totalmente de seus romances anteriores (LINHARES, 1987, p. 208).

Pereira (1957), fazendo menção a *O Coronel Sangrado*, considera essa atitude injustificável, uma vez que o romance estava mais vinculado ao espírito naturalista do que a obra *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, embora advirta que “no espírito, porém, não na técnica” (1957, p.159).

Destaca-se que Pereira (1957) considera o romance *O Coronel Sangrado* não só o melhor do autor, como um dos melhores do gênero entre nós “pelo seu valor, e pela sua importância, como marco denunciador de novas tendências na nossa história literária, exige um destaque que lhe foi até hoje negado” (PEREIRA, 1957, p. 162).

⁴¹ Segundo Pereira (1957), *O Cacaulista* foi escrito em 1875 e a *História de um Pescador* em 1876 (PEREIRA, 1957, p. 161).

⁴² “Na verdade, o título e a glória pertenceriam mais a Inglês de Sousa e ao seu *Coronel Sangrado*. Mas tudo se passou como se este não existisse, como se Aluísio fosse o primeiro a experimentar os caminhos novos” (PEREIRA, 1957, p. 144).



Parece-nos que a história e a crítica literária não chegaram a um consenso quando se trata de Inglês de Sousa. Nesse contexto, percebemos, de algum modo, certa renovação de interesse que envolve a produção literária deste autor, entre os quais é válido mencionar: Lúcia Miguel Pereira (1957), Alfredo Bosi (2003), Vicente Sales (1990), Massaud Moisés (1996), Benedito Nunes (1999), entre outros. A seguir, ressaltam-se os principais trabalhos já realizados acerca dos romances *O Cacaulista* e *O Coronel Sangrado*.

A preocupação com a leitura socioantropológica da obra inglesiana como fonte de informação sobre sociabilidade e a vida cotidiana da Amazônia oitocentista foi a proposta da dissertação de Mauro Vianna Barreto (2000), *O Romance da Vida Amazônica: uma leitura socioantropológica da obra literária de Herculano Marcos Inglês de Sousa*, que se transformou em livro, lançado em 2003.

A Dialética da Matutice e da Civilidade: uma leitura crítica dos romances de Inglês de Sousa, de Marcus Vinnicius Cavalcante Leite (1996), é a exemplificação de outro estudo que priorizou os modos de vida rurais e urbanos da Amazônia do século XIX, a partir da análise das imagens de Belém e Óbidos presentes nos romances do autor. A dissertação *Cenas da Vida Amazônica: Ensaio sobre a narrativa de Inglês de Sousa*, também de Marcus Vinnicius Leite (2002), constitui exemplo dessa vertente.

Em *Inglês de Sousa em Todas as Letras*, de Paulo José Maués Corrêa (2004), nota-se uma introdução à obra de Inglês de Sousa, por meio de uma visão panorâmica sobre os romances *História de um Pescador*, *O Cacaulista*, *O Coronel Sangrado* e *O Missionário*, privilegiando a interface entre a literatura, o mito e a história.

Já *A personagem Miguel e o contraste matutice X civilidade em O Coronel Sangrado de Inglês de Sousa*, de Lucimeire Ferrari Dotto (2008), compreende um estudo da construção do personagem Miguel Faria do romance *O Coronel Sangrado*, considerando o contraste estabelecido entre a matutice e a civilidade, tendo como cenário a região amazônica.

Mais recentemente, Maria de Nazaré Barreto Trindade (2013), em *Entre cacauais e paraná-mirins: cultura e identidade em "Cenas da vida do Amazonas"*, realizou uma interpretação das categorias cultura e identidade a partir da trilogia *Cenas da vida do Amazonas*. A análise foi realizada com base na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, que se preocupam em conectar cultura, significado, identidade, poder e território, privilegiando a concepção de identidade.

Tendo em vista uma fortuna crítica reduzida envolvendo os romances *O Cacaulista* e *O Coronel Sangrado*, a pesquisa em andamento objetiva contribuir para a sua ampliação; porém, numa



perspectiva diferente: a de pesquisar as concepções de tempo e memória nos romances *O Cacaulista* e *O Coronel Sangrado*, de Inglês de Sousa.

Os romances *O Cacaulista* e *O Coronel Sangrado*, embora constituam relatos separados, apontam para uma continuidade, pois o primeiro dá prosseguimento ao trecho do segundo, acrescentando outras personagens à trama. Em *O Cacaulista* Miguel Fernandes Faria é o principal personagem na trama. Tem entre dezessete e dezoito anos e mora com a mãe viúva, D. Ana, na fazenda São Miguel, localizada em Paranameri-de-cima, um braço do rio Amazonas a alguns quilômetros acima da cidade de Óbidos, propriedade deixada por seu falecido pai, o português João Faria.

O término do romance deixa a narrativa inacabada, requerendo sua continuidade em *O Coronel Sangrado*. Inglês de Sousa inicia esse novo romance, então, focando na volta de Miguel Faria, que já está com vinte e dois anos, a sua terra natal. Depois de viver, aproximadamente, cinco anos em Belém, chega a Óbidos e se torna alvo de atenção e curiosidade dos moradores, porque, agora, é tido como um “rapaz civilizado”.

AS RELAÇÕES ENTRE PERSONAGEM E AS CONCEPÇÕES DE TEMPO E MEMÓRIA: FILHO DE D. ANA EM *O CACAULISTA*

É oportuno relembrar e destacar que Miguel Faria, na obra *O Cacaulista*, após o falecimento do pai, fica sob a tutela do tio e é levado para Óbidos, para receber instrução escolar, mas depois de certo tempo o menino é tomado por lembranças e saudades da época em que morava na fazenda São Miguel, em Paranameri:

[...] sentiu-se dominado pelas saudades do sítio; uma grossa lágrima rolou-lhe pela face morena. Neste momento revelavam-se nele as suas primeiras inclinações, com toda a força do natural. Figurava-se longe dali: parecia-lhe ouvir o mugido do gado no curral, o cantar do japiim e o latido alegre do seu cão de caça. Como que sentia a montaria deslizar rápida no rio, impelida pelo seu remo redondo; via perfeitamente boiarem à pequena distância enorme tartarugas e monstruosos peixes-bois (SOUSA, 2004, p. 33-34).

Como se depreende, Miguel ainda muito jovem, aproximadamente com doze anos de idade, começa a ter uma experiência particular com a questão do tempo. No trecho citado percebemos a primeira menção acerca da relação do personagem Miguel com o tempo e que passará a ser uma constante na obra. Ainda em relação ao fragmento apontamos que Miguel se lembra das primeiras experiências ao lado da natureza e mentalmente desenha longe de Óbidos a imagem da fazenda São Miguel e seus atrativos naturais. Deste modo, o tempo é concebido como algo muito particular na vida



do jovem e se expressa em lembranças e saudades de uma época em que morava com a mãe viúva na fazenda deixada pelo pai, José Faria.

É válido, esclarecer que noções filosóficas e literárias serão úteis para se estabelecer uma compreensão sobre as questões do tempo e memória relacionadas ao personagem Miguel Faria. Sendo assim, para realizar este intento, buscamos especialmente em Henri Bergson (1859-1941) e Benedito Nunes (1929-2011) um diálogo que permita pensar como se manifesta as questões de tempo e memória naquelas obras de Inglês de Sousa.

De acordo com Benedito Nunes (1988) “A idéia de tempo é conceitualmente múltipla; o tempo é plural em vez de singular” (NUNES, 1988, p. 23). Assim, cabe neste estudo uma noção de tempo que se opõe ao tempo controlado pelo relógio. Diante disso, devemos perceber o tempo enquanto questão⁴³. Deste modo:

[...] conceito cronológico de tempo é apenas o tempo da contagem das horas. A dimensão da inevitabilidade da temporalidade não se diz no tempo cronológico. Temos um tempo vivencial que não necessariamente combina com o contar dos anos (TAVARES, 2014, p. 236).

Tal assertiva coaduna com a noção de tempo a partir da filosofia de Henri Bergson (1859-1941). A experiência temporal é o tema de onde deveremos sempre partir e para o qual sempre retornaremos ao estudarmos o pensamento bergsoniano. Importa mencionar que quando um pensamento repousa inteiramente sobre a experiência de um fato originário, a saber, o da passagem do tempo, não é de se espantar que as respostas científicas universalmente aceitas apareçam como insuficientes, uma vez que tais explicações não esgotam o sentido originário dessa passagem e não expressem o que seria por natureza inexprimível.

Para a ciência, o tempo não possui características de duração⁴⁴ ou fluxo, o que torna possível sua medição objetiva, em quantidades não relacionadas. Na experiência qualitativa do tempo, no entanto, é possível sentir o “passar” do tempo, um “fluir” que não expressa a simples sucessão de instantes, mas que evoca algo de continuidade. Em obras como *Matéria e Memória* (1896), *O pensamento e o Movente* (1911) e *Duração e Simultaneidade* (1922), o filósofo Henri Bergson dedica

⁴³ Não podemos confundir questão com problema, uma vez que o homem busca para os problemas uma resposta ou solução, enquanto uma questão não se esgota em respostas, pelo contrário suscita novos questionamentos. Por isso “A questão não quer chegar a respostas que esgotem o perguntar, mas se alargar e aprofundar” (DOLZANE, 2014, p. 208).

⁴⁴ O tempo como duração trata-se de uma acepção bergsoniana do tempo como experiência concreta, em outras palavras, como aquele que escapa à mecânica.



especial atenção à qualidade do tempo na experiência humana (tempo qualitativo) e propõe que a duração é a própria realidade do tempo, que aparece como um dado imediato da nossa consciência.

Assim sendo, um fato relevante requer atenção, sabemos que Miguel cultivava um amor por Rita, principiado na infância cercada por brincadeiras e companheirismo. No entanto, com o transcorrer cronológico, ele, agora com dezessete anos de idade, vivencia a situação que envolve Rita com um pretendente vindo da capital do Pará, o alferes Moreira. Considerado um rapaz honrado e de fino trato nos modos, arrancou suspiros e elogios das moças de Paranameri e, também as feições de Rita, agora com dezesseis anos. O padrinho de Rita, o tenente Ribeiro organizou em sua propriedade um baile para recepcionar a chegada do Moreira, fato que perturbou a tranquilidade de Miguel e deixou-o pensativo “tinha o rapaz o *pensamento fixo nos acontecimentos da noite anterior*, e parecia-lhe ver ainda a Ritinha sorrir para o moço do Pará” (SOUSA, 2004, p. 75, grifo nosso).

É válido ressaltar que o apego de Miguel por acontecimentos passados em termos de intensidade tendem a aumentar com o desenrolar da narrativa. No capítulo VIII, Miguel faz um autoquestionamento sobre a repentina admiração que Rita desenvolveu pelo Moreira e se vê emergido em lembranças do tempo de infância:

[...] agora passavam-lhe pela mente alguns episódios da sua vida depois que conheceu a Rita; vira-a pela primeira vez em casa do José Lopes, alguns meses antes da sua ida para Óbidos: a menina tinha ido colher umas frutas, e na volta distribuía-as pelas pessoas presentes sem querer dar a última e a melhor, que conservava no seio; perguntaram-lhe para quem a guardava e ela oferecendo-a ao Miguel dissera: “É para o meu noivo”. O filho de D. Ana ficara envergonhado e recusara o mimo que lhe fazia a pequena (SOUSA, 2004, p. 90, grifo nosso).

Destarte, é preciso sublinhar que o sentimento de ciúmes de Miguel por Rita desencadeou lembranças antiga da relação entre os dois jovens. Ambos na época de meninice faziam juras de amor. No entanto, essas promessas ficaram apenas conservadas na memória de Miguel, visto que Rita a essa altura da narrativa está muito encantada com a eminência de um casamento promissor com o Moreira e consequentemente com uma vida na cidade de Óbidos, longe da rusticidade que caracteriza a localidade de Paranameri e, de algum modo, os seus moradores. Ao que tange a Miguel, evidenciamos que:

Miguel *parecia esquecido* da Rita e do Moreira; continuava a antiga vida, caçando papagaios, arpoando pirarucus e tartarugas, e fazendo arcos e flechas nas horas vagas. Falava até menos vezes na questão do Uricurizal. Contudo, o rapaz nutria cada vez maior aversão ao vizinho (SOUSA, 2004, p. 121, grifo nosso).



Assim sendo, Miguel não esqueceu a rinha por causa do Uricurizal, nem a aversão que se intensificou pelo padrinho de Rita, que levou vitória na questão do Uricurizal e agora apoia o casamento de Rita com o Moreira. Para, além disso, Miguel não deixou de amar Rita e conserva por meio da memória todo um passado em que havia idealizado, juntamente com ela, uma união matrimonial. Contudo, no final do romance o casamento de Rita com o Moreira e a perda na justiça da terra do Uricurizal para o tenente Ribeiro, levaram Miguel a viajar repentinamente para Belém e deixar no passado a rejeição de Rita e a humilhação por ter perdido uma faixa de terra da família. Ademais, “O rapaz ia desesperado, porque amava a filha do tenente (SOUSA, 2004, p. 170)”.

Neste contexto para um melhor entendimento, esclarecemos que a percepção do fluxo temporal tendendo ao futuro, mas sempre tecendo conexões de continuidade com o passado e o imediato (que logo passará) por meio da memória, que a teoria bergsoniana distingue-se em três momentos⁴⁵: a memória hábito (gerada no ato da percepção, que não representa o passado, mas está automatizada com o sistema sensório-motor do nosso corpo); a memória imagem (lembranças que representam o passado e estão no consciente da pessoa); e a memória pura (lembranças que representam o passado e estão no inconsciente da pessoa). Nessa teoria, a memória tem tanto a função de “recobrir” de lembranças a percepção imediata quanto a de contrair os múltiplos momentos e condensá-los, conferindo a essa multiplicidade de momentos um aspecto de unidade (ou continuidade):

Em suma, a memória sob estas duas formas, enquanto recobre com uma camada de lembranças um fundo de percepção imediata, e também enquanto ela contrai uma multiplicidade de momentos, constitui a principal contribuição da consciência individual na percepção, o lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas (BERGSON, 2010, p. 30).

A memória aparece, assim, como um centro unificador da experiência pessoal; ela não só representa o passado como o presentifica e adquire, por assim dizer, uma função criadora, ao estabelecer as conexões entre os múltiplos conteúdos percebidos em momentos diversos do tempo experimentado.

Portanto, o tempo bergsoniano, pensado como duração, é um tempo contínuo, qualitativo, inseparável da experiência da consciência, onde não se pode mais falar em presente, passado ou futuro nos moldes tradicionais, pois o que há é um constante devir, que só pode ser percebido como tal, porque

⁴⁵ A divisão é somente didática, para uma melhor reflexão do fenômeno do tempo experimentado. Em “ação”, os três momentos não encontram limites definidos.



a memória se encarrega de contrair em uma realidade uma os momentos múltiplos vividos pelo homem, presentificando o passado e dando sentido ao presente.

AS RELAÇÕES ENTRE PERSONAGEM E AS CONCEPÇÕES DE TEMPO E MEMÓRIA: FILHO DE D. ANA EM *O CORONEL SANGRADO*

Sabemos que a narrativa tem continuidade em *O Coronel Sangrado* e de igual modo como ocorreu em *O Cacauleta* Miguel convive com diversas lembranças do passado. O rapaz agora com vinte e dois anos de idade, após longos anos morando em Belém regressa a Óbidos. As situações da perda da terra do Uricurizal, as desavenças com o Ribeiro, o casamento de Rita com o Moreira e principalmente o amor pela moça, são fortes lembranças do passado que Miguel guarda na memória e que irão influenciar em suas atitudes no presente e até mesmo nas perspectivas futuras.

Assim que o Madeira (navio) ancorou no porto de Óbidos o narrador nos dá a seguinte impressão de Miguel:

De vez em quando parava o rapaz, e levava a contemplar as casinhas da cidade que tinha diante de si, *absorto em melancólicos pensamentos*. O seu olhar, em que brilhava por vezes um fogo estranho, parecia querer abranger a cidade toda, e corria constantemente da boca do igarapé ao depósito da lenha, como se uma febril impaciência não lhe permitisse observar detidamente os diversos pontos de vistas (SOUSA, 2003, p. 41, grifo nosso).

Por meio do fragmento aludido acima é possível cogitar a possibilidade de que quando Miguel chegou ao porto de Óbidos, as cenas que formam a cidade contribuíram para que ele viesse a ser tomado por lembranças antigas. E tais lembranças lhe causaram um desconforto no espírito, talvez fossem lembranças tristes ou uma saudade que lhe deixou deprimido e impaciente, uma vez que ele foi “absorto em melancólicos pensamentos”.

