Volume 3

IV forpeexp

Fórum de Pesquisa, Ensino, Extensão e Pós-Graduação da UEPA

II SIMPÓSIO | III SEMINÁRIO | II Seminário de CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ANAIS

COMUNICAÇÕES ORAIS DO III SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

TEMA CENTRAL:

CULTURAS, SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA

UNIVERSIDADE & SOCIEDADE

INTERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO PARÁ

Período: 24 à 26 de outubro de 2007
Local: Hangar / Centro de Convenções

ISBN: 85-88375-19-2

UEPA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

BELÉM-PARÁ
2007

Copyright©, Silvio Romero Buarque de Gusmão, Belém, 2007

IV FÓRUM DE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO – FORPEEXP - COMUNICAÇÕES ORAIS DO III SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – VOLUME 3

Direção Geral
Manoel Gionovaldo Freire Lourenço

Coordenação Livraria
Sylvana Cristina Moutinho Azevedo

Designer Gráfico
Giselle do Carmo Souza Moraes
Hudson Maik Campos da Silva

Apoio Administrativo e Intercâmbio
Hudson Maik Campos da Silva
Pedro Luiz Damasceno Gustavo

Editora Associada à
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS



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

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

Diretora do Centro de Ciências Sociais e Educação
Profª. Msc. Ana Claúdia Hage

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Profª. Drª. Albêne Lis Monteiro

Comissão Organizadora
Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Coord.)
Profª Drª Tânia Regina Lobato dos Santos
Prof ª Drª Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca
Profª Drª Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino de França
Profª Drª Maria Josefa de Sousa Távora
Roseane Rabelo Souza (Rep. Discente)
Eliane Sousa Aguiar (Rep. Discente)
Fernando Jorge Santos Farias (Rep. Discente)
Kátia do Socorro Carvalho Lima (Rep. Discente)

REALIZAÇÃO:

Universidade do Estado do Pará

PROPESP

APOIO:

Pará
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL
Secretaria de Ciência
Ministério Tecnologia
e Insumos Estratégicos da Saúde

SEDECT
SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

UNESCO

CNPq
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

CAPES

Eletronorte
Centrais Elétricas do Norte do Brasil SA

SESPA

Apresentação

Congregar profissionais da área da educação para refletir sobre "Culturas, Saberes e Formação de Professores na Amazônia" é um dos objetivos do III Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Desde o primeiro seminário, o Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA vem buscando divulgar as produções de docentes e discentes de suas duas linhas de investigação: "Saberes Culturais e Educação na Amazônia" e "Formação de Professores", em articulação com pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior brasileiras, incluindo docentes da educação básica, considerando os temas sócio-culturais e educacionais que constituem a identidade e diversidade amazônica.

Esta iniciativa do Programa tem propiciado o estímulo a produção e a socialização do conhecimento, favorecendo, ainda, debates teórico-metodológicos sobre temáticas educacionais da Amazônia, contribuindo tanto para a pesquisa na área como para o desenvolvimento de práticas educacionais que respondam às necessidades regionais.

O III Seminário consta de uma programação constituída de conferência, mesas redondas, lançamento de livros, revistas e apresentação de comunicações orais, cujos trabalhos compõem estes anais.

É com alegria que a Comissão Organizadora deste evento saúda os participantes e convida à leitura dos artigos constantes nos Anais do III Seminário do Programa de Pós-graduação em Educação – mestrado, como necessária para o fomento ao debate da temática central do evento.

Comissão Organizadora

SUMÁRIO

Apresentação

GT SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

A didática do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire: ressignificando o papel da Educação com os Jovens, Adultos e Idosos nas Comunidades Hospitalares de Belém
Roseane Rabelo Souza e Wany Marcele Costa Góes
A educação ambiental instrumento de conscientização e crítica da sociedade Pós-Moderna.
Carlos André dos Santos Leal Enoque de Carvalho Palheta e Elisa Monteiro Gomes
A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares
Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos
A Educação na Amazônia a Partir de Chove nos Campos de Cachoeira de Dalcídio Jurandir: Marcas e Possibilidades de Educações.
Fernando Jorge Santos Farias
A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas educativas do Tambor de Minas na Amazônia
João Colares da Mota Neto
A Escola Pública P. G. X inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social um resultado desastroso.
Carlos Alberto da Silva Adrião
A Implantação do ensino secundário público na Província do Pará: o Liceu Paraense (1840-1850).
Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
Olha o passarinho, irmãozinho: ensaio sobre fotografia e gestos.
Josebel Akel Fares

A Pedagogia da submissão: a Educação Jesuítica no Grão-Pará (1650-1755).
Denise de Souza Simões Rodrigues
Arte e lazer: superando a prática do entretenimento à construção do conhecimento social e histórico.
Alberto Andrade; Fátima de Souza Moreira e Maria Roseli Sousa Santos
Bases biológicas de como se aprende: proposições de Piaget, Maturana e Varela.
Valéria Risuenho Marques
Caminhos percorridos nos estudos do imaginário social de crianças ribeirinhas.
Nazaré Cristina Carvalho
Carnaval: manifestação cultural de transgressão e Liberdade.
Leopoldo Nogueira Santana Júnior
Educação ambiental por meio de jogos didáticos: saberes e práticas construídas numa ação colaborativa com a juventude.
Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca
É proibido não tocar os saberes no Museu do Marajó.
Darcel Andrade Alves
Entre o silêncio e o som: políticas públicas, saberes docentes e educação de surdos.
Kátia do Socorro Carvalho Lima
Espaços de participação no cotidiano escolar.
Ceila Ribeiro de Moraes
Filosofia *com* crianças e adolescentes em uma prática educativa popular.
Afonso Araújo Amador e Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Catadoras de sabores: um ensaio étnovisual com as mulheres da comunidade de São Bento – Alagoas.
Elizabeth Teixeira e Darcel Andrade Alves
Mulheres Tupinambá, beberagens e saberes culturais.
Maria Betânia Barbosa Albuquerque
A linguagem étnico – racial no livro didático.
Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva
Os Timbira Kyikatê-Jê: saberes culturais e biodiversidade.
Giza Carla Bandeira
Os múltiplos olhares da pesquisa.
Lúcia Melo

Representações sobre envelhecimento entre idosos (as) e as repercussões das práticas educativas de uma unidade de atenção a saúde da melhor idade em Manaus.
Darlison Souza Ferreira
Resquício de um higienismo tardio e/ou viés de classe?
Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
Guardiã da tradição: construção de identidade quilombola pelo viés mítico-poético.
Maria do Socorro Padinha
Trabalho e saúde docente: entre o prazer e o sofrimento.
Maria Izabel Alves dos Reis
Tuerarup: uma experiência com contadores infantis de histórias.
Ana Cristina Cordeiro Ramos; Ana Selma Barbosa Cunha; Andréa Lima de Souza Cozzi e Sônia Margarete Pereira Situba
Um possível diálogo entre a nova história cultural e a história do negro na Amazônia.
José Williams da Silva Valentim
Violência sexual contra crianças e adolescentes e a intervenção da sociedade: a experiência da ação do Projeto Jepiara do Cedeca/ Emaús na educação pública no Município de Belém/ Pará.
Herivalda Vitória dos Reis Blanco e Deusimar do Nascimento Pereira
Trabalhando as inter-relações entre a energia elétrica e a questão sócio ambiental em oficinas educativas.
Tânia Lizette Barata Pereira; Michel Sauma Filho e Emmely Jane Monteiro Macedo.

GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A bronca e os múltiplos olhares dos professores paraenses.
Nilda de Oliveira Bentes
A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos.
Ioneli da Silva Bessa Ferreira
A história da formação de professores no brasil.
Marcelo Augusto de Meneses; Adriane Meneses Rangel; Lucíola de Fátima Triverio Maia e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
A leitura e a formação docente em relatos de futuros professores.
Sueli Pinheiro da Silva
Afetividade na formação docente: a relação profesor-aluno como processo humanizador.
Edina Fialho Machado
Análise combinatória: comparando o desempenho dos alunos com a avaliação dos professores por meio de situações-problema.
Carlos Alberto de M. Pinheiro, Marcio Braga do Vale, Rodolfo Lima Antunes, Pedro Franco de Sá
Aprendizagem e afetividade, mediações significativas na alfabetização de jovens e adultos.
Iolane Nobre de Oliveira
As ingerências da politica neoliberal na educação.
Laurima Amaral
Interdisciplinaridade no curso de formação de professores da UEPA mito ou realidade?
Maria Josevett de Almeida Miranda
Pesquisa-ação e pesquisa participante.
Maria Josevett de Almeida Miranda; Maria Helena Nascimento e Ionely Bessa Ferreira
Educação em ambientes reais ou virtuais: por uma formação crítica de professores.
José Roberto Alves da Silva
O Curso Médio Normal no Estado do Pará e as motivações e aspirações profissionais dos alunos.
Cely do Socorro Costa Nunes e Albêne Lis Monteiro
Experiências formativas do PROSEI: diversos olhares da formação continuada de professoras de ciclos iniciais de ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica.
Evaldo Ferreira Rodrigues
Formação continuada de professores: a produção do material didático próprio.
Maricilda Nazaré Raposo de Barros
Formação de professores e relações étnico-raciais no contexto brasileiro: educação, cultura e identidade, uma construção sócio-histórica.
Viviani Ottonelli Costa e Raquel Amorim dos Santos
Identidade profissional dos professores: questões atuais.
Evaldo Ferreira Rodrigues e Shyrley Patrícia Fiel dos Santos

Inserção de alunos concluintes de Cursos de Formação de Professores na prática profissional.
Emmanuel Ribeiro Cunha e Marta Genú Soares Aragão
Educação à distância: o pedagogo produzindo o material.
José Roberto Alves da Silva
Letramento e gêneros discursivos: dialogando com a prática.
Isabel C. França dos Santos Rodrigues
Escola Cabana: ações educativas para o desenvolvimento e aprendizagem da infância-adolescência .
Marcos Antônio Silva
O ensino de geometria através da utilização de contexto.
Maurício Fontes; Dineusa Fontes e Mirian Fontes
O ensino dos números decimais na concepção dos docentes.
Pedro Franco de Sá e Rosineide Jucá
O método biográfico nas pesquisas em educação: trilhas e debates atuais.
Shyrley Patrícia Fiel dos Santos
Corpo e religião: mapas e trilhas na produção.
Marta Genú Soares Aragão e Alysson Carvalho de Araújo
O valor sócio-pedagógico do teatro educativo: uma abordagem centrada no psicodrama educacional.
Homerval Ribeiro Teixeira
Os ciclos escolares no Brasil: resgate histórico de sua implementação e o contexto político-social.
Andréa Souza de Albuquerque; Maria de Fátima Cravo de Souza e Maria do Socorro M. Cabral.
Políticas públicas à educação infantil: um passeio pela legalidade.
Jamile Macedo dos Santos
Políticas públicas de educação e lazer em Belém: a experiência de gestão participativa no Centro Comunitário Combat (2003 - 2004).
Maria Cecília de Paula Silva e Fátima de Souza Moreira
Projeto político-pedagógico: resultado de reflexão coletiva, gestão democrática e compromisso com a transformação.
Edina Fialho Machado
Ser alfabetizado, estar alfabetizado: um estudo nos anexos da Escola Municipal Primeiras Letras.
Fernando Octavio Barbosa de Almeida

GT

SABERES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

A DIDÁTICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO COM OS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NAS COMUNIDADES HOSPITALARES DE BELÉM.

Roseane Rabelo Souza-UEPA[1]
Wany Marcele Costa Góes-UEPA[2]

Resumo:
O presente artigo versa sobre a Didática crítica como práxis desenvolvida pelos educadores (as) do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) construída nos encontros de alfabetização e pós-alfabetização com jovens,adultos e idosos nas comunidades hospitalares de Belém, trazendo para discussão o enfrentamento de *representaçõ22s* discriminatórias no processo de ensino-aprendizagem, que tentam estipular temporalidades e desenvolvimento baseando-se em um ideário Neoliberal.Bem como a relação da Didática critica com as diretrizes freireanas de educação para a prática educativa ético-humanista.

Palavras-chave: Comunidades hospitalares - Representações sociais – Didática crítica.

I-Introdução

Neste texto discutiremos sobre a didática dos educadores (as) do NEP construída nos encontros de alfabetização com jovens, adultos e idosos em tratamento de saúde em duas comunidades hospitalares de Belém. Nesta reflexão utilizaremos dados parciais da pesquisa "A Pedagogia Social do NEP: construindo representações inclusivas em comunidades hospitalares de Belém", concluída em 2006, cujos sujeitos foram 04 educadores do NEP atuantes nas comunidades hospitalares e 04 educandos (02 da comunidade Albergue e 02 da comunidade Associação, ambos os espaços apresentam um caráter social de apoio as pessoas em tratamento de saúde) para analisar a didática que o NEP vem construindo no processo de alfabetização dos educandos nas comunidades hospitalares.

O NEP está localizado no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e promove estudos e práticas na área da Educação Popular na linha Freireana de educação. Em um processo dialético de interação entre os diferentes saberes visa a inclusão educacional e social de crianças, jovens, adultos e idosos constituindo-se como um espaço de novas metodologias de

[1] Pedagoga. Aluna do Mestrado em Educação-UEPA. Educadora Popular do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP. E-mail: roseanerabelo@yahoo.com.br
[2] Pedagoga. Aluna do Mestrado em Educação-UEPA. Educadora Popular do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP. E-mail: wanymarcele@hotmail.com.

ensino, avaliação, de produção de matérias didáticos, de realização de cursos, oficinas e de assessoria a projetos e práticas pedagógicas.

Entre suas ações destacam-se as práticas de alfabetização e pós-alfabetização de pessoas jovens, adultos e idosos em tratamento de saúde que são oriundas de diversas comunidades de Belém e municípios do Estado, pessoas simples, com baixa escolaridade e com histórico de fracasso escolar, de exclusão educacional e social, apresentando pouco conhecimento de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

A necessidade de tratamento médico, geralmente não ofertado com qualidade em seus lugares de origem, obriga as pessoas a se deslocarem de seu município, da sua comunidade e da sua cultura para entrarem em contato com a realidade dos grandes centros urbanos, muitas vezes desconhecido.

Estas pessoas ao se inserirem nas comunidades hospitalares passam a conviver com pessoas diferentes unidas em torno de um objetivo comum, que é a busca da cura. Estas comunidades são caracterizadas pela diversidade cultural, que segundo Fleuri (2006), é baseada no estabelecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados e pela dinâmica da diferença cultural como um processo de significação e afirmação da cultura meio a produção de campos de força que categorizam e discriminam comportamentos, saberes e culturas.

De modo que a comunidade hospitalar se constitui não apenas pelas pessoas em tratamento de saúde e pelos demais profissionais envolvidos com o tratamento de saúde, mas também pelas tensões das relações sociais de poder e de conflitos que excluem e estigmatizam a diferença.

Neste contexto, a comunidade hospitalar se configura como um espaço de relação entre sujeitos e culturas, de sistemas de significações, de construção de representações sociais e de identidades, em que pacientes junto com seus familiares se inserem em uma complexidade vida e morte, no qual a luta pela vida confronta-se com a dura realidade excludente.

As comunidades hospitalares se constituem nos ambientes em que as pessoas em tratamento de saúde moram como é o caso do albergue em estudo, ou são espaços nos quais estas pessoas passam grande parte do dia, como é o caso da Associação. Nestes ambientes antes de qualquer intervenção pedagógica já existia toda uma dinâmica própria marcada por relações de companheirismo, de conflitos e de poder.

As ações educativas desenvolvidas pelo NEP nestes espaços objetivam favorecer aos educandos a ampliação do conhecimento da leitura e da escrita e elevação

da auto-estima dos mesmos por meio da superação das situações-limites problematizando a realidade, buscando gerar uma maior compreensão do cotidiano da vida mediante experiências dialógicas de educação.

Esta prática educativa popular está ancorada na proposta Freireana de educação que traz a discussão dialógica humanista em suas ações com as comunidades partindo da perspectiva de educação libertadora ético-reflexiva, situando no espaço e no tempo os sujeitos do conhecimento e fortalecendo a autonomia na luta pelo viver com dignidade.

Os educandos das comunidades hospitalares possuem características peculiares, por estarem em tratamento de saúde encontram-se fragilizados e com baixa auto estima o que levou o NEP a compreender o processo educativo junto estas comunidades como busca da ampliação do conhecimento na perspectiva da valorização da vida.

O NEP objetiva não apenas a superação das dificuldades de leitura e escrita dos educandos, mas, a construção de um espaço de diálogo, de amizade, respeito e acima de tudo, de um espaço humano, onde a construção do conhecimento torna-se um ato de liberdade e criticidade.

A seguir discutiremos sobre a didática que o NEP vem construindo nas comunidades hospitalares baseada em uma Pedagogia Humanista-Libertatora, que parte inicialmente da percepção que tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades na vida de homens e mulheres, porém, somente a humanização é uma vocação humana, enquanto que, a desumanização é uma distorção da vocação de *ser mais*.

II- A Didática Crítica como enfrentamento de representações discriminatórias no processo de ensino-aprendizagem: o papel do educador popular nas comunidades hospitalares

Segundo Candau (2002) o movimento de Didática crítica vem mostrando principalmente a partir da aproximação com os campos da Antropologia, da Nova Sociologia do Currículo e dos Estudos Culturais a necessidade de articular no processo de ensino aprendizagem as suas várias dimensões que lhe caracterizam, a dimensão cultural, epistemológica, política, social e econômica.

Este novo movimento incorpora questões relativas a subjetividade, diferenças, construção de identidades, diversidade cultural, relação saber-poder, as discussões

étnicas, de gênero e sexualidade, entre outros, considerando a cultura como uma categoria fundante embasada pela necessidade de incorporar os desafios da nossa contemporaneidade buscando caminhos teóricos e metodológicos a partir de uma perspectiva crítica emancipatória exigindo novas leituras e escritas de mundo questionadoras. Para a autora:

> *A produção da didática tem privilegiado de modo quase exclusivo a educação escolar. No entanto, hoje os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica única. Neste sentido os professores e pesquisadores estamos desafiados a pensar a didática referida a diferentes contextos sócio-educativos. (CANDAU, 2002, p.156)*

Percebe-se então que, didática não se limita a um conjunto de técnicas e procedimentos de transmissão de saberes acumulados historicamente, um saber fazer que deva ser repassado para as futuras gerações, mas, amplia-se na medida que volta a atenção ao modo como esses saberes estão sendo trabalhados, quais são estes saberes e pra quem serve estes saberes.