Na realidade, Miguel tem planos de recomeçar a vida na sua terra natal sem dar importância aos acontecimentos que lhe foram acometidos, na época em que morava em Paranaíba, com sua mãe. No entanto, por mais que fosse essa a sua vontade, Miguel não se vê livre das recordações passadas:

O rapaz, diferentemente de outros tempos, almejava agora a paz e a tranquilidade e queria esquecer as injúrias outrora recebidas, mas isto era mais que uma vitória pela cabeça sobre o coração. Homem ilustrado hoje, ele abjurava as mesquinhas idéias de outras eras, mas, mau grado seu, o coração ainda sentia o espinho de um ressentimento vago que Miguel não ousava confessar a si mesmo (SOUSA, 2003, p. 66).



A antiga paixão por Rita não deixou de habitar o coração do filho de D. Ana “O moço pensava na afilhada do tenente Ribeiro, na mulher do alferes Moreira, na sua companheira de infância. E o seu pensamento podia resumir-se em um nome: – Rita” (SOUSA, 2003, p. 67). O tempo passado permanece no tempo presente que se relaciona com Miguel:

*Todo o passado desenrolava-se diante de Miguel, com as dores e as raras alegrias. O acre sofrer do amor-próprio espezinhado, da vaidade amesquinhada, do orgulho ofendido, o desejo rebelde de vingança, todas as tristes recordações de um passado amargurado. As esperanças mortas, os projetos dourados desaparecidos ao menor sopro da adversidade, os desenganos todos *lhe reviviam n'alma, como se tudo fosse agora!* (SOUSA, 2003, p. 67, grifos nossos).*

As sensações passadas ainda agem no espírito de Miguel como se tudo estivesse ocorrendo ainda no presente “*lhe reviviam n'alma, como se tudo fosse agora*”. Percebemos que a não correspondência amorosa de Rita e as desavenças com o Ribeiro foram as razões que levaram Miguel a viver em Belém “por aquela que recordava agora quase a medo teria feito em outro tempo as maiores loucuras. Pelo desprezo com que ela [Rita] o tratara mais do que por outra qualquer razão, abandonara a mãe, o sítio [fazenda São Miguel], a terra natal [Paranaméri], e fora viver entre estranhos, do suor do seu rosto” (SOUSA, 2003, p. 67). No entanto, a estratégia de se distanciar espacialmente daqueles que o fizeram sofrer não foi o suficiente para curá-lo das decepções antigas:

*Durante os quatro anos passados no Pará, por mais que fizesse, Miguel não conseguiu banir da mente a idéia de Rita. Em toda parte por onde andava aquele nome *lhe* estava presente à lembrança. *Não o esquecerá nunca durante todo aquele tempo de afanoso lidar* (SOUSA, 2003, p. 67, grifo nosso).*

Em face disso, é possível cogitar que o personagem possui uma direta relação com a questão do tempo. O tempo transcorrido mantém conexões com o presente e mesmo o futuro é interferido pelo passado, por meio do manifestar da memória.

Desta forma, entendemos esse personagem como alguém que viveu uma experiência com o tempo, que foge aquele cronometrado pelo relógio ou mesmo aquele pensado pela ciência. Assim, compreendemos até o momento que a concepção de tempo nos romances inglesianos possui um toque qualitativo e considera a relação com a dimensão existencial do personagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, os romances *O Cacaulista* e *O Coronel Sangrado*, de Inglês de Sousa escritos no século XIX têm resistido como processos de elaboração verbal, e esta sobrevivência como palavra fecundante



não se deve somente à perspectiva documental sócio-político-histórica, à qual têm sido submetidas essas produções. Além disso, esta sobrevivência se deve também à inventiva estética do autor. Deste modo, tem-se mostrado extremamente relevante e inaugural o estudo das concepções de tempo e memória relacionadas ao personagem central, Miguel Faria, de ambas as obras mencionadas.

Focalizamos, ainda, Henri Bergson (2010) e Benedito Nunes (1988) que buscam pensar as questões de tempo e memória. Com efeito, a realização de um diálogo entre os dois pensadores tem permitido ampliar nossa compreensão sobre as categorias tempo e memória em parte significativa da produção ficcional de Inglês de Sousa.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Mauro Vianna. *O Romance da Vida Amazônica: uma leitura socioantropológica da obra literária de Inglês de Sousa*. Belém: Letra à Margem, 2003.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. [1896] Trad. Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 291 p.

_____. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. [1911] Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Duração e simultaneidade*. [1922] Trad. de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, Alfredo. O Realismo. In: _____. *História concisa da literatura brasileira*. 41. ed. São Paulo: Cultrix, 2003, p. 163-198.

CORRÊA, Paulo Maués. *Inglês de Sousa em todas as letras*. Belém: Paka-Tatu, 2004.

DOLZANE, Harley Farias. Questão. In: CASTRO, Manuel Antônio de [et al.]. *Convite ao pensar*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014, p. 207-208.

DOTTO, Lucimeire Ferrari. *A personagem Miguel e o contraste matutice X civilidade em O Coronel Sangrado de Inglês de Sousa*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LEITE, Marcus Vinnicius Cavalcante. *A Dialética da Matutice e da Civilidade: uma leitura crítica dos romances de Inglês de Sousa*. Monografia (Especialização em História e Cidade). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1996.

LEITE, Marcus Vinnicius Cavalcante. *Cenas da Vida Amazônica: Ensaio sobre a narrativa de Inglês de Sousa*. Belém: UNAMA, 2002.

LINHARES, Temístocles. Naturalismo, ainda o Naturalismo. In: _____. *História crítica do romance brasileiro: 1728-1981*. Belo Horizonte: Itatiaia / São Paulo: EDUSP, 1987, p. 167-237.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira: Realismo*. 3. ed. São Paulo: Cultrix/EDUSP, v. 3, 1996.



NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *História da literatura brasileira: prosa de ficção (de 1870 a 1920)*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

SALLES, Vicente. Introdução. In: *História de um Pescador (Cenas da Vida do Amazonas)*. 2. ed. Belém: FCPTN/SECULT, 1990.

SOUSA, Inglês de. *O Coronel Sangrado (Cenas da Vida do Amazonas)*. Belém: EDUFPA, 2003.

_____. *História de um Pescador (Cenas da Vida do Amazonas)*. 2. ed. Belém: EDUFPA, 2007.

_____. *O Missionário*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *O Cacaulista (Cenas da Vida do Amazonas)*. 2. ed. Belém: EDUFPA, 2004.

_____. *Contos Amazônicos*. Belém: EDUFPA, 2005.

TAVARES, Renata. Tempo. In: CASTRO, Manuel Antônio de [et al.]. *Convite ao pensar*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014, p. 235-236.

TRINDADE, Maria de Nazaré Barreto. *Entre cacauais e paraná-mirins: cultura e identidade em Cenas da Vida do Amazonas*. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2013.



POÉTICAS AMAZÔNICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS: UMA EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA LITERATURA AMAZÔNICA

Marcia Daniele dos Santos Lobato⁴⁶
Universidade do Estado do Pará – UEPA
marciadaniele.lettras@gmail.com

Roberta Isabelle Bonfim Pantoja⁴⁷
Universidade do Estado do Pará – UEPA
isabellebpantoja@gmail.com

Dr.ª Josebel Akel fares⁴⁸
Universidade do Estado do Pará-UEPA
belfares@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo levantar discussões sobre o lugar da Literatura Amazônica como saber vivenciado pelo ser e também como área do conhecimento para a comunidade acadêmica no que tangencia seu percurso de formação social, histórico e cultural. O estudo é uma proposta de análise da recepção dos alunos, futuros docentes, da disciplina Literatura Amazônica que compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UEPA; no tocante se apresenta algumas leituras sobre teorias que contemplem os estudos à luz da Literatura amazônica e Estética da recepção para compor as análises das atividades propostas para a disciplina e que serão apresentadas neste estudo.

Palavras-Chave: Literatura amazônica; Estética da recepção; formação acadêmica.

⁴⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade do Estado do Pará. Graduada em Licenciatura em Letras Língua-Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Membro do Núcleo de Pesquisa Cultura e Memórias Amazônicas- CUMA.

⁴⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade do Estado do Pará. Graduada em Licenciatura em Letras Língua-Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Membro do Núcleo de Pesquisa Cultura e Memórias Amazônicas- CUMA.

⁴⁸ Doutora em Comunicação e Semiótica: Intersemiose na Literatura e nas Artes (PUCSP, 2003); mestra em Letras: Teoria Literária (UFPA, 1997). Possui estágio Pós-Doutoral em Educação (PUCRS, 2012). É licenciada em Letras. Atualmente é professora titular da Universidade do Estado do Pará/ Departamento de Língua e Literatura e Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, pesquisa principalmente temas ligados à Cultura e à Educação na Amazônia, como Poéticas Oraís, Literatura Infantil, Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, Leitura, Arte-Educação. Coordena o Núcleo e o Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA- UEPA); participa do Centro de Estudos da Oralidade (PUC/SP); do Estudos de Narrativas na Amazônia (UFPA), todos filiados ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPQ). Membro de entidades científicas, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL/ GT de Literatura Oral e Popular), a Associação de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC).



Era mesmo preciso amadurecer para adentrar no universo da literatura amazônica [...] vieram os seminários, era a hora de abrir a mente para novos escritores os quais não ouvi falar e são de muita importância para nos compreendermos como estudiosos da literatura e amazônidas [...] veio o desejo de toma-los todos – novos e conhecidos – como objeto de leitura, objetos não, mas sim, amigos desbravadores literários do nosso lugar, da nossa origem. No vai e vem de prosadores, dramaturgos e poetas, estava na hora de colocar minha vontade de ser porta bandeira da nossa produção literária, um desejo misto de audácia e de ousadia ainda mais para falar de um escritor contemporâneo e pouquíssimo estudado, uma missão que acredito ter feito com sucesso. (Intérprete)

INTRODUÇÃO

Quando entramos no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará tivemos a oportunidade de, como monitoras, participar das aulas da disciplina Literatura Amazônica ministradas pela Dr.^a Josebel Akel Fares. A disciplina faz parte da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Letras-Língua Portuguesa, ofertada no último ano de curso. Como alunas egressas da UEPA, voltar à turma de letras teve um significado especial para nós, pois, em nossa graduação também tivemos esse encontro com a Literatura Amazônica.

Ingressamos para acompanhar a disciplina no primeiro dia de aula e fomos apresentadas como mestrandas e monitoras. Nesse primeiro encontro tivemos a apresentação da ementa da disciplina. Discutimos sobre o que seria a Literatura Amazônica, o que define que um texto literário possa ser considerado parte dessa Literatura. Questão que foi problematizada a partir de três artigos cedidos pela professora: *Literatura Brasileira de expressão amazônica, Literatura da Amazônia ou Literatura Amazônica?* (2004) de José Guilherme Fernandes, *Não existe uma Literatura paraense?!* (2003) de Edilson Pantoja e *Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: notas de aula* (1998) de Paulo Nunes.

A partir das distintas perspectivas apresentadas nos artigos, os alunos foram convidados a posicionar-se sobre a questão da nomenclatura da disciplina e a forma que entendem essa questão. Os textos comentados trazem questões que vão para além da forma como essa nomenclatura é definida, tratam de aspectos como a querela do local x universal, a identidade amazônica, o imaginário, entre outras questões importantes para uma primeira aproximação do tema.

Além dos artigos citados, outros foram trabalhados, entre eles, destacamos o que plantou a semente para que nos motivássemos para escrever esse texto: *O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola* (2003) da Dr.^a Josebel Fares, que traz um pouco da história da Literatura Brasileira



de Expressão Amazônica, bem como a recepção das poéticas amazônicas em projetos de extensão desenvolvidos pelo CUMA⁴⁹.

Foram realizados seminários apresentados pelos alunos, os autores foram escolhidos a partir de uma seleção pré-definida envolvendo poemas, prosa e teatro. Ao fim da disciplina foi realizada uma avaliação em que os alunos expressam por meio de texto escrito suas experiências com a disciplina. A partir desses textos selecionamos trechos para discutir a recepção dos alunos da disciplina.

LITERATURA AMAZÔNICA, BREVES PALAVRAS

Para entender a recepção que os intérpretes tiveram dos autores amazônicos é válido lembrar como a identidade amazônica é importante na formação de professores. Pois, por sermos frutos de uma colonização mestiça, é muito comum que o homem urbano não reconheça as raízes que formam nossa cultura e deixe a identidade amazônica relegada ao ribeirinho.

Loureiro (1995) entende que a cultura ribeirinha e a cultura urbana embora tenham motivações criadoras distintas, estão entrelaçadas numa miscelânea de saberes e contribuições que formam a identidade do homem amazônico, pois “a cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural.” (LOUREIRO, 1995, p.55).

Como moradores do ambiente urbano ainda olharmos a Amazônia com exotismo, e por vezes, acabamos reforçando a ideia de que a relação rio/floresta é algo menor. Seduzidos pela persona do cosmopolita/universal, renegamos nossa identidade cultural diante da cultura eurocêntrica.

Inicialmente, foi possível compreender, a partir do referencial teórico proposto, a base da Literatura Amazônica, sua gênese e teorias. Um bom exemplo seria a leitura comentada de Paulo Nunes, autor amazônico, que apresenta ideias significativas para a Literatura da Amazônia. (Intérprete A)

Para Nunes (1998) como frutos de uma fusão híbrida e conflituosa de índios, europeus e negros somos uma “diversidade caleidoscópica”. É preciso perceber essa diversidade, respeitá-la. Para que o pensamento eurocêntrico não seja maior que nossa ancestralidade. Nunes (s.d. *apud* LOUREIRO, 1995) comenta:

⁴⁹ Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas



Somos como povo, dotados de uma cultura própria, que tem sua fisionomia distintiva, o seu *ethos* peculiar, onde componentes de extração portuguesa se fundem àqueles caracteres primitivos, indígenas e negros, que os nossos modernistas foram os primeiros a contrastar com o arcabouço da cultura intelectual, também denominada superior, cultura fatalmente importada, porque de origem europeia, e que presidiu, desde os tempos da Colônia, a formação de nossos bacharéis, juristas, letras e eruditos. (p.54)

A Literatura Amazônica é um caminho para olhar essa “diversidade caleidoscópica”. O texto literário nos traz o sentido estético da realidade cultural, mantém a memória das vozes que formam nossa identidade. Quando Loureiro (1995) coloca a poesia como reveladora da beleza escondida no mundo, que alimenta o pensamento e aumenta a imaginação pela sua ação e linguagem, entendemos que no texto literário o horizonte amazônico do rio e da floresta são representados na escrita de seus autores. “O imaginário estetizante a tudo impregna com sua viscosidade espermática e fecunda, acentuando a passagem do banal para o poético. Aquela é geradora do novo, do recriado. (LOUREIRO, 1995, p.62).

É importante refletirmos que ao falarmos de literatura de expressão amazônica, deve-se falar sobre o *modus vivendi* amazônico que interfere diretamente na sua vivência e transmissão cultural, Loureiro (1995, p. 56) nos diz que “A cultura amazônica onde predomina a motivação [...] mais vivas, se mantém as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita”. Ou seja, a imagem amazônica estética e poetizante são os próprios mitos amazônicos, nos quais

O homem se realiza como co-criador de um mundo em que o imaginal estetizante e poetizador se revela como uma forma de celebração total da vida [...] neles a vida é celebrada pela figuração do amor como ligação suprema dos seres entre si e como exaltação dos sentidos nas relações dos homens com a realidade. (LOUREIRO, 1995, p. 56).

Nessa relações do homem com sua realidade, acontece sensivelmente a libertação do espaço “pelas asas do imaginário [...] sob a liberdade que o devaneio permite” e ao mesmo tempo que essa vivência ocorre em um espaço natural socialmente e único, também é igual e universal. Justifica, portanto, que a leitura da literatura amazônica é condutora para a fruição do leitor que constrói sua leitura com a sua realidade e espaço, pela recepção do texto poético que se constitui pelo imaginário.

Pelo texto literário podemos olhar a Amazônia, abrir os outros sentidos que ficam adormecidos quando, por estar imersos nesse imaginário, deixamos de notar o quanto ele nos constitui. Nossa relação com a água, por exemplo, é diferente. Fares discute essa relação em *Imagens Poéticas das águas Amazônicas* (2013) ao expor como as águas são um traço identitário das amazônias.