Com este olhar sobre o ato educativo em sua dimensões metodológica, ético-política , a didática desenvolvida nos encontros educativos com as comunidades hospitalares, estão pautados nas diretrizes Freireana, que embasam o Projeto Político Pedagógico do NEP (2002), a citar:

- **Educação dialógica**:

- a ***oralidade*** fonte de expressão do ser humano sobre o seu existir, o seu saber experenciado e a sua cultura.
- o ***diálogo***, numa dimensão metodológica e política, pois permite a comunicação entre os sujeitos do conhecimento e o direito de todos de dizerem a sua fala.
- o educando tem que ser estimulado a falar e expressar sua visão de mundo.

- **Educação problematizadora**:

- *a* ***pergunta*** como fonte do conhecimento humano.
- a ***criticidade*****,** que possibilita ao educando problematizar a realidade social e explicitar a "razão de ser" dos fatos, ao se estimular a curiosidade e o ato de perguntar.
- o educando tem que ser incentivado a perguntar, a problematizar a realidade social em que vive.

- **Educação da autonomia:**

- o educando tem que ser sujeito da ação educativa, participar ativamente na construção do conhecimento, sendo o educador o orientador.

- **Educação ético-política:**

- o educador deve promover ações educativas individuais e coletivas estimulando a solidariedade, o respeito às diferenças e a convivência democrática e coletiva em sala de aula.

- **Educação rigorosa:**

- a ***práxis,*** como processo dialético permanente de reflexão-ação sobre o fazer educativo.
- o educador deve trabalhar em sala de aula o vivenciado pelo aluno, suas situações existenciais, sociais e culturais articuladas aos saberes escolares.

Na medida em que se amplia este olhar para este novo campo de saber compreende-se a didática dentro de relações de poder. Pensar a didática dentro destas relações implica em perceber que há uma didática do oprimido e uma didática do opressor. Um saber fazer para manutenção de uma hegemonia e outro contra-hegemônico, descarta-se então o chavão do professor sem didática.

O professor sem didática é visto como aquele que não usa ou não sabe usar as melhores técnicas para repassar um conhecimento, este pronto, criado fora da prática do seu ofício de professor. Sem muita reflexão, este professor acaba transmitindo conhecimentos ao invés de construí-los em comunhão com os outros, reduz-se ao puro fazer, trabalha com a prescrição e com comunicados ao invés da práxis e da comunicação.

Na verdade este professor tem uma didática, a didática do indiferentismo, da obstaculização, enfim, uma didática do opressor, o seu compromisso não é com a libertação, visto que, nega o direito ao outro de dizer a sua palavra e de pensar certo. Segundo Freire (1996 p.141):

> *Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.*

Pensar em uma didática do oprimido implica em compreendê-la dentro de uma ação política, que é a educação, logo o educador se configura como sujeito político e seu fazer não se resume a um puro fazer, mas se insere em uma agenda de enfrentamento aos condicionantes de uma falsa realidade, como elucida a fala de uma educadora reiterada por uma educanda da Associação:

> *"As dificuldades aparecem principalmente nos momentos iniciais de significar a educação, alguns educandos diziam "jumento velho não aprende" ou "eu vou morrer porque eu vou estudar", se espera a morte e daí a gente vê que é preciso fazer toda aquela significação e como as turmas são rotativas, todo o tempo era preciso significar e ressignificar com eles".*
>
> *"A dificuldade é porque parece que eu to estudando, mas pra mim eu não gosto de aprender, eu tenho muita dificuldade de aprender e eu fico com aquela maior coisa na cabeça, não sei se eu vou aprender ou se não, tenho muita dificuldade de escrever e ler, isto fica me aperreando".*

Esta falsa realidade era percebida nas comunidades hospitalares quando os educandos acreditavam serem inferiores devido suas condições sociais, econômicas e culturais. Muitos educandos achavam que o fato de não terem estudo, os colocava numa posição inferior àqueles que tiveram acesso as escolas, muitas vezes aceitavam fatalistamente sua situação de opressão, não sabendo como recorrer quando era negado o TFD (Tratamento Fora do Domicílio), indeferido o auxílio do INSS (Imposto Nacional de Seguridade Social), o pedido do benefício ou quando já chegara a idade de se aposentar.

Ressignificar o conceito de educação, era um desafio, entendida pela maioria dos educandos sob um prisma negativo, que exigiria um esforço descomunal para memorizar dados, resolver problemas despendendo o tempo deles e exigindo muita paciência por parte dos educadores.

> *"Quando eu cheguei aqui eu não sabia ler nem escrever, eu tenho a cabeça meio dura, mas eu to aprendendo devagar, o professo tem muita paciência, tou fazendo o meu nome torto ou direito, eu tenho muita vontade de aprender mais, e eu vou aprender mais ler e escrever, eu já conheço as letras, as vezes eu tenho dificuldades de escreve, mas gostei daqui,o professo tem muita paciência comigo". (Educanda da Associação)*

Segundo Oliveira (2004, p.61) há duas visões de mundo que tentam fundamentar as representações negativas em torno do educando jovem, adulto e idoso que resolve voltar estudar, são elas:

1- Visão essencialista de mundo que noticia que diferentemente da criança que está em processo de desenvolvimento o adulto já concluiu o seu desenvolvimento bio- psico- social.

2- Visão pragmática de mundo de cunho utilitarista, que pressupõe que não há necessidade de alfabetizar o adulto porque ele já viveu grande parte da vida sem ser alfabetizado.

Estas visões de mundo estão baseadas num ideário neoliberal, que nega as situações concretas, existenciais, sociais, econômicas e políticas. O tempo de estudar e se desenvolver é o tempo da infância na qual existe uma perspectiva de futuro, que é ser produtor na sociedade e gerar lucros.

Segundo Minayo (1996) as representações que o sujeito faz de si engloba todo um conjunto de conceitos, de afirmações ou negações, que amalgama fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e estéticos de uma dada sociedade.

Estas representações sociais nos orientam ao que é aparentemente visível e ao que é aparentemente normal, por meio dos nossos sistemas cognitivos ajustados, usando

de seu caráter convencional e prescritivo exercendo nas pessoas uma autonomia e uma pressão as quais, mesmo estando conscientes de que são apenas idéias, acabam se afirmando devido o peso da história, dos costumes e do conteúdo cumulativo como realidades inquestionáveis, como nos mostra Moscovici.

> *As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se intercruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecida, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, a prática específica que produz essa substância (MOSCOVICI, 2003, p.10).*

Estas representações sociais emergem como modalidade de conhecimentos convencionalizando os objetos, pessoas ou acontecimentos. As representações sociais são partilhadas por um grupo de pessoas impondo-se na realidade, sem muitas vezes, terem tido tempo suficiente para consolidarem-se e tornarem-se tradições imutáveis.

> *Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representação, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criada, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.(MOSCOVICI 2003 p. 41).*

Algumas atitudes dos educandos mostravam-se de modo fatalista, como se a opressão fosse um traço essencial quando se é pobre associado a uma idéia de destino ou castigo de Deus. A "factualidade" de certas representações discriminatórias gera nos oprimidos um sentimento de impotência/silenciamento diante deste mundo, isto decorre segundo Freire (1987) porque a consciência do oprimido está imersa na consciência do opressor aceitando a visão do opressor, o que ele denomina de autodesvalia.

> *De tanto ouvirem de si mesmo, que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem deve escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE 1987, p.50).*

A didática do NEP partiu do princípio de desconstruir as representações discriminatórias em torno do jovem, adulto e idoso que resolve voltar estudar pautando-se na liberdade de dizer a sua fala e de expressar a sua história de vida, anseios, desejos, temores e sonhos buscando aproximar-se de modo dialógico, humano, da realidade vivenciada pelos educandos para contextualizar os conteúdos a serem trabalhados por meio dos temas geradores. Segundo Freire (1987, p.87):

> *É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.*

Nos encontros educativos a intenção é criar situações variadas de aprendizagem, com atividades individuais ou em grupos que possibilitem a reflexão- ação- reflexão em torno do ato educativo, do aprendizado, que não se resume a conteúdos pré-estabelecidos, mas compreende uma dinâmica de conhecimentos produzidos de modo dialético.

> *"O que eu não sabia agora eu to sabendo, to aprendendo aqui com vocês, muita coisa eu não sabia sobre o corpo humano, sobre a realidade da vida, que eu não sabia, muitas coisas, as oportunidades que a gente tem lá fora, que eu não sabia vim saber aqui com vocês, nossos direitos que eu não sabia, que eu tinha, agora eu já tou sabendo meus direitos quais são (...) Aqui eu me sinto muito feliz, muito feliz mesmo, pelo menos aqui eu tenho uma oportunidade de estudar, to estudando desde a vez que eu vim par cá, tenho esta oportunidade de estudar, então eu me sinto muito feliz, to alegre muito, to feliz".*

Ao ser trabalhado o tema Identidade e a auto-estima dois educandos do Albergue expressaram sua maior compreensão sobre os seus sentimentos, sua auto-imagem e sobre suas relações com outro, se assumindo como ser de constante mudança a partir da participação nos encontros educativos:

Alto estima:

Hoje posso dizer que vivo os seis pilares da alto estima.