Rios, praias, lagos e igarapés são espelhos permanentes da paisagem, onde narcisos disputam com as belezas naturais. Os territórios, então, espreitam-se ou alargam-se espacialmente, e as águas aprisionadas pelas terras desenham nas esferas líquidas traçados de diferentes formas. A rede hidrográfica pincela o mapa, com cores ora ocres, ora claras, das águas dos rios amazônicos. (FARES, 2013.p 20)

Nossa proximidade com rio é indiscutível; a chuva da tarde; os mitos que perpassam as águas: a Iara que canta nos rios e igarapés, a cobra grande que se esconde embaixo da cidade e o boto que seduz as mulheres. São alguns dos elementos que constituem esse imaginário que está em nós. Pela Literatura Amazônica ressignificamos essa relação, como não sentir a chuva de forma íntima após a leitura de *Banho de Chuva* (2010) do poeta Paulo Nunes? Ou mesmos ver a cidade pelos olhos de Alfredo?⁵⁰

Segundo Loureiro (2001, p. 371) para compreender-se a Amazônia, “a experiência humana nela acumulada e seu humanismo surrealista, deve-se, portanto levar em conta seu imaginário social, pois todo o verdadeiro humanismo deve também fundar-se além das conquistas da ciência”. A literatura é um caminho para entender esse imaginário social.

Quando Barthes (2013, p.20) diz que a literatura é realista, é o ponto de vista de quem vê na literatura a chave para a memória de um lugar, a chave que abre a porta ao encontro com outras épocas “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”.

Para finalizar essas breves considerações acerca da disciplina, realizamos um levantamento das grades curriculares do curso de Letras em três universidades de forte expressão na área metropolitana de Belém: Universidade Federal do Pará - UFPA; Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA e Universidade da Amazônia - UNAMA. Verificamos que apenas a Universidade da Amazônia – Unama tem em seu componente curricular a disciplina Literatura amazônica com carga horária de oitenta horas, o que, diante da fundamentação teórica exposta, bem como a recepção dos intérpretes, consideramos uma carência, pois, a Literatura amazônica como componente teórico na formação acadêmica é crucial para prática docente.

⁵⁰ Alfredo é uma das personagens de importância na tessitura poética das obras de Dalcídio Jurandir como em Belém do Grão Pará, 2004 (Edufpa)



Literatura Amazônica, como disciplina, terminantemente deveria ter sido apresentada a nós, graduandos, mais cedo. Acredito que a disciplina e as experiências partilhadas tenham sido de extremo enriquecimento para todos que delas puderam participar. É uma pena, entretanto, que tenha sido curto tempo: ideias, visões diferenciadas poderiam borbulhar, emergir dessa vivência mais prologada dos saberes da região amazônica e da arte nascida e criada aqui (algumas fagulhas surgiram, mesmo agora, na reta final, imagine o que aconteceria em um momento mais longo). (Intérprete B)

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A LITERATURA OLHA PARA O LEITOR

A Literatura é ficção, é discurso poético. O discurso poético nos faz abrir mão da linguagem objetiva de perguntas e respostas, de lógicas sistemáticas e inerentes aos discursos informativos.

E, falar em leitura, vivida, partilhada, sonhada dentro e fora dos muros da Escola parece ter menos espaço, ainda, para discussão. Em *A Importância do ato de ler*, Paulo Freire nos fala da sua própria experiência com a leitura “do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores” (FREIRE, 1988, p.20).

Freire fala do seu primeiro lugar de aprendizagem, a família. No convívio familiar temos um encontro com várias identidades, vamos conhecendo um pouco de nós, aprendendo a ler o mundo pela voz dos que nos cercam.

O que mais me estimulou e atraiu os meus olhos era quando em sala contávamos lendas, histórias de férias no interior, conversas com pessoas mais velhas e as nossas próprias vivências. Trocamos tantas experiências, era algo simples, mas não atentávamos que trazíamos e resgatávamos memórias tão boas. Sei que fora apenas uma introdução do que nossa literatura oferece. (Intérprete C)

É percebido pelos intérpretes, mesmo que de maneira involuntária, que a Literatura amazônica foi para algumas pessoas, um despertar de que sua realidade constitui uma literatura e que aproximação com a disciplina traz a identificação com sua cultura muitas vezes negada.

É importante dizer, a ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, [...] Fui alfabetizado no chão do quintal de casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1988, p. 24 - 25).

A leitura é uma prática social e histórica, por isso, é importante entender que para formar leitores é imprescindível que haja uma relação de comunhão baseada no prazer, na identificação, no



interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço para que se justifique a relação de prazer.

A disciplina de Literatura Amazônica era uma das mais aguardadas por mim, pois sempre fui fascinado pelo imaginário e pela cultura de nossa região. A disciplina, porém, superou minhas expectativas, abrindo meus olhos para um acervo tão grande e tão rico de obras e autores que, com seus contos, romances e poemas, foram capazes de me fazer ter as mais diversas sensações. Lamento, porém, que esta disciplina nos tenha sido apresentada tão tardiamente e por um curto período. Mas mesmo que o tempo tenha sido pouco, foi o suficiente pra fazer eu me apaixonar. Aqui, tive o prazer de reler autores como Mário Faustino e Bruno de Menezes e conhecer vozes que antes eu nunca tinha lido, como o meu agora amado Thiago de Mello. (Intérprete C)

E o discurso poético tem a liberdade de inventar palavras, transgredir as normas, sair do lugar comum e explorar sonoridades, pois, quanto mais um texto pode suscitar em nós, maior será sua grandeza. Todos nós, já presenciamos a riqueza de um texto que evoca múltiplos sentidos.

Segundo Bachelard (1996, p. 4) “Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso”, ou seja, a função fabulatória, que nos faz transcender a racionalidade e nos percebermos criadores e sensíveis à poética.

A função fabulatória adquire toda a sua extensão pela palavra. É preciso que uma imagem fabulosa seja dita e redita. E a cada repetição é preciso que um rasgo da palavra traga uma novidade. A imagem é visual é apenas um instantâneo. A verdadeira fábula é a fábula falada e não recitada – gritada na verdade do entusiasmo e não declamada. Em suma, a função fabulatória pertence ao reino do poético. A função fabulatória ultrapassa as imagens realizadas. A Fênix dos poetas explode em palavras inflamadas, inflamantes. Está no centro de um campo ilimitado de metáforas. (BACHELARD, 1990, p. 53).

Assim, o ideal seria uma educação que prioriza as manifestações do ser; uma escola que incentive uma leitura que permita viver os múltiplos sentidos de um texto e nos possibilite romper paradigmas em que a razão é soberana, para que não estivéssemos tão preocupados com padrões e resultados.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.69 grifos do autor).



Significa dizer que é possível pensarmos uma educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação, nesse sentido, a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. “É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”. (FREIRE, 1965, p. 4).

Os quais são protagonistas da sua própria história e da sua constituição como leitor, como ser poético pela poética e “A poesia é um dos destinos da palavra e todos os sentidos despejam e se harmonizam no devaneio poético. É essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta o que a consciência poética deve registrar”, Bachelard (1996, p.6). Assim, a poesia é demonstração do sentimento de sua alma.

Para tanto, a Estética a Recepção, teoria formulada por Hans Robert Jauss na Conferência de Constança, surgiu dentro do contexto dos acontecimentos sociais e políticos da década de 60, e é caracterizada por transformações extremas na vida universitária na Alemanha. Essas discussões baseavam-se, principalmente, nos conflitos entre as teorias que discutem as concepções de literatura, entre o padrão, tradicional, que defendia a hegemonia do texto poético e as novas ideias que viam nesta arte uma relação para além do papel, ou seja, as questões sociais, extra-literárias.

Na percepção de Jauss, havia uma separação entre história e literatura, mais propriamente as correntes marxistas - que se configura em entender a literatura apenas como reflexo dos fenômenos sociais, a literatura como identificação da estrutura social; e formalista – cuja crítica se funda na concepção da obra literária como um todo autônomo e auto-suficiente, com seus elementos organicamente relacionados, independente de dados históricos, ou seja, a obra pela obra, essas idéias criavam uma divisão entre a contemplação estética e a histórica; Jauss não concordava com essas idéias uma vez que ambas não convergem seus estudos para o aspecto histórico e estético deixando lacunas, resultando assim, em pesquisas cujo foco está apenas nas obras e seus autores, deixando de lado um elemento crucial fora do âmbito literário, que é o leitor.

Quando o centro torna-se o leitor, as contribuições ou possíveis reflexões do leitor acerca do texto implicarão/implicariam em uma mudança dos paradigmas da teoria literária, abandonando as “interpretações corretas”, construindo “formações diferentes de sentido realizadas sobre um dado texto, por leitores que estão de posse de disposições recepcionais mediadas por condições históricas distintas” (Gumbrecht, 1975, 389 p. *apud* LIMA, 1979, p. 13).



A obra de arte é um signo que admite sua significação que só se concretiza por meio de uma consciência ativa, a do sujeito estético, a de um receptor como personagem indispensável para a constituição do objeto estético refletindo o receptor não somente empiricamente, mas, atribuindo-lhe valor, assim, o leitor é um elemento também textualmente marcado na obra de arte literária.

o contato com a disciplina contribuiu para a ampliação dos meus conhecimentos, me fazendo enxergar literatura como arte [...] textos envolventes, marcantes, simbólicos, autores que durante esse percurso passaram a fazer parte da nossa vida e também da nossa cultura. Conhecer autores que realmente nunca ouvira falar foi realmente gratificante. (Intérprete D)

Para o Jauss *apud* Lima (1979), privilegiar a recepção representa conceber o texto literário como um fato que congrega a sociedade e a estética.

Supondo-se uma experiência estética realizada, a fruição da alteridade, a experiência do diverso, o questionamento até dos valores do sujeito (i. e., o leitor), só serão abordáveis a partir daquela gama prévia de saber. Assim como o realce apenas do estoque prévio de saber do leitor nos levaria a dizer que toda experiência estética, porque conceitualmente não controlável, não passa de uma experiência de reconhecimento, de reduplicação, de corroboração de valores, assim também realce oposto do questionamento dos valores do leitor, que a obra provocaria, nos levará a exaltar a sublimidade da literatura, como via privilegiada para a aprendizagem da criticidade (LIMA, 1979, p.20).

Assim, entende-se que a experiência estética, de fato, contém uma gama de possibilidades, podemos relacionar que o horizonte de expectativas dos leitores se ajusta com o horizonte possibilitado pelo texto, numa espécie de contrato natural, desta maneira a relação dialógica entre a obra literária e o receptor constrói esse horizonte de expectativas, a partir de um arcabouço de referências que resultam do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, nas obras já conhecidas ou lidas. “leitor ideal (...) é aquele capaz de destruir seu horizonte de expectativas para gozar da literatura mais nova”.

para mim, a matéria foi motivo de superação, já que não possuía muitos conhecimentos literários regionais. Possibilitou-me conhecer muitos escritores por meio dos seminários e fez com que eu adentrasse mais profundamente no mundo literário. (Intérprete E)

A interpretação, portanto, cobre os vazios contidos no espaço que se forma entre a afirmação de uma réplica do outro, entre pergunta e resposta, o que configura a hermenêutica literária.



A disciplina ministrada foi de grande importância para meu crescimento acadêmico, pois pude, através desta, aprofundar meus conhecimentos, em relação à Amazônia em si à qual, apesar de fazer parte, conheço menos do que deveria – e toda a produção literária inspirada por ela. As discussões sobre as vozes literárias amazônicas, sobre a influência dos rios do nosso cotidiano, sobre a literatura dos viajantes e sobre como a voz é importante para a construção da identidade amazônica foram de grande proveito e deleite para mim. A literatura de expressão amazônica enraíza-se no meu coração de tal forma que será impossível sair do curso sem querer falar dela para todos que cercam (Intérprete F)

Estabelece-se então, um novo conceito de leitor, necessita-se desse como “sujeito de recepção”. Essas, então, consistem nas bases de uma nova forma de analisar o texto poético, a exegese deriva da necessidade do estudo da obra de arte, neste caso, o texto literário, pela ótica do leitor, e a relação de troca entre eles.

A certeza que carrego é a de que a marca deixada em mim e em todos os meus colegas de classe não sumirá. O que aprendi, o que todos nós aprendemos será certamente utilizado, ao menos lembrado e repassado para nossos futuros alunos; as nossas experiências aqui e as experiências que eles nos trouxeram se mesclarão e darão continuidade a todo processo de aprendizado e memória. No “final” do processo, só temos a agradecer. (Intérprete G)

A teoria da recepção é um meio para se estabelecer o contato entre obras literárias e os leitores propõe-se a importante tarefa de desenvolver a memória e o poético, a partir da estética da recepção, na construção de uma sociedade que quebre as barreiras do tempo, para não solidificar e nem paralisar o rio da vida.

PALAVRAS FINAIS

Embora, a Literatura amazônica constitua nossa identidade social, história e cultural, foi possível perceber que o estranhamento com as obras e autores é evidente, e, demonstrado em todas as falas apresentadas. Uma questão muito recorrente foi o contato tardio, pois maioria dos alunos, manifesta que com um acesso à disciplina em outro momento da graduação (o terceiro ano, por exemplo), este contato influenciaria inclusive na escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso.

A recepção que os alunos têm da Literatura Amazônica é muito particular. Ao ler, por exemplo, Belém do Grão-Pará, será que todos os leitores podem sentir o estranhamento que Alfredo sentiu ao vir estudar em Belém tendo saído do Marajó? Provavelmente não, se considerarmos o olhar histórico-social da obra. Entretanto, será que os mesmos leitores podem sentir o estranhamento em relação à uma educação cartesiana que não privilegia a identidade do aluno? Provavelmente sim.



Em seus textos e participações em sala, o relato dos intérpretes sobre suas recordações, teciam épocas de um passado que a Literatura convidou à sala. Lembranças da cidade natal, das histórias da avó, dos mitos que entre um e outro assumiam nomes diferentes; cobra-grande, boiúna, a serpente - trouxe histórias quando se falou de nossas águas.

A proposta deste estudo resultou de uma motivação em analisar atividades referentes à disciplina Literatura amazônica à luz da Estética da recepção, que considera o leitor como fundamental na composição do texto literário e para além, problematiza a formação acadêmica do curso de Licenciatura em letras língua portuguesa, relatada como imprescindível para formação dos futuros professores.

Há que se dizer, contudo, da importância da disciplina que como componente curricular é necessária para a formação acadêmica, mas que também, é caminho de aproximação com nossa identidade amazônica. O que percebemos naqueles dias foi um partilhar saberes. Desconstruir conceitos-descobrir semelhanças. Fruir a Literatura amazônica para que nunca falte a nós, professores dessa terra, olhar a Amazônia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 21ª ed., São Paulo, Cortez, 1988.

BARTHES. Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977/ Roland Barthes; tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES. Roland. **O prazer o Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FARES. Josebel Akel. **O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola**. Revista Cocar. v. 7, n. 13. 2013.

_____. **Poéticas orais, um caminho para educação do sensível**. In: Alda Araújo Castro, Maria Aparecida Queiroz, Maria das Graças Barracho. (Org.). Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a Pós-graduação nas regiões norte e nordeste. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, v. 1, p. 367-384.

_____. **Imagens poéticas das águas amazônicas**. Asas da Palavra (UNAMA), Belém: UNAMA, v. 06, n.18, p. 17-28, 2004

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

NUNES. Paulo. **Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: Notas de aula**. In: Contribuições para conceituação e caracterização da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Belém: EDUNAMA, 1998.



PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA COMUNHÃO LIBERTADORA

Sulivan Ferreira de Souza⁵¹
Universidade do Estado do Pará
sulivantris@gmail.com
Instituição Financiadora: CNPq

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir como a Educação Popular Libertadora contribui para a construção de uma práxis pedagógica Decolonial? O artigo está dividido em três partes, no primeiro momento será apresentado os aspectos que caracterizam a Educação Popular, no segundo momento quais as contribuições que ela traz para a constituição de uma práxis pedagógica descolonizadores e produção de saberes decoloniais e por últimos algumas considerações. Metodologicamente o presente estudo é do tipo qualitativo, pois visa discutir os elementos constituintes para uma Pedagogia Decolonial a partir das composições teórico-metodológicas da educação popular, investigação de caráter bibliográfico, pois se fundamentará nas produções teóricas da educação popular e da rede Modernidade / Colonialidade (SEVERINO, 2007; MARCONDES, TEIXEIRA, OLIVEIRA, 2010). A educação popular é uma dessas múltiplas heranças de luta dos povos ameríndios, se aposta nela como uma pedagogia Decolonial que possibilite uma prática pedagógica descolonizadora.

Palavra-Chave: Educação Popular; Pedagogia Decolonial; Práxis docente.

1 Introdução

Debater a relação pedagogia, saberes do cotidiano e universidade impõe como pauta urgente reinventar a pedagogia universitária e escolar, repensar as concepções de formação docente, de didática, metodologias entre outros aspectos, mas o porquê disso?

O professor Miguel Arroyo (2012) alerta aos educadores e educadoras das escolas e universidades que os outros sujeitos que historicamente tiveram o seu direito a educação negado como: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos do campo, povos das florestas, movimento feminista, movimento negro, transexuais entre outros coletivos sociais.

Ao longo das últimas décadas esses grupos conquistaram em virtude de muita luta o direito a diversidade, o direito aos seus saberes e as suas demandas políticas e educacionais como exemplo, a incorporação nas diretrizes curriculares nacionais para educação básica, políticas de financiamento que levem em consideração a diversidade de educandos, entre outros programas, claro sem esquecer-se de

⁵¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). Bolsista – CNPq. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP. Membro do EDUQ/UEPA. E-mail: sulivantris@gmail.com



comentar que há muitas limitações e problemas quando são aplicados concretamente, contudo são conquistas importantes.

O Outro Sujeito que se afirmar aqui é aquele que Enrique Dussel (1997) afirma ser o que tem a sua alteridade negada pela Modernidade / Colonialidade, mas apesar de todo sofrimento ocasionado pela violência opressora da totalidade dominante Moderna/ Colonial, os sujeitos-outros resistem, re-existem através do embate com a hegemonia opressora, criando espaços alternativos para Ser Mais no sentido Freireano da vocação ontológica da humanidade.

A reflexão que se pretende trazer aqui é que se outros sujeitos estão chegando às escolas e universidades, logo não são necessários outros docentes e outras pedagogias, como práticas pedagógicas marcadamente dialógicas, descolonizadoras e antirracistas?

A história da América Latina e do Caribe demonstra que os povos desse continente há séculos construíram e constrói pedagogias de resistências, ou melhor, dizendo pedagogias decoloniais, que nada mais são do que práxis pedagógicas que confrontam a colonialidade pedagógica, fenômeno esse que desde a colonização subalternizam os saberes, as crenças, as subjetividades das populações que foram e ainda são controladas pelas elites (WALSH, 2009; BALLESTRIN, 2013; CANDAU, 2009).

Como Arroyo (2012) explicita sobre a retomada e atualização das práticas pedagógicas de libertação:

[...] essa história de Outras Pedagogias vem de longe, está na origem das Américas, e foi e continua a ser um dos capítulos mais tensos e densos na história da empreitada pedagógica-civilizatória da colonialidade e que se prolonga na pós-colonialidade. Os movimentos sociais contemporâneos como que retomam uma longa e persistente história de resistência às pedagogias dominantes e de afirmação de pedagogias de libertação. Retomam e atualizam uma história de práticas pedagógicas e oficiais e de práticas contrapedagógicas não reconhecidas, mas persistentes. Práticas pedagógicas de atores sociais em relações sociais de dominação/colonização, de um lado, e de resistência, afirmação/libertação, de outro (ARROYO, 2012, p.31).

A educação popular é uma dessas múltiplas heranças de luta dos povos ameríndios, se aposta nela como uma pedagogia Decolonial que possibilite uma prática pedagógica descolonizadora, por isso, será discutido nesse trabalho: ***Como a Educação Popular Libertadora contribui para a construção de uma práxis pedagógica Decolonial?***

O artigo está dividido em três partes, no primeiro momento o será apresentado os aspectos que caracterizam a Educação Popular, no segundo momento quais as contribuições que ela traz para a



constituição de uma práxis pedagógica descolonizadores e produção de saberes decoloniais e por últimos algumas considerações.

Metodologicamente o presente estudo é do tipo qualitativo, pois visa discutir os elementos constituintes para uma Pedagogia Decolonial a partir das composições teórico-metodológicas da educação popular, investigação de caráter bibliográfico, pois se fundamentará nas produções teóricas da educação popular e da rede Modernidade / Colonialidade (SEVERINO, 2007; MARCONDES, TEIXEIRA, OLIVEIRA, 2010).

2 Educação Popular: Aspectos Históricos e Conceituais

A Educação popular é um acúmulo pedagógico histórico dos povos da América Latina, pode-se dizer que é uma das grandes heranças do hemisfério Sul, desde as lutas contra o controle colonial, passando pelas batalhas da independência aos dias atuais, com a consolidação dos Estados-Nação.

Danilo Streck et al (2014) explicam que a invasão ibérica marginalizou as formas de ser, saber e viver das populações ameríndias. Negava-se tudo o que não condizia com os modelos de civilização dos europeus, por exemplo, as crenças, as linguagens, os costumes, as práticas educativas, entre outros modos de ser dos nativos.

Desde o período colonial, as populações indígenas e os povos africanos, estes últimos arrancados do seu continente de origem, resistiram às dominações da Coroa Portuguesa e Espanhola, além da repressão de outros países que figuraram na história da América Latina.

Estas populações resistiram ao longo dos anos, produziram suas existências através de lutas sociais e pela manutenção de suas culturas, mesmo que de maneira ilegal, cultivavam suas religiões, línguas, estéticas e pedagogias, mantendo vivos os saberes historicamente acumulados.

A educação popular engloba práticas, saberes e metodologias, ou seja, são pedagogias de resistências, resistiram ao colonialismo, resistiram ao império e resistem aos males do mundo globalizado capitalista atual, resistem a colonialidade histórica, são pedagogias que se alimentam das lutas e da criatividade latino-americana (STRECK, 2014).

É bem verdade que não existe uma educação popular e sim educações populares, falar em educação popular sem estar situado deixa o debate amplo. Sabe-se que existem inúmeras educações populares, seja de cunho assistencialista, dogmático, filantrópico. Contudo, assume-se neste texto a concepção de uma educação popular libertadora, que tem raízes nos movimentos sociais, em Simón



Bolívar; Simón Rodrigues; José Martí; Mariátegui; Gabriela Mistral; Paulo Freire; Orlando Fals Borda; entre outros educadores e educadoras.

Conforme Torres Carrillo (2011):

Por Educación Popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidade es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, em función de sus intereses y utopías. De este modo, hacer Educación Popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes con los postulados anteriores (TORRES CARRILLO, 2011, p. 26).

Historicamente a educação popular é forjada pelos movimentos sociais, suas práticas pedagógicas são desenvolvidas por camponeses, assentados, sem terras, quilombolas, indígenas, movimento negro, sindicatos, dentre outros coletivos sociais. Entretanto por que estudar educação popular na Universidade? Por que discutir essa temática no espaço acadêmico? O pesquisador Danilo Streck et al (2014) traz duas justificativas para esse empreendimento, a primeira é que:

[...] Se “modas pedagógicas” se sucedem é porque talvez falte levar a sério a recomendação de José Martí que deveríamos, em nuestra América, estar abertos ao mundo, mas que o tronco deveria ser o nosso. O que é esse tronco senão as culturas aqui produzidas ao longo do tempo e que criaram também suas pedagogias, ou seja, suas maneiras de ensinar e a aprender, de acordo com as mais variadas visões de mundo e suas concepções de ser humano e sociedade? (STRECK, 2014, p. 22).

A partir desse chão da Abya Yala se produziram práticas pedagógicas, didáticas, metodologias de pesquisa, currículos, concepções de formação docente, isto é, há nesse pedaço do mundo modos de pensar e fazer educação, pedagogias que possuem características próprias dadas suas formações históricas e culturais, práticas educativas que não são melhores nem piores diante de outras sociedades, apenas possuem traços distintos, por isso são denominadas pedagogias latino-americanas.

Ainda o autor enfatiza que a educação popular traz em sua constituição os múltiplos contextos vividos pelas populações latinas, os gostos, cores, cheiros, costumes, crenças, línguas, além de outras características, assim como as marcas dos conflitos históricos deste continente, as lutas pela emancipação política, econômica e também educativa.



Raúl Mejía (2001) defende que existem seis troncos que formaram a educação popular contemporânea, ele designa de processo de ressurgimento a partir da década de 60; são eles a) a Revolução Cubana como símbolo da luta anti-imperialista; b) a Teoria da Dependência como uma leitura latino-americana das formações sociais latinas e os processos de dependência econômica; c) a Teologia da Libertação, isto é, critica cristãs as desigualdades sociais; d) Grupos de Investigação-Ação que propõem novas formas de se conhecer e de produzir saber; e) Protagonismo da Sociedade Cível Organizada, como grupos de luta por direitos humanos, questões de gênero e de etnia; f) Paulo Freire representa a consolidação de um pensamento educacional latino-americano com a Pedagogia do Oprimido

O autor Mejía (2001) expõe que as novas configurações do capitalismo global, ou seja, as novas estruturas de exploração, de divisão social do trabalho, de produção de desigualdade, expõem a necessidade de uma educação comprometida, crítica e emancipadora. Na atualidade, surgem novas dinâmicas territoriais, culturais, novos conflitos, e a permanência de problemas antigos, impondo a necessidade de reinventar a educação popular, sem esquecer as suas raízes e princípios. Contudo, produzindo práticas educativas contextualizadas.

A educação popular é uma das alternativas que desenvolve pedagogias para a ação, que problematiza a estrutura capitalista e as reações de poder, de acordo com Mejía (2001) é uma pedagogia:

que no sólo recupera la crítica y la propuesta transformadora, sino que hace del hecho educativo una propuesta de modificación de mundos sobre los que el sujeto tiene incidencia, no sólo en el sentido de una pedagogía activa en los procedimientos, sino ante todo comprometida con las tareas de un mundo injusto que debe ser transformado, no sólo por la acción global, sino por la opción-acción inmediata de quien participa en la actividad educativa. Una transformación con valores que anticipa el principio de la utopía: mi realidad puede ser modificada por mi acción y mi acción colectiva puede transformar la sociedad (MEJÍA, 2001, p. 13).

A educação popular vigora. Está viva nos movimentos sociais, nas escolas, nas universidades, desconstruindo padrões homogeneizadores, contra uma educação fatalista e opressora, criando e recriando pedagogias em movimento. Pode-se citar como exemplo de uma organização protagonista no continente, o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), coletivo que foi constituído em 1982, formado por 21 países da América Latina e do Caribe e 195 organizações cívicas. O conselho tem como missão fortalecer as capacidades e a formação integral dos educadores populares, fortalecer projetos, publicar livros, materiais pedagógicos, organizar encontros para discutir as políticas e ações do conselho.



3. Educação Popular: formação para uma práxis pedagógica decolonial

De acordo com Streck (2014) a formação docente expande a compreensão dos educadores sobre as educações possíveis, prepara teoricamente e tecnicamente para a docência, seja ela exercida em ambientes escolares ou não escolares. Conforme Freire (2013) formar o outro partindo de uma educação popular libertadora é superar a acepção bancária de que o formador toma o formando como objeto de sua ação, como receptor estático de conteúdos, como autor coloca:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que [...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, a pesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2013, p.25).

Quem ensina aprende e que aprende ensina, na EP os processos formativos de educadores e educadoras são dialógicos, porém sem haver confusão de papéis, o(a) educador(a) tem a função de ensinar, de promover espaços de encontro de saberes científicos e de experiência-feito, exerce essa função seja pela formação acadêmica ou empírica, o(a) educador(a) precisa desempenhar o papel de ensinar. Entretanto, isto não quer dizer, que ele(a) não aprenda com os educados, o ato gnosiológico se manifesta em relação com o outro, com a cultura, com os coletivos populares, com as diversas formações sociais presentes no mundo.

Uma das grandes contribuições da EP para se refletir a consituição de uma pedagogia Decolonial indubitavelmente é a noção de comunicação crítica que é pautada no pensamento coletivo o qual é possibilitado pelo diálogo. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”(FREIRE, 1983, p.45). Torna-se fundamental para um autêntico ato educativo dialógico, a apreensão da razão de ser da realidade. A EP está em diálogo com todos os saberes.

É um equívoco também achar que ela nega as ciências e todas as contribuições históricas dos saberes científicos, pelo contrário, um educador popular reconhece a importância dos saberes populares, assim como dos saberes científicos, nas palavras de Torres Carrillo (2011) ela:

Se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos saberes, cuya diferencia no sólo radica en que abarcan campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas culturales diversas, poseen estrategias operatorias y de transmisión diferentes. Tanto educadores como educandos son portadores de saber científico y de saber popular; es decir, no constituyen dos universos aislados sino que hay intersecciones y circulación de saberes (TORRES CARRILLO, 2011, p.55).



Pensar e debater a formação docente e as práticas pedagógicas pela perspectiva da educação popular, seja em espaços socioeducativos ou escolares, significa romper com a concepção fragmentada de conhecimento, bem como desconstruir a lógica cientificista que subalterniza os conhecimentos produzidos fora do padrão científico, à educação popular libertadora é contra qualquer forma de racismo epistemológico.

De acordo com Freire (1993) o educador popular, aquele que atua tanto nas escolas públicas ou ambientes não escolares, tem com os educandos um compromisso epistêmico e político, pois sendo libertário:

É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade de ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e educadores precisam para superar os desvios [...] (FREIRE, 1993, p.101).

A formação de educadores (as) populares se fundamenta na radicalidade dialógica dos saberes, numa formação científica, forte, rigorosa, embasada, mas não cientificista que marginaliza os saberes tradicionais, populares, mas que considere a experiência que os educandos trazem, porque respeitar os saberes populares não significa ser populista. Pelo contrário, se concebe como uma educação preocupada com a formação humana em todas as dimensões do existir.

Segundo Mota Neto (2015) a educação popular tem contribuído para a construção de uma educação crítica, humanizadora, libertadora e decolonial, pois aportando:

a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos (MOTA NETO, 2015, p. 143).

A EP traz uma crítica histórica a colonialismo e o aos seus males, neste projeto assumisse a educação popular como um movimento decolonial, como um movimento que vem construído pedagogias decolônias, pois se concorda com Mota-Neto (2016) que:



a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2016, p. 56).

Dentre as diversas práticas e teorias pedagógicas decolonias que criticam o racismo, o patriarcado, a xenofobia, a miséria, a desigualdade social entre outros problemas socioculturais latino-americanos engendrados pela colonialidade, está matriz de marginalização epistêmica, política e ontológica presente nas escolas, e universidades, a educação popular libertadora se engaja como uma pedagogia decolonial, pois questiona a violência da modernidade/colonialidade e visibiliza a razão do “outro” (WALSH, 2009; BALLESTRIN, 2013; CANDAU, 2009).

Considerações Finais

As universidades, os cursos de formação de professores e os programas de pós-graduação podem aprender muito com os princípios pedagógicos, metodológicos e políticos da Educação Popular, pois essa práxis é libertadora produz nos sujeitos, isto é, nos educadores uma sensibilidade pedagógica, ou melhor, dizendo, uma alteridade pedagógica.

No cenário educacional atual que é dialético, pois ao mesmo tempo em que se consolidam conquistas históricas dos coletivos populares, por acesso a educação, por financiamento, por respeito aos seus saberes, do outro lado essas conquistas sofrem ataques, é importante uma pedagogia que vá na contramão da colonialidade de saber e poder.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n11. Brasília, Maio/Ago de 2013, PP. 89-117.
- CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009
- DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.



MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MEJÍA, Marco Raúl. **Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización: La deconstrucción: una estrategia para lograrlo**. XXXII Congreso Internacional Antigua, Guatemala, 22 al 27 de septiembre de 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

_____. **Por uma pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo Romeu et al. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **Educación popular, trayectoria y actualidad**. Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.



SABERES CULTURAIS, PROCESSOS EDUCATIVOS E REDE DE SOCIABILIDADES EM UMA CASA DE CANDOMBLÉ NA AMAZÔNIA

Adelson Cezar Ataíde Costa Junior
belemataide@gmail.com
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O presente artigo tem por objetivo investigar práticas educativas dentro do Templo da Religião Africana Ilê Asê Iyá Ogunté, em Ananindeua, Pará, por onde perpassam uma multiplicidade de saberes através de uma rede de sociabilidades hierarquizada. O objeto de estudo será a estrutura organizativa presente no terreiro em questão, fator que é determinante para o desenvolvimento das práticas educativas e da transmissão de saberes. Leva-se em questão o modelo estrutural da referida casa de candomblé e os critérios de divisão das práticas dentro do terreiro. Para tanto, o texto apoia-se na fenomenologia baseado em Masini (1991), e na observação – participante por Lüdke e André (2014). Apoia-se na visão de educação a partir de Brandão (2002), de saberes culturais de Albuquerque (2015), de Ecologia de Saberes a partir de Santos (2006) e de Cultura a partir de Clifford Geertz (1973). Dentre as conclusões, apresenta-se o entendimento das práticas educativas em terreiros como ações com suas epistemologias próprias, bem como a valorização dos afro-religiosos como sujeitos pedagógicos. Há também a intenção de evidenciar a necessidade de se criar mecanismos de valorização e condições de execução dessas práticas, independente do ambiente em que ocorram e dos sujeitos envolvidos nos processos.