Sou mas consciente

Tenho mas atenção no que fasso,

Aceito as debilidades dos outros,

Tenho firmeza naquilo que penso e que falo vivo bem intencionado,

Vivo integralmente com os outros.

As produções dos textos na expressão das subjetividades se torna possível por meio de uma prática docente crítica que implica a necessidade do ser humano se assumir como ser social e histórico.

Alto imagem:

Bom a minha alto imagem hoje está bem diferenciada do que antes: Antes eu pensava que verdadeiramente amava o próximo, mais na verdade não era como se pode amar, como pode eu os amo.

Eu achava que se podia amar e ao mesmo tempo se podia matar.

Só que hoje eu sei que quem ama verdadeiramente não mata.

que discuta a

Educação como instrumento de conscientização, de desnudamento da realidade que nos rodeia, problematizando as representações discriminatórias que emergem e que constantemente impregnam nossas falas, nossas atitudes, nossa postura no mundo. Nos encontros educativos os educandos traziam um novo olhar para o futuro, como mostra a fala de uma educanda:

> *"O que eu não sabia agora eu to sabendo, to aprendendo aqui com vocês, muita coisa eu não sabia sobre o corpo humano, sobre a realidade da vida, que eu não sabia, muitas coisas, as oportunidades que a gente tem lá fora, que eu não sabia vim saber aqui com vocês, nossos direitos que eu não sabia, que eu tinha, agora eu já tou sabendo meus direitos quais são (...) Aqui eu me sinto muito feliz, muito feliz mesmo, pelo menos aqui eu tenho uma oportunidade de estudar, to estudando desde a vez que eu vim par cá, tenho esta oportunidade de estudar, então eu me sinto muito feliz, to alegre muito, to feliz". (Educanda da Associação)*

O NEP mediante avanços e retrocessos, constitui sua ação junto às comunidades hospitalares visando a transformação de realidades como mostra a fala de duas educandas da Associação:

> *"Já prendi muita coisa, muita coisa que eu não sabia, os meus direitos, a respeitar, muita coisa mudou, eu venho pra cá porque eu gosto, quero aprender e gosto de todos os meus professores. E representa muita coisa. Eu me sinto muito alegre.É muito ruim uma pessoa não saber ler, pega o ônibus e não conhece o nome do ônibus, às vezes pega errado, então a pessoa sabendo ler é muito bom".*

> *"Eu to achando ótimo ta aprendendo muita coisa que eu não sabia, eu to aprendendo muita coisa com vocês, a ler a escrever, as coisas que eu não sabia escrever, minha letra era feia agora ta melhorando".*

A ação do NEP junto às comunidades hospitalares vem se consolidando na perspectiva da superação dos desafios, como mostra a fala de uma educadora:

> *"As nossas ações nas comunidades hospitalares são sucessivos desafios. Desafios para lidar com uma dinâmica diferenciada da que se aprende na universidade. Na universidade você tem uma educação formal entre quatro paredes, em fim, tudo te resume ao quadro. Na comunidade tu tens outra dinâmica, tu tens faixa etária diferenciadas, pessoas advindas de vários lugares diferentes, então como abordar uma temática, fazer com que esta temática venha a ser trabalhada com os diversos grupos? Tem todas essas diferenças que se colocam toda essa complexidade, todos estes conflitos diferenciados dos sujeitos com relação a doença de cada um.É um desafio para o NEP, que agente assume, é um desafio que nos traz medo, mas medo que não nos deixa acanhados, medo, que nos impulsiona a avançar e quando tem resultados bons agente comemora muito, isso é legal, porque agente comemora muito".*

Tais experiências demonstram que para que haja a ruptura das regras sociais de opressão historicamente enraizadas demanda a formação de educadores comprometidos com o oprimido, o que pressupõe uma formação teórica e prática, crítica-científica com o traço humanizador. Para Graciani (1999 p.206):

> *No processo de construção de conhecimento que parte do educando, mas caminha na direção da superação e emancipação, o papel desempenhado pelo educador é fundamental.Sabemos que há uma distância razoável entre o conhecimento atual portado pelo educando e o novo conhecimento ampliado que possa vir a ter.É exatamente nesse espaço, nesse limite, nessa mediação que entra a competência do educador.*

O educador que se insere neste contexto, já não é apenas mediador do conhecimento, das problematizações, da conscientização dos fatores que interferem na realidade, na vida, mas também agente de transformação que, oferece, divide e multiplica com o outro o desejo de ser-mais, de encontro de um norte a ser seguido, que não é o da individualidade e sim o da solidariedade. Como mostra a fala de uma educadora:

> *"Tinham pessoas que não tinham braço, tinham pessoas que não tinham pé, tinham pessoas que não tinham seio. A gente trabalhava muito a questão do*

> *corpo, do toque, fazendo dinâmicas, onde este corpo se mostra vivo, este corpo não é menos porque não tem um braço ou uma perna. Perder uma parte do corpo não significa deixar de ser humano".*

Dessa forma, consideramos que a didática do NEP construída junto com os educandos jovens, adultos e idosos em tratamento de saúde vem contribuindo para uma nova ressignificação da educação tanto por parte dos educandos que, vivenciaram situações e experiências de fracasso escolar durante a infância e adolescente e agora adultos são convidados a fazer parte de uma educação que os compreende como sujeitos da história e da cultura; como por parte dos educadores que, diante dos saberes de seus educandos se colocam como aprendizes e cotidianamente refazem suas percepções de mundo e de vida.

III- Considerações Finais

A didática do NEP construída nas comunidades hospitalares em uma proposta de Educação Popular evidencia uma nova oportunidade de escolarização para aqueles que foram excluídos do sistema educacional e social, não somente na expectativa deles serem incluídos na escola, no sistema formal de ensino, mas na aquisição de uma consciência mais crítica, que propicie uma participação mais efetiva na sociedade.

O educador no trabalho do NEP assume-se como agente de transformação e junto com os educandos-pacientes buscam a ampliação do conhecimento, a criticidade e a autonomia desconstruindo representações discriminatórias em torno do educando como "incapaz" e do ato educativo como algo "penoso".

A construção de uma didática que aborde estas representações no sentido de ressignificá-las exige uma comunhão dialógica, onde educadores e educandos objetivam a superação de uma consciência ingênua, das situações-limites por meio de um fazer amoroso, esperançoso na perspectiva da cura e da vida.

IV- Referências

CANDAU V.M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU V.M . (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na pratica educacional. In: Educação & Sociedade. Nº 95 Vol, 27. Maio/ Ago. 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRACIANI, M.S.S. *Pedagogia Social de rua*. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO. M.C. *O desafio do conhecimento*: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*: Investigação em psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, I. A. *Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos*. IN: Revista da Alfabetização Solidária. V. 4- N. 4. 2004. São Paulo: UNIMARCO, 2004.

Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, 2002.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSTRUMENTO DE CONSCIENTIZAÇÃO E CRÍTICA DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Carlos André dos Santos Leal[3]
Enoque de Carvalho Palheta
Elisa Monteiro Gomes

Resumo

O presente trabalho é uma contribuição para uma reflexão critica acerca da concepção de meio ambiente, de educação ambiental e do paradigma vigente a fim de levar o sujeito a um (re) pensar da relação homem-natureza, uma vez que não se pode pensar o meio ambiente dicotomizado da sociedade, pois ambos são parte de um sistema maior – sociedade/natureza. Assim, a educação ambiental tem uma função primordial de (re)construir com uma nova concepção de meio ambiente e de um novo paradigma que leve em consideração o todo. O papel do educador, em sala de aula, mas não apenas nesta, é contribuir com a discussão acerca da educação ambiental, da relação sociedade-natureza e de um novo paradigma para que a sociedade, de maneira critica e consciente, construa práticas, tome atitudes e utilize padrões de consumo adequados com o meio ambiente . A sociedade capitalista vem contribuindo para exploração dos recursos naturais causando inúmeros problemas sócio-ambientais no mundo. Faz-se necessário, então, uma reflexão para um mundo socialmente justo, ecologicamente equilibrado e economicamente sustentável.

Palavras-chave

Meio ambiente, Educação Ambiental, Paradigma

[3] Alunos do curso de especialização em Educação Ambiental Escolar da Universidade do Estado do Pará. E-mail: cd-leal@hotmail.com

Introdução

Os problemas sócio-ambientais e a sociedade pós-moderna

A sociedade que consolidou com o advento da Revolução industrial no século XIX foi a sociedade capitalista, sob a égide da mais valia, na desigualdade entre classes sociais e na apropriação dos recursos da natureza, vistos como objetos que podem ser comercializados, com o valor de troca – mercadoria, transformando a primeira natureza em segunda natureza (CARVALHO, 1993).

Essa sociedade, desde que foi instalada mantêm uma relação de exploração como o meio ambiente, sendo que este é visto como fonte de recursos inesgotáveis, visão esta muito criticada pelos ambientalistas da atualidade que, procuram a todo momento chamar atenção da sociedade para os problemas sócio-ambientais que o planeta vem atravessando. Reigota afirma, então:

> *Sabemos que o modelo de desenvolvimento econômico que se baseia na idéia do domínio da natureza, traduzida neste caso pelo extermínio de espécies animais e vegetais, de culturas e de pessoas que se opõem ao mesmo, embora seja um idéia anacrônica, é ainda muito forte no cotidiano da região e no Brasil de um forma geral (1998, p. 45)*

A sociedade pós-moderna é herdeira de um padrão de consumo, ou melhor, de um consumismo baseado no poder de compra de uma classe privilegiada, principalmente no que se refere aos países ricos, que esbanja seu poder aquisitivo induzido pelo consumismo, em detrimento de uma classe economicamente desprivilegiada que não possui o suficiente para atender suas necessidades básicas, principalmente em países pobres.