Palavras-Chave: Educação; Saberes Culturais; Candomblé.

Introdução

*Menino, vem cá, menino!
Menino, vem aprender!
Meu arco e minha flecha,
meu bodoque é meu ABC.
Vem cá, menino!
(Canto de Caboclo)*

O presente artigo analisa as práticas educativas dentro de uma casa de candomblé e os saberes nelas perpassados através da rede de sociabilidades existente entre os membros.

O interesse pelo tema surgiu da convivência com os membros do Templo da Religião Africana Ilê Asê Iyá Ogunté⁵², casa de Candomblé⁵³ localizada no Conjunto Julia Seffer, no município de Ananindeua, estado do Pará. Em visitas a essa casa entre 2013 e 2014, participei das celebrações ao

⁵² Nome da divindade principal da casa, a orisã feminina Yemojah. Que rege as águas salgadas.

⁵³ Religião de matriz africana trazida em grande parte de sua estrutura para o Brasil durante o período de escravização de negros africanos.



longo do calendário litúrgico enquanto acompanhava familiares e tive a oportunidade de presenciar tanto momentos de convivência com grande número de pessoas quanto situações bastante íntimas da casa, em que apenas os membros mais próximos se achavam presentes.

É sabido que os líderes religiosos têm essa obrigação entre seus afazeres cotidianos, mas a intensidade dessa conduta se apresentou para mim como singular, causando inquietação e abrindo espaço para questionamentos. Passei então a comentar com os filhos da casa as minhas impressões sobre essa atitude de Mãe Rita e de como me sentia sempre muito esclarecido quando conversava com ela, como se estivesse em uma aula.

A própria Mãe Rita lançou luz à questão: me disse que foi formada professora de Magistério desde os 23 anos de idade e que lecionou no Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série⁵⁴ por 25 anos de sua vida. Exerceu a profissão de professora concomitantemente ao sacerdócio, mas sua formação religiosa é ainda anterior, iniciada aos 12 anos de idade no culto afro-religioso onde permanece nos dias de hoje, mesmo após o seu afastamento da profissão.

Desse momento em diante, foi possível visualizar Mãe Rita inserida no que Boaventura Santos (2006) chama de “ecologia de saberes”, entendida como uma tática de agregação da diversidade. Ela tinha à sua disposição saberes oriundos da vida escolar, aprendidos na formação acadêmica no curso de Pedagogia e na sala de aula bem como saberes não-escolares, aprendidos no exercer da religião e no ambiente dos terreiros. Ou seja, Mãe Rita encontra-se envolvida em uma simultaneidade de experiências que lhe permite fazer uma interação de práticas e saberes de origens distintas, mas que coexistem em uma mesma rede de vivências, o que dá a ela a possibilidade de fazer uso de elementos tanto modernos quanto tradicionais.

Vi Mãe Rita como uma mulher que se apresenta da forma que Stuart Hall (2006) aponta como o sujeito pós-moderno, que é desprovido de uma identidade fixa, mas que tem identidade constantemente formada e transformada. Ela não era em um momento professora e em outro sacerdotisa, posto que havia uma mescla, um amálgama em que essas identidades e seus respectivos saberes apareciam imbricados e interagiam plenamente.

Desse modo, como diria Geertz (1973), busquei identificar essa “teia de significados” e passei a observar a interação entre os saberes e práticas cotidianas da casa, bem como a forma como são ensinados. Passei a observar os atendimentos ao público de clientes e membros da casa na administração

⁵⁴ Atualmente, esses níveis de ensino correspondem ao intervalo entre o 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.



de banhos, conselhos, rituais de limpeza do corpo e do espírito, na maneira de se dirigir aos membros da casa, no tipo adequado de roupa a ser utilizado, dentre outras práticas.

Em todas elas, percebi que há um cunho educativo. O terreiro enquanto espaço físico, é o local onde se aprende a lidar com a matéria e com o espírito. A casa de Candomblé configura-se como uma escola, dado que lá tanto se ensina quanto se aprende, e na maior parte das vezes, faz-se as duas coisas ao mesmo tempo.

Se admitirmos a educação conforme Brandão (2002), como toda relação onde há circulação e apreensão de saberes, podemos admitir Mãe Rita como uma educadora em uma casa de Candomblé. Ao perceber que ali havia processos educativos, levei em conta uma prática de educação em que se coloca também a experiência de vida.

Dessa forma, o presente artigo objetiva um olhar analítico para essas práticas educativas desenvolvidas dentro do terreiro, em que estão presentes uma multiplicidade de saberes, sendo um olhar que as enxergue tal como são, em suas especificidades, e não em comparação ou juízo de valor com o saber escolar, como usualmente é feito. Ou seja, propõe-se aqui um olhar ampliado, pós-abissal na perspectiva cunhada por Boaventura de Souza Santos. O objeto de estudo proposto tem como lócus o Templo da Religião Africana Ilê Asè Iyá Ogunté, casa de Candomblé localizado no Conjunto Julia Seffer, no município de Ananindeua, Estado do Pará. Os sujeitos são a Iyalorixá da casa, a senhora Rita de Cássia Azevedo (Mãe Rita) em suas práticas juntamente com os membros do Templo.

Metodologicamente, realizei uma pesquisa exploratória de campo, em um estudo de caso com uma história de vida temática, tendo como abordagem a perspectiva qualitativa, ancorada na visão epistemológica da fenomenologia.

Tal escolha se deve por essa abordagem possibilitar a análise do mundo da vida cotidiana, no qual ocorrem os processos educativos dentro da casa de Candomblé. Essa escolha também é possível considerando minha inserção na comunidade há um tempo prolongado, característica essencial para a aplicação do método fenomenológico, que é a de familiaridade com o fenômeno a ser estudado.

Conforme aponta Masini, (1991, p. 61) este enfoque de pesquisa tem como característica a “ênfase ao ‘mundo da vida cotidiana’, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade, pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum.

A postura adotada nessas ocasiões é a de “observador participante”, dado que a partir do momento em que o pesquisador entra no terreiro torna-se impossível a postura de apenas observar, pois



a todo momento ele é chamado a conversar, interagir e participar do que estiver ali em processo, salvo as atividades proibidas por questões rituais.

Sobre o observador – participante, Lüdke e André afirmam (2014, p.27):

O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

Educadores e agentes de transmissão de saberes na casa de candomblé

O saber dentro de uma casa de candomblé é sempre visto como uma benção. Toda vez que uma informação é compartilhada, que um ensinamento é repassado, a pessoa que recebeu o ensinamento reconhece o bem que foi feito por quem lhe ensinou e pede a *bença*. No Candomblé, saber algo é bom, e repassar aos outros é melhor ainda.

Os dados apresentados nesse artigo foram coletados fundamentalmente a partir da observação participante. Em visitas ao terreiro, busquei observar e quando possível participar das mais variadas atividades ocorridas no cotidiano da casa, fazendo anotações em diário de bordo e registrando as atividades por meio de fotografias e de vídeos. Essa ação conjunta de técnicas de coleta de dados foi importante porque me permitiu analisar situações no momento em que estava presente e após ter saído do terreiro ao catalogar o material por atividade, celebração e data de ocorrência.

Como já dito na introdução desse texto, situo as religiões de matriz africana, em particular o Candomblé, bem como seus espaços de prática educativa, os terreiros, as relações de sociabilidade nele existentes e os saberes culturais que por elas são perpassados dentro de um universo epistemológico que não se encaixa na racionalidade moderna. Assim sendo, busco, ao analisar esses saberes e práticas, compreender sua epistemologia, sua razão de ser que é única e significativa em si mesma para os seus praticantes.

A casa em questão filia-se ao rito *Ketu*, que, segundo Gonçalves da Silva (2005), é originário das nações africanas nagô vindas da região africana do Sudão, bem como boa parte da costa ocidental africana, até a atual Nigéria. A casa possui hoje aproximadamente 70 membros, sem contar com os clientes (nome dado aos frequentadores que buscam a casa para rituais de cura, adivinhação e aconselhamento espiritual). A pesquisa privilegia como interlocutores para observação e entrevista apenas os membros da casa, por razões de contato mais facilitado e preservação de sigilo dos frequentadores.



Ao investigar sobre os agentes dessas práticas educativas, sobre como e quem as realizam, percebo que há pessoas habilitadas a realizar determinadas práticas e outras para as quais a realização das mesmas práticas é desaconselhável ou mesmo proibida. Dessa forma, constata-se a existência de critérios organizativos para a realização das práticas que se configuram como educativas dentro do terreiro.

Os principais critérios dizem respeito a organização para a realização das práticas dentro do terreiro. São eles: quanto a iniciação, relação mediúnica, sexo e tempo de ordenação, conforme o quadro abaixo:

Quadro I – Critérios de divisão das práticas dentro do terreiro

Iniciação	Relação Mediúnica	Sexo	Tempo de Ordenação
Iniciados	Rodante	Masculino	Obrigações pagas
Não – Iniciados	Não - Rodante	Feminino	(1,3,7,14 e 21 anos)

É importante ressaltar, contudo, que esses critérios não são conflitivos nem autoexcludentes entre si. Muito ao contrário, eles são complementares, e reforçam-se uns aos outros, dado que não obedecem a uma estrutura binária. Se os apresento aqui um por um é por uma função didática, objetivando uma melhor compreensão do leitor.

Quanto à iniciação, a questão é se a pessoa já passou ou não por um ritual chamado *obi de água*. Neste terreiro em específico, ao realizar-se esse ritual, a pessoa deve fazer previamente uma limpeza ritual, um *ebó*⁵⁵, durante três dias. Ao fim desse prazo, a pessoa é “recolhida⁵⁶” na casa, onde passará mais três dias dormindo no terreiro e realizando fundamentos⁵⁷ religiosos e aprendendo as primeiras noções da religião.

No terceiro dia, a pessoa é liberada para ir para casa com o seu primeiro fio de conta⁵⁸, o seu fio de Anjo de Guarda. Passa a ser reconhecida como membro da religião e ligada diretamente à casa de candomblé onde fez o ritual, tornando-se *abiã*, uma aprendiz.

⁵⁵ Limpeza ritual na qual a pessoa passa por diversas etapas, todas com a finalidade de limpar-lhe o corpo e o espírito. O ritual dura três dias: no primeiro, limpa-se as influências dos *eguns*, espíritos zombeteiros que drenam energia da pessoa; no segundo dia, oferta-se a *Esù*, com a intenção de fazer pedidos; no terceiro, chamado de equilíbrio, faz-se oferta ao orisã regente da pessoa.

⁵⁶ Termo utilizado para designar a pessoa que fica dentro do terreiro para cumprir obrigações rituais.

⁵⁷ Nome genérico dado a todo tipo de ritual mágico feito dentro do terreiro.

⁵⁸ Espécie de colar ritual, feito geralmente de miçangas, que representa o grau de hierarquia do membro dentro da casa e, *a posteriori*, pelas combinações de cores, a divindade que rege o membro.



A partir desse momento, essa pessoa se diferencia de todos os outros frequentadores da casa que não passaram por esse ritual, os clientes⁵⁹, já que agora está formalmente dentro da religião e apta a participar de variados rituais e aprendizagens que a preparam para a sua iniciação. Apesar disso, é possível a um cliente participar ativamente do cotidiano da casa, ao ajudar na realização de tarefas que não envolvam diretamente a execução de fundamentos, tais como limpeza do espaço, transporte de mercadorias e pessoas, transmissão de recados e compra de materiais, ornamentação da casa para celebrações, etc. E ao realizar essas tarefas, o cliente também aprende.

O segundo critério é do da relação mediúnica, ou seja, aqui o interesse é saber se a pessoa é ou não rodante⁶⁰. Pelo que observei, isso nem sempre fica claro em um primeiro momento, dado que havia filhos na casa que se tornaram *abiã* sem saber exatamente qual seria seu destino até a iniciação, enquanto outros sabiam desde a chegada na casa se tinham ou não a aura aberta.

Esse critério é de suma importância, uma vez que dele depende todo o aprendizado que se destina a esse aprendiz. Via de regra, a descoberta sobre se a aura do *abiã* está aberta (o que possibilita a incorporação) ou não é feita pelo jogo de búzios⁶¹. Antes de um *abiã* ser recolhido, Mãe Rita joga para saber qual o *orisá* que é o dono ou dona da cabeça, do *ori*, ou seja, qual a divindade que é patrono dessa pessoa, e para ver se é possível visualizar a situação de sua aura. Uma pessoa de aura aberta será *Iyawo*, um médium rodante, enquanto uma pessoa de aura não aberta será uma autoridade, cuja função na casa vai variar de acordo com o sexo, como será elucidado mais adiante.

O terceiro critério é o do sexo. No Candomblé, existem cargos e práticas definidas tanto pela condição da aura quanto pelo sexo da pessoa. Ou seja, existem práticas e ensinamentos reservados para serem ensinados a homens e outros a mulheres. Descobrir qual será a sua função dentro da casa e, conseqüentemente, o que terá de aprender é tarefa possível através do jogo de búzios, onde o *orisà* manifesta sua vontade sobre o caminho a ser seguido por sua filha ou filho.

Dessa forma, não cabe a uma pessoa escolher qual função terá dentro da casa e nem o que terá de aprender. Isso é determinado pelo *orisà* através do jogo de búzios e comunicado pela *Iyalorisà* da casa ao filho ou filha. Via de regra, além de levar em conta a aura da pessoa, o *orisà* também define a aprendizagem da filha ou filho de acordo com a necessidade da casa. Ou seja, busca-se suprir determinadas funções dentro da comunidade com os filhos que nela ingressam de forma a serem úteis

⁵⁹ Pessoas que frequentam o terreiro para fazer determinados serviços, como os banhos de limpeza, o jogo de búzios, *ebós*, etc.

⁶⁰ Nome dado na comunidade do candomblé ao médium sensitivo em que o *orisà* consegue realizar a incorporação.

⁶¹ As diretrizes desse tipo de oráculo serão expostas mais adiante no texto.



onde serão mais necessários ao bem-estar da comunidade, e não de acordo com sua predileção, o que evidencia um caráter de bem coletivo acima do individual característico da filosofia do Candomblé.

O quarto critério seria o tempo de ordenação, ou seja, por quais etapas da sua formação, enquanto membro da religião, ele já passou. Dependendo da aura (aberta ou fechada) e do sexo (masculino ou feminino), o membro terá que cumprir rituais denominados “obrigações”, em intervalos pré-determinados a contar de sua iniciação (1, 3, 7, 14 e 21 anos). Dado que quanto mais obrigações já pagou, mais aprendeu, portanto, mais tem a ensinar, de acordo com o “pagamento” dessas obrigações, o nível hierárquico desse membro vai se elevando dentro da comunidade.

Então, pode-se afirmar que os processos educativos dentro do Ilê Asè Iyá Ogunté obedecem a uma estrutura baseada na hierarquia, na mediunidade, no sexo e no tempo de convivência dentro dessa comunidade.

Hierarquia no candomblé e organização dos membros

Os saberes culturais transmitidos através das práticas do Candomblé estão sediados nos terreiros, locais onde os sujeitos que lá convivem (os membros da religião) produzem sua educação, construindo esses saberes, juntamente com valores, conhecimentos e cultura próprios. Estes saberes podem ser enxergados em pé de igualdade perante quaisquer outros conhecimentos, nem melhores, nem piores, tão somente diferentes em gênese.

Por saberes culturais, tomo a posição de Albuquerque (2015), que os classifica como

uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições. (ALBUQUERQUE, 2015, p.8)

Isso se dá graças à cosmovisão privilegiada pelo Candomblé pautada em uma visão integradora de mundo que reconhece ligações entre todos os seres existentes, materiais e espirituais. Logo, a epistemologia candomblecista pressupõe cooperação entre saberes.