O consumismo impulsionado pela atual sociedade tem levado ao sacrifício do meio ambiente, pois para atender a demanda cada vez maior do mercado são necessários volumes crescentes de matéria-prima oriundos da natureza. "[...] a idéia de que a crise ambiental nada mais é do que resultado de um determinado padrão de produção e consumo dos países desenvolvidos, sobretudo" (Vargas, 2002, p.227)

O atual paradigma, baseado na exclusão de classes sociais, na exploração do meio ambiente e no consumismo são, para muitos críticos e ambientalistas, os responsáveis diretos pelos problemas sócio-ambientais que estão em curso no planeta. É importante enfatizar que, assim como há uma divisão desigual do capital na sociedade

capitalista, há também uma desigualdade na apropriação dos recursos naturais por parte desta mesma sociedade, como afirma Coelho (2001). Ou seja, a desigualdade na sociedade capitalista não é apenas do ponto de vista sócio-econômico, mas também ambiental, pois os mais ricos são os que mais se apropriam dos recursos oriundos da natureza.

Assim, o problema causado pela exploração predatória do meio ambiente é dividido com toda a sociedade, porém de maneira desigual, os mais pobres são os mais prejudicados, pois possuem menos recursos econômicos para se estabelecerem em áreas que ofereçam menores riscos.

Corrêa (2001) ao falar da produção do espaço urbano das cidades ressalta que os problemas ambientais afetam mais as classes sociais menos favorecidas, que desprovidas de condições econômicas, localizam-se em áreas que oferecem mais riscos à habitação são, portanto, confinadas àqueles espaços, do ponto de vista habitacional inadequado.

É importante ressaltar que quando ocorre uma catástrofe provocada pela força da natureza nos países ricos as perdas são mais materiais e econômicas do que humanas, uma vez que os mesmos contam com uma moderna estrutura técnica permitindo alertar a população previamente das possíveis catástrofes. Enquanto que nos países pobres ocorre o inverso, as perdas são mais humanas pela carência de uma estrutura técnica capaz de prever e alertar a população.

Neste sentido, temos que perceber que as concepções de natureza e de meio ambiente do capitalismo não são verdadeiras. A natureza não é fonte de recursos inesgotáveis e também o homem não pode se visto de forma dicotomizado do meio ambiente.

Faz-se necessário, assim, a construção de um novo paradigma, embora saibamos a complexidade de trilhar um novo rumo à sociedade como afirma Almeida (2002), quando discute a problemática do desenvolvimento sustentável. Segundo a autora, mesmo a concepção de desenvolvimento sustentável, como novo paradigma, ainda é muito discutido e, às vezes, não se chega a um consenso, pois há interesses diversos e conflitantes, principalmente quando se reporta ao aspecto econômico.

.

A educação ambiental como instrumento político de conscientização

A educação tem um papel fundamental para construir um novo paradigma que leve a conscientização da sociedade, do (re)pensar as nossas práticas e atitudes em relação ao meio ambiente.

> *A questão ambiental, neste contexto, exige na sua abordagem a construção de ações diferenciadas que perpassam por mudanças profundas de concepção de mundo, de consumo, de poder, de bem estar e sustentabilidade, de novo valores individuais e coletivos em nível local, nacional e planetário (SABIA, 1998, p. 35).*

Como bem enfatiza Sabiá (1998), precisamos mudar nosso comportamento diante do meio ambiente para não comprometermos às gerações futuras. Os problemas ambientais são uma realidade na pós-modernidade, é preciso fazer ações para que o mundo não seja completamente destruído. A preocupação com meio ambiente tem levado inúmeros ambientalistas e cientistas há várias reuniões, conferência, congressos e outros para discutir tal temática, como nos mostra Reigota: "nos anos 70, o destaque foi para a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizado em 1972, em Estocolmo" (1998, p. 44).

Esta conferência nos mostra a preocupação em relação ao meio ambiente e à própria sobrevivência humana, uma vez que se apontou e se discutiu os impactos sócio-ambientais causado pela crescente industrialização e exploração, de maneira predatória, dos recursos naturais, principalmente dos países ricos.

Embora a conferência de Estocolmo não tenha apontado diretrizes para impor limites à exploração dos recursos naturais, ela abriu precedentes para discussões posteriores, como a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro-Brasil

Freire (2004) nos convoca para educação da transformação da realidade, da conscientização, da liberdade da critica e da reflexão. Essa é a educação que precisamos ensinar aos nossos alunos para que sejam cidadãos críticos de sua realidade e não se deixem dominar pela ideologia dominante que aí esta posta através do modelo hegemônico.

> *A educação tem como papel fundamental à formação de consciências individuais e coletivas. Quando se trata de educação ambiental (EA), falamos de uma consciência que, sensibilizada com os problemas socioambientais, se volta para uma lógica ambiental: a de uma sociedade sustentável, onde, a partir da compreensão da interdependência dos fenômenos socionaturais, humanidade e natureza se reconciliem e busquem uma forma de vida mais harmônica e compartilhada (WEID, 1997, p. 73).*

A educação ambiental na pós-modernidade tem, como afirma o autor, um papel fundamental na preservação da vida e do meio ambiente. Mas "a educação ambiental, sozinha, não pode ser a única transformadora é preciso estabelecimento de uma rede de diálogos, que ainda está longe de ser concretizada, embora sejamos conscientes das inúmeras tentativas já iniciadas" (SATO & SANTOS, 2001, p. 2).

A educação ambiental não dará conta de transformar o atual paradigma. Contudo, sua contribuição é importantíssima para a vida dos sujeitos que pretendem viver em equilíbrio com o meio ambiente. Na sala de aula o educador tem papel fundamental de contribuir com o educando na tomada de atitudes compatíveis com uma melhor qualidade de vida. Assim, "a educação ambiental configura-se como um importante instrumento de promoção da consciência ambiental e estratégia fundamental para se conseguir criar e aplicar formas mais eficazes de integração sociedade /natureza" (SABIA, 1998, p. 35).

Acreditamos que seja através da educação ambiental, na era pós-moderna, formal ou não formal, que transformaremos a relação homem-natureza, destacada pela autora. A partir de uma análise crítica do que estamos fazendo e o que queremos fazer para a manutenção da vida no planeta.

> *[...] a educação ambiental – seja ela formal ou informal torna-se um poderoso instrumento capaz de transformar as interações homem-ambiente, e, assim, as relações homem-natureza. A educação ambiental, por isso, permeia todas as questões ambientais e de desenvolvimento sócio-econômico (ALMEIDA JÚNIOR, 1992, p. 72)*

Fazer a crítica ao paradigma vigente é uma tarefa inerente não apenas à educação ambiental , mas à sociedade como um todo, bem como criticar o modelo de educação que foi imposto a nós e que reproduz as contradições da relação sócio-ambiental do sistema que estamos inseridos são tarefas do educador em sala de aula, não são simples, são complexas, mas precisam ser iniciadas como ponto de partida da transformação da sociedade. A educação que temos em sala de aula é mera reprodutora de conhecimento, não contribui para aguçar a curiosidade do aluno e muito menos cria sujeitos críticos de sua realidade. Freire (2004) destaca a importância de desperta a importância dos alunos para o conhecimento. Precisamos de projetos pedagógicos que estejam comprometidos com a temática ambiental, mas de forma crítica e politizada.

> *[...] Um projeto pedagógico em educação ambiental tem que contemplar a educação como um todo, apontando pistas e diretrizes para um outro paradigma do processo ensino-aprendizagem; só assim não incidiremos nos mesmos erros, descaracterizando ainda mais a educação (MEYER, 1992, p. 96)*

Nós, como educadores, temos que nos engajar neste desafio, afinal de contas, a vida de um professor é recheada de desafios a superar. É preciso correr riscos, ser educador é correr riscos (FREIRE, 2004). Precisamos ser um educador crítico de nossas realidades a fim de construímos uma sociedade pós-moderna mais justa e um meio ambiente mais equilibrado. Nesse sentido, a escola tem o seu papel também, visto que:

> *A escola tem sido historicamente o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade, como resultado de sua importância na formação dos cidadãos. Evidentemente que a escola deve estar sempre aberta ao conhecimento, inquietações e propostas de sua época, e procurar consolidar inovações pedagógicas que contribuam para que a mesma continue cumprindo seu papel social (REIGOTA, 1998, p. 47)*

Mas a escola, por si só, não se transforma. São os sujeitos que atuam naquele espaço que lhe dão vida. Educandos e educadores são os responsáveis por essa transformação. A escola é o *lócus* do saber, que é produzido em conjunto na relação dialética entre educandos e educadores. Portanto, lá se discutirá educação ambiental, porém esta discussão não se encerra no espaço escolar, porque é transversal e interdisciplinar

Por fim, queria ressalta a questão da transversalidade e da interdisciplinaridade da educação ambiental.

A educação ambiental, não pode se restringir a uma disciplina, como atualmente encontramos no ensino e em vários livros didáticos, além de inserida numa disciplina, apenas como ações pontuais que nada contribuem para a criação de uma consciência crítica e politizada da realidade, não superando os problemas sócio-ambientais do planeta. Vejamos o que fala Pedrini a respeito da educação ambiental e da interdisciplinaridade:

> *Por sua característica interdisciplinar, a E a não é facilmente entendida pelos educadores que tendem a relacioná-la à práticas específicas (como a coleta seletiva do lixo ou a organização de hortas) ou considerar que qualquer observação do cotidiano ou regra de civilidade é o desenvolvimento da EA. Fugindo da excessiva ênfase do conservacionismo, como aplicação dos conhecimentos da biologia (apoiados pela física, química e astronomia) dentro*

> *do conceito de ecologia de Haekel, e de reforço da produção capitalista na vertente do desenvolvimento sustentável, a EA, tal como aqui a entendemos, baseia-se numa nova visão de mundo, em que cada parte tem valor em si própria e como parte do conjunto (1997, p. 269)*

Então, conceber o mundo e o meio ambiente de forma interdisciplinar é não incorrer no erro que a ciência moderna o fez ao analisá-lo nessa perspectiva. Criando visões dicotômicas da realidade. Hoje, na pós-modernidade, a concepção que se tem de meio ambiente e de natureza é uma visão interdisciplinar, permitindo que o sujeito conheça seu objeto através de várias dimensões (transversal) e não de uma única (disciplinar).

O educador, ao discutir educação ambiental, na pós-modernidade, precisar está sintonizado com a interdisciplinaridade que permeia os diversos conhecimentos, mas sempre com uma visão crítica da realidade.

Considerações Finais

Concluímos que nós, enquanto sujeitos, somos parte integrante do meio ambiente e que sem o equilíbrio sistêmico da natureza não há como sobreviver. A natureza é composta pelas características biofísicas, sendo ambas importantes na existência dos seres vivos. Não podemos pensar em explorar os recursos naturais sem antes verificarmos as conseqüências à sociedade

Entendemos que a educação ambiental é, sem dúvida, o melhor caminho para formar sujeitos que possam colaborar com a questão ambiental. Nesse sentido, a questão da consciência política de cada um deve ser o diferencial na tomada de atitudes que levem a sociedade ao engajamento na busca de soluções para tal problemática.

Sendo assim, faz-se necessário construir um novo paradigma com soluções que possam resolver a crise ambiental resultado da atual relação homem-natureza. Esse novo paradigma, além de dar conta da problemática ambiental vigente terá que responder, ainda, as demandas sócio-econômicas inerentes à sociedade que o capitalismo não resolveu.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, J. A Problemática do Desenvolvimento Sustentável. In: BECKER, D. F. (org). Desenvolvimento Sustentável. Necessidade e/ou possibilidade? 4 ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. (p. 21-30)

ALMEIDA JÚNIOR, J.M.G. Educação como instrumento de transformação. In:

BRASIL. Desenvolvimento e Educação Ambiental. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e pesquisas educacionais. Brasília:INEP, 1992 (p.71-74).

CARVALHO, M. O que é natureza? São Paulo: Brasiliense, 1999.

COELHO, M.C. Impactos Ambientais em áreas urbanas – teorias, conceitos e método de pesquisa. In: GUERRA, A.J.T., CUNHA, S.B. Impactos ambientais urbanos no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.21-45.

CORREA, M. C. Trajetórias geográficas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

MEYER,. M.A. A. Projeto pedagógico e educação ambiental. In: BRASIL. Desenvolvimento e Educação Ambiental. Ministério da Educação.

Instituto nacional de Estudos e pesquisas educacionais. Brasília: INEP, 1992 (p. 94-101)

PEDRINI, A. G. Educação Ambiental. Reflexões e práticas contemporâneas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

REIGOTA, M. Desafios à Educação Ambiental escolar. In: Educação Meio Ambiente e Cidadania. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. (p.43-50).

SABIÁ, I.R. Escola e a Educação Ambiental: Relato de Experiência. In: CASCINO, F;

JACOBI, P; OLIVEIRA, J. F. (org). Educação Meio Ambiente e Cidadania. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. (p.35-37).

SATO, M. & SANTOS, J.E. Um breve itinerário pela educação ambiental. In: SATO, M. & SANTOS, J.E. A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora. São Carlos-SP: RiMa, 2001, 2003,2006.(p.1-10)

VARGAS, P. R. O insustentável discurso da sustentabilidade. In: BECKER, D. F. (org). Desenvolvimento Sustentável. Necessidade e/ou possibilidade? 4 ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. (p. 211-241)

A CULTURA AMAZÔNICA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES POPULARES

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de – PPGED- UEPA.[4]
SANTOS, Tânia Regina Lobato dos - PPGED- UEPA[5].
Agências Financiadoras: CNPq/UEPA

Resumo

Este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com educadores de um Núcleo de Educação Popular, que desenvolve atividades pedagógicas em turmas de alfabetização com pessoas jovens, adultas e idosas em comunidades hospitalares e periferias de Belém e em comunidades rurais-ribeirinhas do Estado do Pará. A pesquisa de campo, concluída em 2006, teve como objetivo cartografar os saberes presentes nas práticas cotidianas pedagógicas de educadores e alfabetizandos destas comunidades, com ênfase nas manifestações da cultura amazônica. Pesquisa qualitativa em que foi realizado levantamento bibliográfico, dinâmicas pedagógicas, análise das produções dos alfabetizandos e entrevistas com os educadores. O foco deste estudo é para a prática dos educadores populares no trato das representações e manifestações dos alfabetizandos sobre a cultura amazônica, bem como para a influência da formação do Núcleo na prática dos educadores face às manifestações culturais dos alfabetizandos.

Palavras-Chave: Cartografia dos Saberes. Educação Popular. Alfabetização. Cultura Amazônica.

[4] Doutora em Educação PUC/SP e professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação - UEPA/CCSE e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. nildeapoluceno@uol.com.br.
[5] Doutora em Educação PUC/SP e professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – UEPA/CCSE e integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. tanialobato@superig.com.br

Introdução

Nas atividades educativas realizadas por um Núcleo de Educação Popular[6] da cidade de Belém do Pará, em comunidades hospitalares, periféricas e rurais-ribeirinhas[7], os educadores encontram representações sobre a cultura amazônica e suas manifestações nos textos, nos desenhos e nas falas dos alfabetizandos e debatem em classe sobre essa temática.

Nas comunidades rurais-ribeirinhas a cultura amazônica, além do espaço escolar, é expressa na «cultura da conversa», oralidade dos mais antigos, que se utilizam dos espaços comunitários e religiosos para a transmissão dos saberes, dos valores e da tradição social das populações locais, configurando uma prática na qual a cultura é fundamental no processo de formação social dessas comunidades.

Por estar presente na prática alfabetizadora com pessoas jovens, adultas e idosas, as manifestações da cultura amazônica passam a se constituir em tema relevante de investigação, considerando-se que a relação que os educandos estabelecem com o saber construído no seu cotidiano social é fundamental ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Como afirma Freire (1995, p. 110): «abrir-se à ´alma` da cultura é deixar-se ´molhar-se`, ensopar das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência», e o mergulhar nas «águas culturais» das massas populares, implica em compreendê-las para desenvolver uma nova prática pedagógica. Como nos diz Brandão (2002b, p.24):

> *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 a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa.*

---

[6] Referido neste texto como Núcleo.

[7] C*omunidades hospitalares* constituem espaços educativos com ofertas de turmas de alfabetização para pacientes em tratamento de saúde especializado, sendo estes espaços constituídos de uma associação de voluntariado que presta atendimento, em Belém, a pessoas em tratamento oncológico, e o outro, um albergue hospitalar, que atende crianças, jovens e adultos provenientes do interior do Estado. *Comunidades periféricas* constituem turmas de alfabetização ofertadas em centros comunitários, associações de moradores, entre outros, em bairros periféricos de Belém, com atendimento a jovens, adultos e idosos pertencentes às classes populares. C*omunidades rurais-ribeirinhas* constituem turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos residentes nas áreas ribeirinhas do município de São Domingos do Capim no Estado do Pará.

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Os educadores do Núcleo convivem com a diversidade cultural dessa população plural amazônica. Os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os costumes e os valores na cultura amazônica estão no centro dos debates sobre a formação e a prática de educação popular e o seu estudo possibilita à construção de novas diretrizes e práticas educativas, cujo ponto de partida é a reflexão sobre a práxis dos educadores e dos educandos contextualizada na cultura local, compreendendo-se 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 (BRANDÃO, 2002b, p. 26).*

Neste estudo realizou-se a cartografia dos saberes presentes nas práticas cotidianas pedagógicas de educadores e alfabetizandos do Núcleo, com ênfase nas manifestações da cultura amazônica, com os objetivos de: (a) identificar as representações sobre a cultura amazônica presentes na prática cotidiana pedagógica de educadores e alfabetizandos e (b) repensar a práxis alfabetizadora, a partir da reflexão sobre a própria prática dos educadores e dos educandos, contextualizada na diversidade de comunidades: hospitalares, periféricas e rurais-ribeirinhas.

Assim, a pesquisa de campo, concluída em 2006, teve na práxis alfabetizadora do Núcleo o ponto de partida, na qual está inserida a temática da cultura amazônica e suas manifestações, considerando como André e Ludke (1986) que a pesquisa qualitativa implica um contato direto e constante no cotidiano escolar. Para Brandão (2003, p. 186) o *qualitativo* «é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (de pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida)».