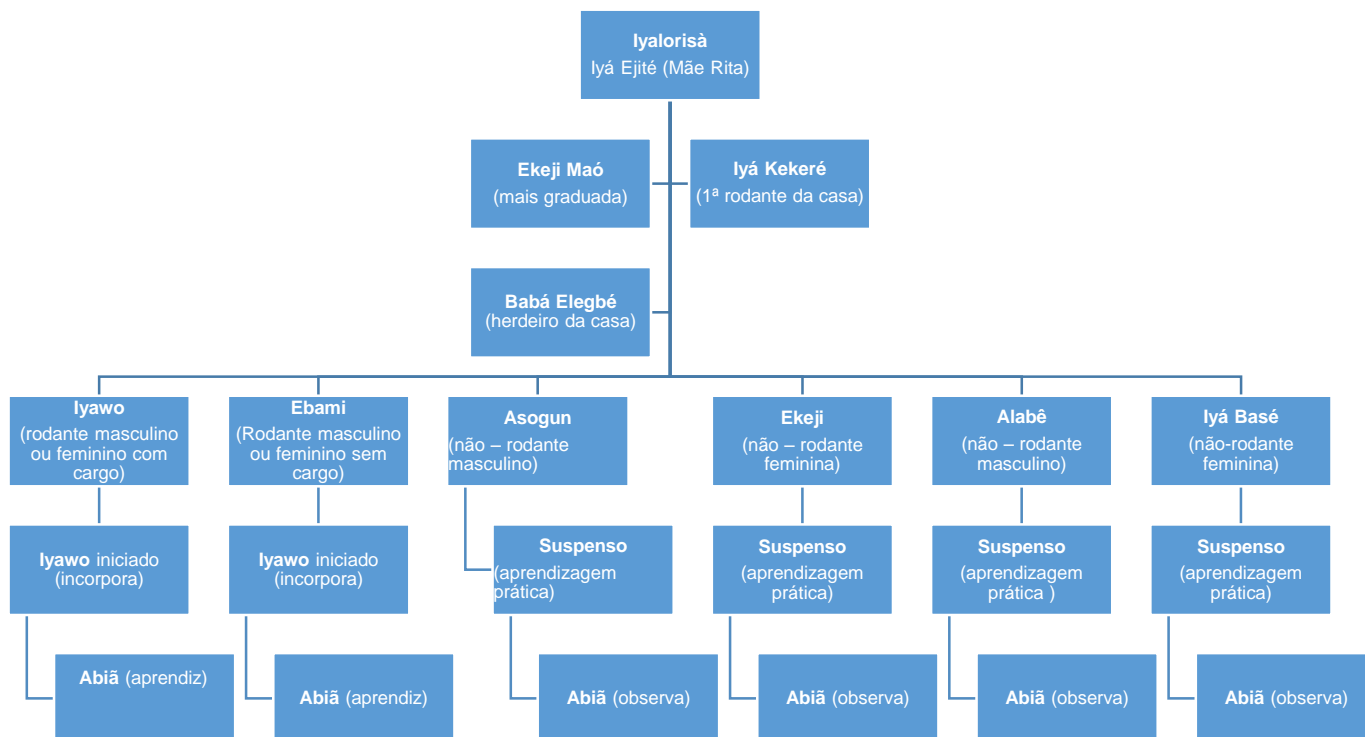
Os membros de uma casa de Candomblé são organizados segundo os postos que recebem e os cargos que ocupam em uma hierarquia. Essa estrutura é variável de uma casa de Candomblé para outra, e muda de acordo com a nação que a casa segue, com o número de membros existentes e com a aura de cada filha ou filho.



A hierarquia no terreiro tem uma função organizativa. Não há necessariamente um caráter de exclusão ou imposição, já que a intenção é haver pessoas que saibam cumprir determinadas tarefas sem se sobrecarregar e possam ensiná-las bem como os saberes nelas envolvidos aos mais novos na religião.

Assim, apresento abaixo a estrutura de hierarquia que observei dentro do Ilê Asè Iyá Ogunté, contemplando os critérios já acima citados para a escolha do caminho de aprendizagem a ser seguido pela filha ou filho da casa.

Quadro II - Organograma da hierarquia de cargos do Ilê Asè Iyá Ogunté





- *Iyalorisà*: é a sacerdotisa da casa. Mãe Rita tem seu nome religioso, seu *orukó* de *Iyá Ejité*. É a chefe religiosa da casa.
- *Ekeji Maò*: é a chefe das *ekejis*, e a *ekeji* pessoal da *Iyá Ejité*.
- *Ekeji*: é uma designação para mulheres não-rodantes que foram escolhidas pelo *orisà* para cuidar dos rodantes incorporados.
- *Asogun*: é a designação para homens não-rodantes e que tem a função de fazer os cortes e sacrifícios rituais na casa.
- *Alabê*: É o homem não-rodante que foi designado pelo *orisà* para tocar os atabaques durante os rituais e as celebrações.
- *Iyá Basé*: é a mulher não-rodante responsável pela preparação das comidas rituais para todos os *orisà*.
- *Iyawo*: é a pessoa rodante, ou seja, a que tem o dom de incorporar o *orisà*. O termo designa tanto homens quanto mulheres.
- *Ebami*: é o *Iyawo* que cumpriu as obrigações até os três anos e não recebeu nenhuma função a mais na casa.
- *Suspensô*: é o *abiã* não-rodante que foi elevado pelo *orisà* à categoria de aprendiz prático da sua função na casa. Aguarda a sua iniciação formal na religião, chamada de confirmação.
- *Abiã*: é o aprendiz, o membro da religião que entra para a comunidade após fazer o *bori* e passa a receber orientações e ensinamentos que o preparam para a sua iniciação.

Conforme o exposto acima, é possível perceber que para cada uma dessas funções existe um caminho a ser trilhado onde são aprendidas uma série de práticas perpassadas por saberes específicos de cada função dentro do terreiro. Então, pode-se afirmar que os processos educativos dentro do Ilê Asê *Iyá Ogunté* obedecem a uma estrutura baseada na hierarquia, na mediunidade, no sexo e no tempo de convivência dentro dessa comunidade.

Uma vez que está posto que homens e mulheres, rodantes e não-rodantes, de acordo com o tempo de convivência dentro da religião realizam práticas específicas, é possível então afirmar que aprendem por meio dessas práticas saberes também específicos, de acordo com a determinação de aprendizagem que devem seguir e que é ditada pelo *orisà* quando de sua entrada na religião.

Dito isso, pode-se inferir que aprender é uma condição importantíssima para as filhas e filhos de santo, visando o bom desempenho de suas funções dentro da casa de Candomblé. Quanto mais os



membros da religião aprenderem sobre suas funções litúrgicas, maiores níveis de reconhecimento podem alcançar por parte da comunidade do terreiro.

Logo, os saberes perpassados pelas práticas realizadas dentro do *Ilê Asè Iyá Ogunté* são ensinados aos mais jovens para que possam cumprir suas funções rituais da maneira esperada e ensinar aos que depois deles chegarem à comunidade religiosa do terreiro, em um eterno ciclo de movência e continuidade.

Considerações finais

O que se delinea nesse artigo é um olhar: busca-se mostrar que é possível fazer um estudo acadêmico tendo em vista valores e pressupostos que não compartimentalizem o conhecimento humano entre “o que é adequado e o que não é” ou o que é científico ou não.

Entendemos que as ações humanas (em especial os processos educativos) são múltiplas, oriundas das múltiplas epistemologias que lhes dão origem, não havendo necessidade de juízos de valor entre elas, pois assim como as comunidades humanas, os saberes que lhes são comuns são também diversos, nem melhores nem piores entre si.

O esforço em compreender que não existe um único padrão educacional nem uma única prática educativa possível conduzirá, a meu ver, a uma série de mudanças na forma de os seres humanos se relacionarem entre si, já que quando alguém se torna capaz de reconhecer o diverso como uma possibilidade concreta, abrem-se caminhos para que se reconheça o outro como um equivalente, não um igual em essência, mas também não um diferente em existência.

Apenas o entendimento de que o diferente existe não basta: é necessário que se vá além disso, indo criar a compreensão de que esse diferente precisa dos meios necessários para existir. Em termos educativos, a escola não pode mais ser vista nos dias de hoje como o único espaço em que se dá a prática educativa. Até porque não existe apenas uma. Elas são muitas.

Há que se reconhecer esses Outros Sujeitos como **Sujeitos Pedagógicos**, pois se reconhece que estes sujeitos “são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação”. (ARROYO, 2012, p, 28).

Quanto antes tomarmos consciência de que elas existem, são concretas e possíveis de serem executadas, abriremos mais rapidamente o caminho para que se criem mecanismos de valorização e condições de execução dessas práticas, independente do ambiente em que ocorram.

REFERÊNCIAS



ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. *Educação e Saberes Culturais: apontamentos epistemológicos*. In: PACHECO, Agenor Sarraf; NASCIMENTO, Genio; SILVA, Jerônimo da Silva e; MALCHER, Maria Ataíde. (Orgs). **Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia: cartografias, literaturas & saberes interculturais**. 1ed. Belém: AEDI, 2015, v. , p. 649-690.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2012. Parte I (p.25-70)

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2.ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série I. Escola; v. 11).

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

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. (p.31-83)

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**.



SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO MOVA BELÉM/PA

Jaqueline Teixeira Gomes⁶²

Resumo

A intenção deste estudo é investigar a contribuição das práticas de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) nas práticas de letramento vivenciadas por egressos, destacando o bairro do Jurunas, Belém/PA. Desse modo, o bairro do Jurunas se constitui como o *locus* deste estudo. Apresenta como objetivos: analisar a contribuição do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas; identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos; mapear os eventos e práticas de letramento que os egressos participam, hoje; e, apontar se essas pessoas tiveram outras experiências escolares antes e/ou após o MOVA Belém, como forma de compreender quais as contribuições efetivas do programa para a vida desses egressos, no sentido de estimular ou não a continuidade da escolarização formal. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa pautada em uma abordagem qualitativa. Desse modo, lançamos mão da História oral e da História de vida como técnicas de produção de dados, e da entrevista e aplicação de testes, como instrumentos de pesquisa. A análise se deu à luz do aporte teórico dos estudos do letramento. Nosso olhar para os relatos atentou para indícios de que as práticas educativas do MOVA Belém foram fundamentais para uma nova forma de participar de práticas letradas. Entre as práticas e eventos de letramento que os entrevistados participam, encontram-se vários tipos de letramento, sendo assim, dadas as condições políticas, sociais, culturais e econômicas, a aquisição e o usos da escrita vão gerar diferentes tipos de letramento, que resultarão em diferentes *estados* ou *condições* de pessoas letradas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Letramento.

Introdução

Neste estudo venho me debruçando acerca da realidade social de jovens e adultos analfabetos, que me move no sentido de trazer para o campo das produções acadêmicas os feitos desse coletivo, que cotidianamente buscam driblar as dificuldades do mundo escrito.

Em 2010, por ocasião do meu ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), passei a inclinar minhas leituras, com maior dedicação, a questões sociais e educacionais da nossa região amazônica. Por meio das leituras, das discussões e reflexões em sala de aula, e das disciplinas específicas que versavam sobre a realidade social e educacional de seres humanos que não frequentaram a escola quando crianças ou dela foram excluídos, vislumbrando trajetórias de vida marcadas pela exclusão, decidi por me debruçar sobre tais questões.

⁶² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, vinculada à Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Email: jackgomesufpa@hotmail.com



O interesse por desenvolver um estudo sobre o alunado da educação de jovens e adultos só aumentou no decorrer do curso, e com ele o de trabalhar a questão do letramento, uma vez que são seres humanos que vivenciam em grande parte experiências de escolarização que tem como foco apenas o processo de codificação e decodificação de palavras, ou seja, não vivenciam processos de alfabetização em que a atenção se volta para questões do contexto real, uma vez que, vivendo em uma sociedade letrada, na qual são expostos a diferentes linguagens, restringir o processo de alfabetização à apropriação da linguagem escrita é deixar de considerar suas experiências de vida, e, conseqüentemente, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

São seres humanos que vivem em sociedades letradas, expostos a diferentes linguagens, que os exigem conhecimentos específicos, por isso, não podemos considerá-los como totalmente analfabetos. Convivem com diferentes linguagens, leem diversos gêneros textuais como placas de ônibus, embalagens de produtos, placas de sinalização, dentre outros, cotidianamente. Desse modo, podemos afirmar que estão imersos em variadas práticas de letramento.

Os avanços dos estudos do letramento, nas produções acadêmicas a nível de Pós-Graduação, apontam novas exigências da sociedade letrada, demonstrando que ser apenas alfabetizado não é condição suficiente para responder adequadamente às suas demandas.

Desde a graduação, portanto, tenho demonstrado o interesse no estudo com jovens e adultos, vinculado a um projeto político-pedagógico de valorização do saber popular, que é uma questão que se apresenta, ainda, como um desafio, sobretudo por se tratar de uma discussão que vem relacionada à questões do letramento, que, também, vem conquistando espaço no campo das produções acadêmicas.

Com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Estado do Pará, a vontade de continuar ampliando as discussões que me acompanham desde a graduação só aumentou, sobretudo com a oportunidade de optar pela área de interesse Práticas de letramento na Amazônia, da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A partir do meu ingresso, minha orientadora e eu, pensando num estudo que destacasse as contribuições de uma política pública direcionada ao processo de alfabetização e letramento de adultos em Belém/PA, elegemos o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

A intenção deste estudo é investigar a contribuição das práticas de alfabetização do programa nas práticas de letramento vivenciadas por egressos, destacando o bairro do Jurunas.

Desse modo, o bairro do Jurunas se constitui como *lôcus* deste estudo, por se tratar de um dos bairros mais antigos e populosos de Belém e que apresenta o maior número de turmas do MOVA na



cidade. Esse quantitativo de turmas está diretamente relacionado à localização do bairro, que se constitui como uma das principais vias de entrada e saída da cidade, sobretudo a entrada de famílias de origem ribeirinha, pelos portos localizados na Avenida Bernardo Sayão, uma de suas principais via de acesso.

Pode-se destacar, portanto, que a relevância deste estudo se ancora na possibilidade de ampliação de pesquisas científicas no contexto amazônico, relacionadas às discussões sobre letramento de jovens e adultos, bem como a ampliação do próprio conceito letramento, para seu desenvolvimento em políticas públicas direcionadas ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

A intenção deste estudo é investigar as práticas e eventos de letramento que egressos do MOVA Belém, no bairro do jurunas, passaram a participar após as práticas educativas vivenciadas no decorrer do programa. Nesse sentido, elegemos a questão que orienta este estudo, a saber: quais as contribuições do processo de alfabetização do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas?

Tal questão nos permitiu delinear como objetivo geral analisar a contribuição do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas. Para tanto, traçamos três objetivos específicos, a saber: identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos; mapear os eventos e práticas de letramento que os egressos participam, hoje; e, apontar se essas pessoas tiveram outras experiências escolares antes e/ou após o MOVA Belém, como forma de compreender quais as contribuições efetivas do programa para a vida desses egressos, no sentido de estimular ou não a continuidade da escolarização formal.

Ao reconhecer a complexidade deste estudo, justificamos nosso percurso metodológico a partir de uma perspectiva que nos permiti desviar o olhar para a educação do cotidiano, destacando os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos. Desse modo, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, com aportes teóricos: os advindos da educação: Freire (1981; 1987; 2006) e Brandão (2001; 2002); da educação de jovens e adultos: Arroyo (2011), Haddadi e Di Pierro (2000) e Soares (2007); do letramento: Kleiman (1995; 2005; 2007), Rojo (1998; 2009) e Soares (1998); dentre outros que nos possibilitou aguçar este estudo.

Educação de jovens e adultos: algumas reflexões

Constata-se, ao longo da história, a grande dificuldade de os programas de alfabetização voltados à jovens e adultos cumprirem com aquilo que se projeta nos documentos oficiais. Desse modo,



as produções, nas quais nos baseamos para este estudo, mostram a fragilidade nas políticas governamentais para esse coletivo humano, que, como consequência, ofertam uma educação de baixa qualidade.

É na história recente de nosso país que a educação de adultos começou a definir sua identidade. No início do século XX, houve uma grande mobilização social em defesa da erradicação do analfabetismo no país por parte dos intelectuais, que culpavam as pessoas analfabetas pelo atraso econômico. E, com isso, as campanhas de educação de jovens e adultos foram ganhando força.

Foi somente em meados dos anos de 1940 que a educação de adultos ganhou visibilidade no âmbito das políticas nacionais, com forte influência da Constituição de 1934. Foi durante o Governo Vargas que a educação passou a ser considerada como direito de todos e dever do Estado. E, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (PNE), que pela primeira vez permitiu à educação de adultos uma atenção especial, ao estender o ensino primário integral obrigatório às pessoas adultas.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país iniciou um processo de fortalecimento dos princípios da democracia, com a pressão de alguns organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual fez várias recomendações aos países com alto índice de analfabetismo, para que fossem diminuídos esses indicadores, com um olhar especial aos adultos.

A partir disso, em 1947, o governo lançou a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, como política governamental, que visava à elevação do nível de escolarização de adultos, propondo algumas metas de alfabetização, as quais previam a alfabetização do educando em apenas três meses, e a conclusão do ensino primário num prazo bem menor do que o estabelecido aos alunos do ensino convencional. O que resultou na ampliação da discussão sobre analfabetismo e a educação de adultos, além da reflexão acerca da necessidade de ‘elevação’ cultural dos cidadãos.

Ainda no mesmo ano, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que visava, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 111): “a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”. Ou seja, levar a educação a todos os brasileiros analfabetos, a partir da organização de uma ampla estrutura administrativa para disseminar a todo o país a importância de investimentos financeiros e pedagógicos na educação de adultos. E, o Estado foi o responsável por essa iniciativa, assumindo o papel de indutor, e delegando às



unidades federadas a responsabilidade pela contratação de docentes para atuar na educação desse alunado, pela matrícula desse público, e pela supervisão das atividades desenvolvidas.

Embora essa campanha tenha sido importante para disseminar a discussão da necessidade de uma educação específica a adultos, e a erradicação do analfabetismo no país, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60) ressaltam que: “não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino”. Entretanto, instaurou no país um campo de reflexão pedagógica acerca da temática, que veio se consolidar somente nos anos 60, com as ideias de Paulo Freire.

Desde o início da década de 1940, a educação de jovens e adultos vem ganhando visibilidade. O Estado passou a conceder os direitos sociais a esses sujeitos, em resposta à pressão das massas populares, que se organizavam em defesa do direito da cidadania e, conseqüentemente, por melhores condições de vida. Porém, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), o Estado passou a concretizar esses direitos em políticas públicas como “estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais”.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, surge uma nova visão do problema de alfabetização no país, a partir da expressão ‘Educação popular’, marcada pelas ideias de Freire e pelos movimentos sociais, que defendiam a vinculação entre alfabetização e conscientização e, conseqüentemente, a transformação das condições de vida dos sujeitos pertencentes às massas populares, com foco para as dimensões social e políticas (PEREIRA, 2005).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a educação de jovens e adultos passa a ser considerada uma modalidade da educação básica:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.



No entanto, as conquistas obtidas por meio dos documentos oficiais, ainda, não são suficientes para assegurar uma educação de qualidade aos jovens e adultos, e que esteja de acordo com suas especificidades, e, muito menos, que os mesmos de fato tenham acesso a essa educação escolar.

É importante ressaltar que, segundo Pereira (2005), os programas, que antes eram destinados somente a adultos, passaram a incorporar o segmento jovem da sociedade, dando uma nova roupagem aos programas de alfabetização, agora, chamada de educação de jovens e adultos.

Os desafios da alfabetização na educação de jovens e adultos

A história da educação de jovens e adultos está fortemente ligada à história da alfabetização de jovens e adultos que vivenciaram um processo de exclusão precoce da escola ou que tiveram uma experiência de escolarização tardia. Portanto, educar virou sinônimo de alfabetizar. Essa alfabetização, entretanto, está fortemente atrelada a campanhas e programas de alfabetização que, na maioria das vezes, se revelam pouco adequados, e que apresentam resultados limitados.

Sobre essa discussão, Pereira (2005, p. 20) ressalta que: “a forma crítica e problematizadora da realidade com a qual se organizavam as propostas de alfabetização na década de 60 tem sido a referência que ainda vem subsidiando muitas ações”. As ideias de Paulo Freire continuam influenciando as principais campanhas e programas de alfabetização voltados para a educação de jovens e adultos.

As ações alfabetizadoras de jovens e adultos vêm sendo desenvolvidas de forma mais consistente. Não vemos, com a frequência que víamos antes, a reprodução de um modelo de alfabetização pautado na utilização de cartilhas, nas quais as palavras e frases são trabalhadas fora de um contexto real.

Percebemos, após o início das discussões sobre o letramento no Brasil, na década de 80, uma preocupação em aliar a alfabetização de jovens e adultos à realidade dos mesmos. E, sobre essa questão, Pereira (2005, p. 21) assim se justifica: “os estudos em torno do aprendizado da língua escrita, na década de 80, contribuíram tanto para ampliar as discussões dos educadores sobre o ensino da leitura e da escrita quanto para modificar as práticas de alfabetização de adultos”.

Na busca por uma alfabetização de jovens e adultos, que leve em consideração o uso social da leitura e escrita, as práticas devem estar direcionadas para as suas experiências concretas. E, ainda, devem contemplar a discussão que gira em torno da necessidade de se pensar um projeto político e revolucionário, que parta da autonomia do ser humano.



O desafio colocado para a alfabetização, portanto, seria propiciar ao alunado da educação de jovens e adultos sua plena inserção em práticas letradas, enfatizando os usos sociais da leitura e escrita, e, não somente, a codificação e decodificação de letras, palavras e frases. E, ainda, precisamos nos atentar para as práticas educativas dos programas de alfabetização, que em sua maioria, têm curta duração, e que não levam em consideração as singularidades de seus alunos.

Desse modo, nos últimos anos, os estudos do letramento vêm ganhando destaques, uma vez que suas discussões giram em torno da preocupação com a função social da leitura e escrita, destacando a necessidade de preparar o ser humano para agir com mais autonomia em nossa sociedade.

O lugar do letramento

Os estudos sobre letramento tiveram início nos Estados Unidos, e em alguns países da Europa como, França, Inglaterra e Portugal, após a Segunda Guerra Mundial. Seus pesquisadores iniciaram os estudos ao perceberem que não se podia estabelecer parâmetros que afirmassem que uma pessoa por ser alfabetizada, necessariamente, conseguia lidar satisfatoriamente com as práticas sociais que envolviam a escrita (SOARES, 2004).

Esses estudos estavam voltados para as discussões que giravam em torno da necessidade das pessoas dominarem as habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que as exigiam (SOARES, 2004).

Sustentavam a hipótese, portanto, de que o domínio e o uso da escrita trazem consequências para a sociedade, influenciando as dimensões: cognitiva, linguística, sociocultural, política e econômica (PEREIRA, 2005).

Essas discussões sobre letramento se ampliaram e, em meados dos anos de 1980, foram introduzidas e iniciadas no Brasil, a partir de pesquisas e estudos acadêmicos realizados por pesquisadores das áreas da educação e linguística. À época, sentia-se falta de um conceito que refletisse a figura da pessoa capaz de fazer uso adequado e competente da escrita.

O termo letramento é uma versão para o Português da palavra *literacy*, de origem inglesa. Etimologicamente, a palavra vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação. Desse modo, o sentido atribuído ao termo letramento é o da apropriação da escrita, num sentido mais amplo, do que apenas a apropriação do código alfabético, ou seja, da alfabetização (SOARES, 1998).



Os primeiros registros do uso do termo no Brasil se encontram na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato (1986), em que utilizou o termo para vislumbrar aspectos pertinentes à psicolinguística. Seguidamente, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Tfouni (1988), dois anos mais tarde, em que a autora descortinou aspectos referentes às práticas sociais da escrita, e as possíveis mudanças por elas causadas, ao estabelecer os aspectos sociais da língua escrita (SOARES, 1998).

Já nos anos de 1990, o conceito letramento passou a ser trabalhado com maior aprofundamento teórico, a partir das publicações de Kleiman (1995) e Soares (1998), predominantes nas literaturas especializadas, nas áreas da linguística e da educação, respectivamente (SOARES, 2004).

Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre letramento iniciaram no momento em que a escrita passou a ser exigida nas sociedades industrializadas, modificando a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos, e desses com o meio em que vivem. Para a autora, a concepção de letramento está relacionada às práticas sociais de leitura e de escrita, e enfatiza a função e o impacto social dessas práticas em nossa sociedade, que assim se justifica: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Assim, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, assumindo diferentes funções.

Soares (1998) também contribui com as discussões acerca do letramento, conceituando-o como o *estado* ou *condição* de indivíduos e grupos sociais que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas. E, ainda, avança nas discussões ao contribuir com seus estudos sobre outros tipos de letramento, utilizando o termo *letramentos*. Concepção que Rojo (2002) reforça ao levar as discussões para o campo dos *multiletramentos*, já que, também, para a autora não existe um único tipo de letramento, e, sim, letramentos.

Sendo assim, dadas as condições políticas, sociais, culturais e econômicas, a aquisição e o uso da escrita vão gerar diferentes tipos de letramento, que resultarão em diferentes *estados* ou *condições* de pessoas letradas.

Resultados e discussão

Este estudo contou com a colaboração e disposição de quatro egressos do MOVA Belém, do bairro do Jurunas, sendo dois homens e duas mulheres, com faixas etárias que variam entre 44 a 72 anos de idade. Todos residentes do bairro do Jurunas.



Todos vieram do interior do estado à procura de uma possibilidade de vida melhor. São pessoas oriundas de famílias ribeirinhas, que tiveram de ajudar desde a infância no sustento familiar, justificando o fato de não terem frequentado à escola quando criança, com exceção da dona Margarida, que não estudou por falta de sua documentação pessoal.

Perfil dos entrevistados

Nome ⁶³	Idade	Cidade de origem	Profissão	Religião	Escolaridade ⁶⁴
João	72	Chaves/PA	Aposentado	Evangélico	1º ano (incompleto)
Lurdes	65	Bujaru/PA	Aposentada/ Diarista	Evangélica	3º ano (incompleto)
Raimundo	53	Igarapé-miri/PA	Açougueiro ⁶⁵	Católico	1º ano(incompleto)
Margarida	44	Moju/PA	Diarista	Católica	1º ano(incompleto)

Fonte: Pesquisa de campo. Janeiro a março de 2016.

Nosso olhar para os relatos de egressos atentou para indícios de que as práticas educativas do MOVA Belém foram fundamentais para uma nova forma de participar de práticas letradas, registrando momentos em que essa participação se tornou mais efetiva. Em tais indícios, destacaram-se as possibilidades de: locomover-se de um lugar a outro, sem que tenham que pedir para alguém acompanhá-los; ler objetos de estudos, que, antes, apresentava-se como algo impossível; ler rótulos de produtos em supermercados; identificar tipos de documentos; assinar seus nomes, sem precisar ‘sujar’ os dedos; ler as notícias em jornais ou revistas, atualizando-se sobre os acontecimentos do bairro, da cidade, do país; expressar-se com mais facilidade; atualizar-se quanto as horas; conseguir um emprego melhor; dentre outras possibilidades que emergiram a partir das falas dos entrevistados, e que foram validadas a partir da aplicação dos testes.

Portanto, embora um dos entrevistados não ter aprendido a ler e escrever, no caso do seu João, percebemos que todos apresentaram avanços quanto a participação em práticas letradas. Isso se explica pelo fato de que uma pessoa não precisa ser alfabetizada para ser considerada letrada. Para Kleiman (2005, p. 14), “a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente”.

⁶³ Os nomes são fictícios.

⁶⁴ À nível de ensino fundamental.

⁶⁵ Trabalha para uma grande rede de supermercados de Belém/PA.



E, ainda, o termo letramento se apresenta para além da alfabetização na medida em que não se restringe às práticas sociais da leitura e escrita, pois, podemos falar em vários tipos de letramento, como os letramentos: digital, oral, literário, visual, bancário, dentre outros.

Desse modo, observamos nos relatos dos entrevistados uma maior relação com as práticas letradas, pois, há significativos avanços quanto à participação nessas práticas, que se apresentam em seu cotidiano, que, antes, não acontecia de forma efetiva. A exemplo da satisfação em superar as limitações quanto à possibilidade de se locomover de um lugar a outro.

Percebemos, assim, que para uma mesma finalidade, ir de um lugar a outro, os entrevistados lançaram mão de estratégias distintas, que em nossa análise se trataram da utilização de dois tipos de letramento: o escrito e o visual. Dona Terezinha e seu Raimundo, por terem aprendido a ler, durante as atividades do MOVA, conseguem a partir do letramento escrito identificar os nomes das ruas. Já seu João, por não ter aprendido a ler palavras, mas suas iniciais, 'lê' os ônibus a partir do letramento visual, pois, consegue identificá-los pelas iniciais, bem como pelo tamanho das palavras, e pela cor.

A partir dos relatos dos entrevistados, destaca-se a possibilidade de ler objetos de estudos como um das contribuições mais marcantes do MOVA, com exceção do seu João, que não aprendeu a ler.

Seu João lamenta por não ter aprendido a ler e escrever, sobretudo por não conseguir ler a bíblia, que para ele seria a realização de seu maior sonho. Sua justificativa é o fato de não ter estudado durante os 8 (oito) meses de aula, que é o tempo máximo que as turmas do MOVA funcionam, independentemente de qualquer contratempo.

Contudo, podemos afirmar que, embora não tenha aprendido a ler e escrever, seu João tem consciência da necessidade da aprendizagem do código escrito para uma participação mais ativa em práticas cotidianas, que exigem do ser humano o domínio da leitura e da escrita, sobretudo por vivermos em sociedade chamada grafocêntrica, porque a vida social é organizada em torno da escrita.

As práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, assumindo diferentes funções. A escrita possibilita ao ser humano: elaborar documentos, fazer circular informações, organizar sua vida, comunicar-se à distância, propagar saberes, entre outras possibilidades.

A partir do aprendizado da leitura e da escrita, muitas outras conquistas foram alcançadas, como, por exemplo, saber se expressar melhor, ter sua alta-estima mais elevada, bem como conquistar um emprego melhor, como no caso do seu Raimundo que, antes das atividades do MOVA, trabalhava na parte da limpeza, entretanto, após essa experiência no MOVA, passou a trabalhar na parte do açougue,



por saber falar melhor com as pessoas, ler os nomes das carnes, bem como lidar com os códigos dos produtos, e preços. A partir disso, percebemos as presenças das práticas do letramento oral, do letramento ideológico, do letramento matemático nas práticas cotidianas dessas pessoas.

Encontramos, ainda, a presença do letramento bancário nas falas de seu João e seu Raimundo. Embora, não saibam ler documentos bancários, só de perceberem sua importância já é uma prática de letramento bancário, bem como só de perceberem a importância de saber utilizar o caixa eletrônico, pode-se considerar uma prática de letramento digital. Como, também, a partir do fato de dona Lurdes lê a bíblia pelo celular, pode-se dizer que vivencia uma prática de letramento digital.

Essas práticas estão relacionadas à aprendizagem que tiveram no MOVA, pois, de acordo com seu João, a professora trabalhava em sala de aula com documentos do dia a dia, como contas de água e de luz. Desse modo, hoje, consegue identificar um documento bancário pela presença do código de barras, característica marcante desse tipo de documento. E, no caso do letramento digital, a característica mais marcante é a leitura não mais no papel, mas na tela. Nesse caso, o domínio do letramento escrito foi um imperativo para dona Lurdes ler a bíblia na tela do celular.

Destacam-se, então, nos relatos dos egressos, uma maior participação em práticas letradas, que não se restringem ao uso da leitura e da escrita, como destacamos, anteriormente, vivenciando experiências do cotidiano que sempre se fizeram presentes, porém, que o medo os impediam de descobrir. A maior contribuição das práticas educativas do MOVA Belém, a nosso ver, foi a possibilidade de fazer com que essas pessoas se reconhecessem enquanto pessoas capazes de participar de qualquer prática cotidiana, mesmo que o objetivo maior do programa fosse apenas a aquisição da leitura e da escrita.

Ser capazes de assinarem seus próprios nomes, torna-os mais importantes aos olhos da sociedade. Não mais sujar os dedos, para muitos, pode significar pouca coisa, entretanto, para seu João, por exemplo, significa a possibilidade de uma vida mais digna.

Referências

BELÉM. Secretaria de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão-SEGEP. **Anuário estatístico do município de Belém de 2011**. Belém, PA: SEGEP, 2012, v. 16.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém)**. Belém, PA: SEMEC, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.



BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934.**

_____. **Constituição Brasileira de 1988.**

_____. **LDB 9394/96.** Brasília, 1996.

CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/ multiculturais.** Revista NER-ANO 14, Nº 18- janeiro de 2011- ISSN: 1806- 6755.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001, p. 58- 77.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2011. 12ª ed.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Mai/ Jun/ Jul/ Ago. 2000. Nº 14.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014. 1ª ed.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Projeto Temático Letramento do Professor: UNICAMP, 2007

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 10ª ed.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ Unicamp & MEC,** 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2015. 2ª ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005. 1ª ed.