Essa investigação é considerada, ainda, um *estudo da comunidade ou realidade social,* que segundo Brandão (2003, p.233) centra-se «sobre dados locais, fatos

conectivos e percepções vivenciadas», com ênfase em dois aspectos: «1º) a participação integrada de professores e alunos de uma escola ou de um curso de alfabetização e 2º) a interação da equipe de pesquisa com a comunidade».

> *Ela é uma experiência participativa de busca e construção de conhecimentos em que alunos e professores se envolvem, cada um «na sua». De maneira tão ativa e diferenciada quanto possível. [...] Ela não é uma pesquisa sobre ou na comunidade. É uma pesquisa da e pretende ser, também, uma pesquisa com a comunidade (BRANDÃO, 2003, p. 234).*

A pesquisa foi realizada em 07 turmas, de comunidades periféricas, hospitalares e rurais-ribeirinhas, envolvendo 30 sujeitos, sendo 08 educadores e 19 alfabetizandos do Núcleo e 03 pessoas de comunidades ribeirinhas de São Domingos do Capim, por meio dos seguintes procedimentos: (a) *levantamento bibliográfico* sobre temas relativos à educação popular, saberes, cultura, cultura amazônica, religiosidade vocabulário, mitologia e representações sociais, envolvendo estudos em grupos; (b) l*evantamento documental* de relatórios de atividades dos educadores e das produções dos alfabetizandos (textos, discursos, desenhos); (c) *dinâmicas pedagógicas* com os alfabetizandos, envolvendo temas relativos à cultura amazônica (lendas, artes, costumes, tradições, valores, religiosidade, etc.); (d) *entrevistas* com os educadores do Núcleo, abrangendo os seguintes temas: conceito de cultura e de cultura amazônica; vivência na cultura amazônica na vida pessoal, educativa e social; e a cultura amazônica no trabalho educativo, com ênfase para as atividades e as manifestações e representações culturais dos alfabetizandos expressos nas turmas e para dados sobre o planejamento, a metodologia e a avaliação.

O mapeamento cartográfico dos saberes presentes na cultura amazônica e expresso pelos educandos do Núcleo na prática cotidiana do espaço alfabetizador foi realizado como estratégia metodológica, tendo como referência a *cartografia simbólica,* compreendida como «modo de imaginar-se e representar-se a realidade social» (OLIVEIRA, 2003, p.12) e que conforme Santos (2002), permite a identificação das estruturas de representações dos diversos campos do saber sobre a realidade social. A cartografia dos saberes baseia-se, ainda, na «cartografia cultural» mencionada por McLaren (1991, p. 35), como uma tentativa de «delinear significados que existem, tanto na superfície, como submersos nos epitélios manifestos do encontro pedagógico».

Assim, a cartografia como estratégia metodológica possibilitou o mapeamento de saberes culturais amazônicos: (a) vocabulário; (b) medicina popular; (c) culinária; (d) lendas e mitos; (e) religiosidade popular; (f) músicas e (g) a fauna e a flora, que

representam traços subjetivos da história e da vida social das comunidades amazônicas envolvidas.

Entretanto, neste texto, o nosso recorte é para as práticas dos educadores, refletindo sobre como trabalham pedagogicamente as representações dos alfabetizandos sobre a cultura amazônica e qual a influência da formação do Núcleo na prática dos educadores face às manifestações culturais dos alfabetizandos.

A *sistematização e análise dos dados* foram efetivadas por meio de temáticas construídas em torno de quatro questões: (1) O que representam sobre a cultura amazônica? (2) Como manifestam a cultura amazônica nas práticas sociais e educacionais? (3) A que saberes as representações sobre cultura amazônica estão relacionadas? (4) Quais os efeitos dessas representações no ambiente social e educativo?

Essas questões pautam-se no pressuposto de que o conteúdo cognitivo das representações expressas pelos sujeitos está relacionado às condições socioculturais e ao estatuto epistemológico das representações sociais, que se dimensionam como uma forma de leitura do mundo, por sujeitos sócio-históricos, sendo, então, referência de certa posição social (CATTELAN, 2003). E, que as representações sociais são formadas no processo de comunicação social, no qual as pessoas adquirem «um repertório comum de interpretações e explicações, regras e comportamentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana» (MOSCOVICI, 2004, p. 208).

O respeito dos educadores populares à diversidade cultural

A diversidade cultural da Amazônia constituída por suas lendas, culinária, música, saberes, imaginários, linguagem, religiosidade, entre outros aspectos, é tratada pelos educadores com respeito. Apesar de não comungarem de algumas crenças ou saberes dos educandos buscam respeitar as suas manifestações culturais.

A educadora Rita[8] (COM. HOSP.) afirmou não acreditar nas lendas amazônicas por ser evangélica, mas que procura conhecer aspectos da cultura amazônica como a dança do boi, as festas juninas e o Círio de Nazaré[9] para trabalhá-los como educadora, afirmando respeitar a opção religiosa e cultural dos educandos.

> *Eu falo muito do Círio, de como tem muitos devotos, adeptos. Eu acho bonito, mesmo aqueles que fazem a questão da auto-flagelação, porque poxa, andar*

[8] Nomes fictícios para não serem identificados.
[9] Festa religiosa realizada no segundo domingo de outubro, na cidade de Belém do Pará, em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré, constituída de procissões, romarias, festas, arraial, entre outras homenagens.

> *descalço isso tudo, ele podia botar uma chinelinha. Mas aí faz parte daquilo também que a pessoa prometeu. Então com muito respeito eu comento [...] Porque eu posso não ter uma identificação com a Santa, com a imagem, mas o meu aluno tem. Então por amor, por dedicação, não sei por que é, mas eu não tenho direito de colocar o seu hábito à prova. Isso é uma coisa particular, de cada um. Então se a gente começa respeitando, a gente não vai burlar o que a pessoa coloca, o que ela acredita.*

Os educadores afirmaram vivenciar a cultura amazônica em sua vida pessoal e profissional no Núcleo.

Na vida pessoal essa vivência é expressa pelas histórias contadas por pessoas da família e por amigos; pela participação em atividades culturais como o Boi, o Arraial da Pavulagem[10] e a dança do carimbó[11], pelo uso de amuletos em pingentes como o Muiraquitã, [12]o uso de termos paraenses amazônidas como o «papa chibé[13]», pela música, como a do Waldemar Henrique[14], o uso de medicina alternativa por meio de ervas e plantas medicinais, pela comida e bebida como o beiju, a tapioca e o açaí, além de práticas cotidianas sociais: o remar, o pescar e o fazer a farinha.

das lendas. Eu gosto muito de cantar, ouvir e ler sobre tudo isso (Ed. EVA – COM. PERIF.).

Eu sei remar, pescar, fazer farinha, eu que não faço mesmo porque agora não tenho tempo, estou trabalhando como professora, mas já fiz muita farinha com meus pais. Sei fazer beiju, tapioca, sei tirar açaí e amassar e deixar ele pronto pra beber na hora (Ed. ALBA – COM. RIB.).

Identificamos, ainda, na fala da educadora Carla (COM. HOSP.), proveniente de sua formação familiar em Macapá e de sua vivência com a cultura amazônica, a referência à cultura negra e à indígena, por meio da dança Marabaixo.

> *Utilizo, principalmente por conta da minha criação, dou ênfase à medicina alternativa, da cura através das plantas, através da música. Faço uso porque na minha infância eu tive muito contato com a cultura negra e indígena, através do Marabaixo. Lá em Macapá esta cultura é muito forte, é uma espécie de religião, que tem a dança, a bebida, tem toda uma trajetória e quando criança por intermédio do meu padrasto eu tive muito contato, tem as músicas, são lindas as letras da música, ela vem da herança negra, e tem a bebida chamada gengibirra, que é de herança indígena, que tem um caráter transcendental. Ela permite um contato espiritual com os santos que são louvados, então eu cresci dentro desta cultura, havia muitos negros que participavam, e eu era a mais branquinha do meio, era muito natural a minha participação. Nas danças, gostava de ouvir o toque dos tambores, tem um dia do levantamento do mastro, tem um outro dia que é o almoço dos inocentes,*

[10] Grupo folclórico Paraense que faz arrastão do boi, durante o mês de junho, na cidade de Belém.
[11] Dança folclórica do Estado do Pará.
[12] Amuleto da sorte cuja figura é um sapo.
[13] Refere-se ao paraense, pessoa acostumada a tomar mingau feito da farinha d' água, o chibé.
[14] Compositor e músico paraense.

> *que só as crianças almoçam, fazendo referência a santos que morreram na infância, daí toda esta herança desta experiência ainda está em mim.*

A cultura amazônica é compreendida pela educadora Carla (COM. HOSP.) como algo inerente ao modo como o ser humano vive e se percebe no seu mundo cotidiano, delineando a organização dos grupos sociais.

> *No trabalho educativo quando a gente fala em cultura amazônica, mesmo vivenciando-a muitos a resume somente a cultura da floresta, ao saber da floresta, e não é somente isto [...] não é só folclore, não é só lenda e sim, é como o homem no seu cotidiano se percebe, como ele acha soluções, para a falta da chuva, ou do período da seca. Ela é constante no nosso dia a dia, quando ele fala que "quatro horas vai chover", essas chuvas no horário certo são da nossa cultura, comer a manga que cai do pé, isto vai permeando a nossa cultura, isto vai identificando os grupos.*

O trabalho pedagógico com a cultura amazônica

Nas práticas educativas populares os educadores afirmaram trabalhar com a cultura amazônica.