RODRIGUES, Carmem Izabel. **Vem do bairro do Jurunas**: sociabilidade e construção de identidades entre ribeirinhos em Belém-PA. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2006.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Letramento**: uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/ Fev/ Mar/ Abr/ 2004. Nº 25.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



UM OLHAR SOBRE A VILA DE MANGUEIRAS: NARRATIVAS DE RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL DE UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO

Érica de Sousa Peres
Universidade do Estado do Pará
ericaperes_22@yahoo.com.br

Guthemberg Felipe Martins Nery
Universidade do Estado do Pará
guthembergmartins@gmail.com

RESUMO

Este artigo surge a partir de leituras, estudos e reflexões acerca da resistência do povo negro na ilha do Marajó. O artigo aponta uma pesquisa bibliográfica, por meio de diálogos com alguns autores que tratam da temática e de campo, uma vez que utiliza-se das narrativas de moradores da comunidade para ratificar o estudo. Tem como foco central o aprofundamento do debate sobre as lutas que vem sendo travadas por negros e negras marajoaras. Haja vista que, os negros africanos escravizados que aqui chegaram resistiram às condições as quais eram tratados e formaram vários quilombos objetivando a possibilidade de ser livre. Ainda hoje seus descendentes lutam e resistem para que as marcas e contribuições deixadas por seus ancestrais não sejam apagadas e/ou silenciadas. A contribuição deste estudo está centrada em desvelar a resistência negra no Marajó, e como esta deixou marcas significativas na cultura desse povo.

Palavras-Chave: Quilombo, Marajó, Resistência

RETORNANDO ÀS ORIGENS

A colonização amazônica foi marcada por conflitos, conhecida como a resistência indígena, uma vez que, os colonizadores vislumbravam usá-los como mão de obra no cultivo da terra, porém o enfretamento indígena se destacou, haja vista que os indígenas eram profundos conhecedores das florestas e assim sendo fugiam com facilidade, o que contrariou os colonizadores intensificando assim os conflitos entre índios e colonizadores.

Nesse contexto a igreja católica se revela um elemento importante, pois está não aceitava a escravização dos índios nas terras da colônia, pois objetivava catequizar os gentis, e com esse intuito os missionários defendiam a liberdade dos nativos, propiciando assim condições favoráveis para a importação de escravos negros para a colônia, uma vez que, se fazia necessário mão-de-obra para o cultivo da terra e cuidado com o gado. Nesse contexto o trabalho indígena vai sendo substituído pelo



trabalho do negro africano que aportava às estas terras através da diáspora africana.⁶⁶Vale ressaltar que por um longo período negro e índio dividiram simultaneamente o trabalho escravo.

O negro africano foi escravizado em todas as regiões do Brasil, porém na Amazônia a presença negra tornou-se intensa com a criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão em 1755, no período pombalino, onde a produção agrícola na região foi bastante estimulada, e para garantir a mão de obra para esta empreitada, os negros africanos foram sendo arrancados de seu continente de origem e trazidos em condições subumanas para a região amazônica, os que de acordo com Vicente Salles(1988) “a região amazônica recebeu 50 mil escravos no período entre 1755e 1820, com o funcionamento da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão” (SALLES, 1988, p.51).

Grande parte desses escravos que chegaram à região amazônica foi direcionada a ilha do Marajó, que começava a se destacar com a criação do gado nas grandes fazendas que iam se constituindo nessa região. Em meados do século XVII, negros africanos em condição de escravidão desembarcam em terras marajoaras e passam a exercer trabalhos ligados, principalmente a pecuária, a agricultura e a pesca, contribuindo assim para o crescimento econômico da ilha que se consolidava com um dos pólos relevantes de produção de carne bovina.

Vale ressaltar que os negros jamais aceitaram viver na opressão e submissão ao sistema escravista, e uma das formas de resistência encontradas por estes foi à formação de quilombos que reunia muitos escravos ansiosos por liberdade, que fugiam das fazendas buscando espaços que lhes propiciassem viver livremente sua cultura e tradições. O que Salles (1988) apresenta como “povoado de ex escravos negros foragidos, coletivo de mocambo, que é a habitação propriamente dita (SALLES 1988, p.222).

E Arruti (2008) categoriza de acordo com as primeiras leis do Brasil no período colonial “Na legislação colonial para caracterizar a existência de um quilombo bastava à reunião de cinco escravos fugidos ocupando ranchos permanentes, mas, depois, na legislação imperial, bastavam três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes”. (ARRUTI, 2008, p. 4).

66 Diáspora Africana é a denominação dada a um fenômeno sociocultural e histórico ocorrido nos países africanos, caracterizado pela imigração forçada da população africana a países que adotavam a mão de obra escrava. Foi um termo elaborado por historiadores que pesquisam o tema, movimentos civis e descendência de ex-escravos recentes. O período da Diáspora Africana compreende o início da Idade Moderna e o final do século XVIII.



E Munanga (1996) vem colaborar com o estudo afirmando que os quilombos foram formas de resistência encontradas pelos escravos para que pudessem viver em liberdade e expressar sua cultura

Escravizados, revoltosos, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campo de iniciação a resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (MUNANGA, 1996, p. 63).

Nessa perspectiva esses espaços denominados “quilombos” passaram a ser uma das alternativas de se constituir espaços de liberdade, onde os negros pretendiam garantir a sobrevivência de maneira digna e almejavam serem livres e serem seus próprios “donos”, além da conquista de um espaço territorial que lhes garantisse “o domínio e o uso da terra”, nesse momento se iniciava o conflito de terras que perduraria até os dias atuais na região do Marajó, onde as comunidades remanescentes de quilombos lutam e resistem bravamente para não serem esmagadas pelo agronegócio que as circundam. Desse modo permanecem lutando e resistindo para legitimar seu pertencimento como dono da terra, já que esta fora ocupada lá no passado por seus ancestrais escravizados que criteriosamente as escolhia.

Concernente às esses fatos tem-se os registros da Imprensa do Pará que em meados do século XIX se inaugura e é quando as fugas dos escravos passam a ser divulgadas por anúncios publicados por senhores donos de escravos, que lhes descreviam como “fujões”. Fugas essas que se dava em direção a floresta com o intuito de dificultar o acesso dos capitães do mato que lhes caçava tal qual animais. Desse modo, a “fuga” em direção ao quilombo, era na verdade um resgate da sua ancestralidade, da sua cultura que passa a ser ressignificada com o passar dos tempos.

Nesse aspecto, acerca da cultura Thompson (1995) corrobora em:

Variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma dada sociedade específica ou de um período histórico. Fenômenos culturais [...] são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica (THOMPSON, 1995, p.166).

Desse modo o quilombo se apresenta como um espaço de liberdade, onde ex-escravos podiam exercerem livremente o conjunto de expressões e manifestações da sua cultura, de seus costumes, suas crenças, sua religião, da sua tradição advinda de outro continente, mesmo encontrando-se agora em terras amazônicas.



Salles (1988) afirma que um fator relevante para a movimentação negra e a formação de quilombos na ilha do Marajó foi à participação dos negros no movimento popular denominado Cabanagem⁶⁷ que teve grande repercussão na Província do Grão-Pará, sobretudo, em terras marajoaras, onde se localizou um importante foco da revolta.

Em tal levante popular, os negros não só se inseriram como foram lideranças importantes, e isso incomodou as autoridades que impuseram medidas que proibisse “o ajuntamento de escravos possuídos de ideias partidárias”, haja vista que negros africanos escravizados assim como afros brasileiros tiveram participação relevante na revolução cabana, inclusive sendo líderes de batalhões.

O estado do Pará diferente dos outros estados brasileiros vivenciou paralelamente o movimento revolucionário dos cabanos, e os ideais de liberdade do movimento de independência que envolvia todo Brasil, tal movimentação propiciou grandes levantes, ocasionando um grande número de fugas de negros que deixavam a senzala e partiam em busca da liberdade, e assim crescia o número de quilombos e mocambos na Amazônia (SALLES, 1988, p.266-71).

QUILOMBOS MARAJOARAS

Diante desse contexto, a ilha do Marajó se destaca como um território, que tem em sua origem a diáspora africana em terras marajoaras. O que nos evidencia a presença negra existente e marcante nesse recorte amazônico. Haja vista que o território marajoara, se representa hoje pela existência de várias comunidades quilombolas e inúmeras famílias de afrodescendentes que compõe a população marajoara.

Essa ilha é um arquipélago localizado ao norte do estado Pará, considerado a maior ilha fluvio-marítima do mundo, com cerca de 50 mil m² de extensão, sendo formado por cerca de três mil ilhas e ilhotas. O arquipélago marajoara atualmente possui 16 municípios: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, com destaque para as duas cidades mais populares do arquipélago que são: Soure e Salvaterra, devido à proximidade com Belém, a capital do estado.

⁶⁷Cabanagem foi uma revolta social ocorrida no Império do Brasil, na então província do Grão-Pará, estendendo-se de janeiro de 1835 a 1840, durante o período regencial brasileiro. Marcado por um cenário de pobreza extrema, fome e doenças, o conflito existiu muito devido à irrelevância política à qual a província foi relegada pelo príncipe regente Pedro I após a independência do Brasil. Dado o seu saldo de mortos exorbitante, a Cabanagem é um dos maiores conflitos já ocorridos na história do país.



Destacamos aqui o município de Salvaterra, que foi colonizado por frades jesuítas por volta do século de XVIII, que se instalaram na vila de Monsarás, quando esta era a então sede do município, tendo sido considerada porta de entrada dos colonizadores na ilha.

Atualmente é um dos municípios de menor tamanho da ilha do Marajó, porém, a presença do negro e de sua influência se fez marcante, tornando a cidade de maior concentração de comunidades remanescentes de quilombos, da Ilha do Marajó, conta com pelos 18 comunidades quilombolas, que datam de 1850, período que antecede a abolição da escravidão, o que demonstra a resistência dessas comunidades que estabelecem laços de parentesco entre si, o que se faz presente ainda hoje e perpetua assim “o reconhecimento de uma história comum, entre as comunidades; a sua condição de herdeiros da terra”, (MALUNGU, 2006, p. 4). Bem como, o sentimento de pertença com essa terra que outrora foi de seus ancestrais. Mantendo um elo entre todos os quilombos, tem-se um quilombo-mãe⁶⁸, o quilombo de Mangueiras, ou vila de Mangueiras.

A gênese das comunidades quilombolas no município de Salvaterra de acordo com as memórias dos moradores das outras comunidades quilombolas que ficam no entorno revelam que a origem da comunidade se inicia a partir da Vila de Mangueiras, o que se ressalta através da oralidade e da memória que esta comunidade se coloca como mito de origem das outras comunidades quilombolas existentes neste município, sendo dessa forma preservada na memória dos quilombolas, o que vem ao encontro do dizer de Le Goff (1992) é a “memória é a propriedade que se conserva certas informações”, percebe-se que é a partir desta propriedade que as informações sobre a origem e/ou a história do lugar são passadas e repassadas, o que desde a antiguidade Platão já apresentava a memória como um bloco de cera onde as lembranças importantes eram guardadas.

A vila de Mangueiras é a comunidade remanescente de quilombo, mais distante de Salvaterra, situa-se a cerca de 2h30 rio adentro, onde o acesso é dificultado pela necessidade de transporte aquático e terrestre, mas mesmo assim, mantém laços com as outras comunidades, influenciando inclusive na formação de outros quilombos, o que se confirma pela narrativa dos moradores mais antigos de todos os outros quilombos, afirmam que todos outros quilombos da região formaram-se partir de Mangueiras.

Essas narrativas baseadas nas memórias convergem sempre descrevendo que alguém que veio de Mangueiras se instalou em outra terra formando assim outro quilombo. Percebe-se que essa

⁶⁸O termo quilombo-mãe uso para designar aquele que segundo as memórias que me foram narradas por moradores de outras comunidades, foi o primeiro quilombo a ser formado em Salvaterra, sendo o refúgio inicial dos negros que fugiam da escravidão imposta nas fazendas de Souré.



lembrança se faz relevante, uma vez que, trata-se do fruto de um processo coletivo, que indica onde tudo começou.

Halbwachs (2004) esclarece que

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros de um grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista, sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS, 2004, p.55).

Desse modo, cada morador antigo de quilombos vizinhos, tem uma lembrança da formação e/ou início de sua comunidade, o que é uma lembrança individual, porém quando se trata de memória coletiva, a lembrança está sempre ligada ao quilombo-mãe, isto é, supostamente ao primeiro quilombo do município de Salvaterra, onde a história da maior expressão de resistência negra se inicia.

Legitimando as memórias dos indivíduos pertencentes desse lugar passa-se a reconhecer e reconstruir uma história que esteve silenciada durante longos anos. E mesmo não tendo sua história de origem, escrita e/ou documentada, guardam em suas memórias, a história de suas origens, de sua gênese.

O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento- aparentemente histórico- a existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem (LE GOFF, 1992, p. 428)

Atualmente os laços entre diversas comunidades remanescentes de quilombos da região de Salvaterra se mantêm, havendo reciprocidade que envolve participação nas festas, casamentos e até pequenas estradas, haja vista que para chegarem à sua comunidade tem de necessariamente passar por dentro de outra.

O sentimento de pertencimento dos atuais moradores da vila de Mangueiras no Marajó se faz presente, por meio de tradições que ainda se mantem latentes em seu cotidiano, o que pode ser representado pela forma de organização que seus moradores vivem e/ou convivem mantendo a disposição das casas da vila organizadas em forma circular, cujo centro tem um grande pasto. Essa circularidade remete ao princípio fundamental da vida, o ciclo.

E de acordo com Anjos (2010), o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e de pertencimento territorial, e geralmente a sua população tem um traço comum.



Desse modo, a titulação e a regulamentação do território é o reconhecimento, a preservação e resistência dos costumes, praticas religiosas e saberes ancestrais do povo negro africano que contribuiu significativamente para a cultura marajoara.

Atualmente, o meio de subsistência é a pesca e os programas assistenciais como a bolsa família, pois a agricultura desapareceu devido estarem encurralados pelo agronegócio, donos de grandes fazendas que criam os gados soltos, destruindo qualquer possibilidade de plantação, e ainda no que tange as manifestações culturais, como, por exemplo, o boi-bumbá, as rezas, as ladainhas e religiosidade que mantem com firmeza o som dos tambores dos cultos afrodescendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença negra na Amazônia é notória e marcada por luta e resistência, e na região que compreende a ilha do Marajó também se destaca a luta e resistência do povo negro que outrora lutava contra o sistema escravocrata, que os oprimiam, e resistiam formando os quilombos que lhes garantiam a liberdade.

Atualmente o negro ainda permanece lutando e resistindo para manter viva suas tradições, sua cultura e seus costumes, não obstante a isso, sua maior luta atual é pela preservação da terra de seus ancestrais, tal qual Palmares, por exemplo, ainda no período colonial perdura a árdua luta em fazendeiros e quilombolas pela titulação das terras, uma vez que a terra é fundamental para sua subsistência.

A aproximação com os moradores da comunidade de vila de Mangueiras em Salvaterra, ilha do Marajó nos revela quanto é importante dar a voz a vozes silenciada e/ou apagadas pela história oficial, uma vez que, foi deixado à margem, “o que não foi dito”, porém se constitui socialmente, historicamente e culturalmente através de suas narrativas “o ser amazônico”, já que o povo africano que aportou na ilha do Marajó, assimilou e agregou valores, crenças, religiosidades e costumes que até hoje perduram no cotidiano da vida local, mesmo tendo sido subjugados pela cor da sua pele e pelas condições que foram submetidos.

Desse modo, reconhecer e valorizar a contribuição negra para a Amazônia e desvelar a africanidade latente em nós, homens e mulheres amazônicos e buscar incessantemente possibilidades de nos libertarmos daquilo que nos aprisiona.

A principal resistência a essa grande transformação na região, com desvio de rios, desmatamento e poluição tóxica, está concentrada nas comunidades remanescentes de quilombos.

REFERÊNCIA



ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **O Brasil africano: Geografia e Territorialidade**. Brasília: CIGACESPE-UnB, 2010.

CASTRO, Edna. “**Terras de pretos entre igarapés e rios**”. Artigo parte integrante do relatório de pesquisa “quilombola de Bujarú. Memória da escravidão, territorialidade e titulação da terra”. Elaborado na pesquisa Mapeamento das comunidades negras rurais no estado do Pará. UNAMAZ, e no âmbito da pesquisa NAEA/UFPA, 1999.

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

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2ª ed. Tradução Bernardo Leitão...[et al]. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

MALUNGU. Coordenação Estadual Associações de Remanescente de Quilombos do Estado Pará. **Nova cartografia social da Amazônia. Quilombolas da ilha de Marajó Pará**. Belém, janeiro de 2006.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Brasília MIC/SECULT, 1988.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo Africano. Revista USP, São Paulo, n 28, p. 56 - 63 dez/fev. 1996.