A educadora Lúcia (COM. HOSP.) explica que trabalha a cultura amazônica em sala de aula, por meio das narrativas orais efetivadas pelos educandos. Já o educador Mário (COM. HOSP.) destaca que alguns temas possibilitam o debate da cultura amazônica como a fé, que relaciona com o Círio, a alimentação saudável com as frutas regionais como o cupuaçu e o açaí, bem como determinados costumes sociais relacionados ao clima quente da região amazônica.

> *Em minhas aulas eu sempre procuro resgatar a cultura de nossa região quando eu, por exemplo, falo da fé, é impossível não falar do Círio de Nazaré, quando eu falo de alimentação saudável não tem como não tocar no cupuaçu, no açaí e em outras frutas regionais [...] respeitar determinadas coisas de nossa região, por exemplo, o modo de vestir na nossa região, faz um calor danado.*

Um dos pontos mencionados pela educadora Eva (COM. PERIF.) é que a manifestação cultural nas turmas do Núcleo é inevitável pelo fato de terem educandos provenientes do interior do Estado do Pará, que trazem saberes não apenas referentes a lendas amazônicas, mas, sobretudo, a atividades cotidianas sociais, como o trabalho.

> *No N. fazemos busca da cultura. È inevitável não trabalhar a cultura amazônica no N.. Em todas as turmas que passei a maioria das pessoas são do interior que vieram de São Domingos do Capim, de Bragança e que vêm com a cultura paraense acesa. Eles manifestam essa cultura não somente em relação às questões lendárias, mas através do trabalho da roça. Trazem o jerico. O que é o jerico? É um jumento que puxa o instrumento. E começamos a conhecer com eles esses termos. Tem alunos nossos que trabalham com a quebra de coco, plantação de mandioca, então não dá para não levar em consideração, porque essas pessoas constituem "a cultura amazônica viva". Aproveitamos toda essa riqueza para desenvolver o trabalho.*

É importante destacar-se as falas da alfabetizanda Carmen (COM. RIB.), sobre o processo da produção do paneiro, e da Áurea (COM. RIB.), sobre a produção da cuia, ambas da comunidade ribeirinha, que evidenciam um fazer pedagógico presente nas práticas sociais cotidianas, e que é repassado na convivência comunitária e familiar, por meio da «cultura de conversa».

> *Ele (papai) fazia aquele paneiro, mas não ficava bem ajeitadinho, ficava feio. A gente não sabia, mas foi pelejando, pelejando e foi aprendendo.[...]. Ele disse, "Olha aprende a fazer, depois que eu morrer tu vai sentir"[...] Eu vi esse paneiro e me lembrei, ele fazia com os meus filhos, "Ah eu vou fazer um paneiro pra tu guardar mandioca". É importante pra levar pra roça, pra carregar.*
> *Era a minha mãe que fazia muito. Pega de uma árvore (corte... mudança de fita). Bota numa bacia com mijo, tira e deixa um pouco pra secar, aí depois de secar tem que pintar com uma tinta chamada de cumatê, aí torna pra botar pra secar e depois que está bem sequinho vai tirar e já vai usar. [...] A gente usa a cuia pra tomar mingal, tomar tacacá, mingal de milho branco e açaí também. Muito bom pra tomar, fica muito gostoso. Pra tirar a farinha também. Essa tinta, cumatê, vem da casca de um pau que a gente tira.*

O diálogo com os educandos adquire uma dimensão metodológica no trato pedagógico da cultura amazônica. Considera a educadora Paula (COM. PERIF.), que o papel do educador é compartilhar o conhecimento e a cultura de forma interdisciplinar, respeitando os saberes e as manifestações culturais dos educandos.

> *...buscar trazer todo o conhecimento, que ele tem consigo, porque cultura é o conhecimento que vem do povo, e nós temos que partir da realidade do aluno, do conhecimento que ele traz consigo. Às vezes nós encontramos alunos que trazem consigo um conhecimento de mundo, uma leitura do mesmo, que é muito rica e essa cultura às vezes não é muito explorada. E nós tentamos explorar as falas desses alunos e a partir daí a gente vai descobrindo um pouco da vida do aluno e podemos até conceituar cultura a partir das falas dos alunos, partindo de um conhecimento empírico do que ele já sabe, então nós estamos trabalhando o conceito de cultura em sala de aula partindo da realidade do aluno. Através de diálogos, eu procuro ler, procuro me inserir, que na verdade o nosso papel é esse, a gente deve estar lendo, pesquisando, por que um futuro pesquisador tem que estar olhando, observando...*

Essa ação dialógica do educador passa a ser importante mediante os conflitos de saberes entre as gerações apontadas nas falas do morador Gil (COM. RIB.) e alfabetizanda Carmen (COM.RIB.) da comunidade ribeirinha, proveniente das mudanças sócio-culturais nas comunidades do meio rural e educacionais entre a «educação como estudo[15]» e a «cultura de conversa»

> *No meu tempo, né, era muito difícil estudar e a minha criação foi muito diferente do que essas crianças estão tendo hoje. Eu escutei uma professora dizendo que antes era uma relação de medo e não de respeito. Mas hoje a gente vê que os jovens não têm aquele respeito que a gente tinha pelos nossos pais. Eu não estou culpando o professor, porque o dever dele é ensinar a ler e*

[15] Para Oliveira e Mota Neto (2004, p. 65 e 63) a *educação como estudo* é «efetivada na escola por meio de um saber específico expresso pela escrita». Está «associada à instrução, à leitura e à escrita».

> *escrever. E hoje a gente nota que é muito diferente o modo de tratar, ele respeita menos, não tem aquela consideração assim com as pessoas, com os parentes. Antes quando a gente tava numa brincadeira, essas que só a rapazeada sabe mesmo e quando chegava uma pessoa mais velha gente parava na mesma hora devido ao respeito. Hoje a gente vê uma "canalhada" conversando, falando palavrão e antes se falasse pegava logo pancada, vai apanhar, não tem uma consideração como devia ter, que é uma pessoa humana e que devia respeitar o outro. Essa é uma diferença, mas o estudo é muito bom, muito bom, no dia a dia ele vai crescendo, vai tomando conhecimento melhor, desenvolvimento maior. Mas eu acho uma desvantagem muito grande porque tem uns que estudaram que quando conversam com a gente ficam brincando, desrespeitando, às vezes até fazendo perguntas ignorantes, "Ei rapaz, tu conhece tal coisa?", como se fosse fora do mundo. (Mora. GIL – COM. RIB.)*

A moradora nos leva a refletir sobre o caráter pragmático do estudo por possibilitar uma ascensão social, mas destaca uma desvantagem, a escola não está possibilitando o fomento dos valores comunitários e familiares do cuidar, do respeito ao outro e à natureza, ações de solidariedade, o sentimento de pertencimento a comunidade local, entre outras.

> *No tempo que nós se criemos era totalmente diferente. Eu digo "olha, eu nunca estudei". Agora depois de velha que eu fico pelejando, pelejando, por causa de trabalho. Meu filho me diz "Ah, mamãe, não diga pros outros que sabem ler que a senhora nunca estudou", mas eu falo a minha verdade, né. Eu nunca estudei, porque o meu pai e a minha mãe diziam "ela não pode" e os outros tudo estudaram um pouquinho, aprenderam um pouquinho. Meu pai dizia, "não a Célia não vai porque é companheira da mãe dela". Mas nesse tempo a gente trabalhava o dia inteiro, saí pra roça no mais tardar 7: 00h e só ia voltar de tarde, lá pras 4:00h pm, 5:00h pm, e agora não, a gente vai 7:00 h, fica oito, nove, dez, no mais tardar 11 horas a gente volta pra casa. Tem vez que volta a tarde, mas tem vez que não. Nesse tempo era assim mesmo, é verdade (Alfa. CARMEN – COM. RIB.).*

Entretanto, a fala de Carmen (COM. RIB.) expressa uma crítica à forma de como a mulher era excluída da escola, em função de suas atribuições sociais, como responsável pelo cuidar da casa, do marido, dos filhos e dos pais, apesar de trabalhar na roça da mesma forma que os demais membros da família. Destaca ainda a discriminação que sofre por não ter tido acesso a formação escolar.

Alguns educadores no seu trabalho educativo alfabetizador tratam do tema gerador cultura ou cultura amazônica, quando os educandos trazem o assunto nas conversas de classe, na exploração das datas comemorativas e por meio de outros temas como a higiene e determinados hábitos sociais.

O tema cultura amazônica emerge no contexto de outros temas como o da religiosidade em que o Círio de Nazaré aparece tanto como manifestação religiosa quanto cultural. Outros trabalham, ainda, a cultura como tema específico de debate ou

tema gerador, que emerge das falas e das representações escritas dos educandos como os desenhos.

> *A gente trabalha muito a produção de desenhos, massinha e [...] eles usam esses instrumentos para demonstrar o que eles querem. Quando agente estava discutindo a temática Amazônia e o sub-tema o dia do índio, eles sentiram vontade de produzir cocar e foi muito interessante por que foi algo deles, e fizeram desenhos que lembravam muito as figuras marajoaras (Ed. LÚCIA – COM. HOSP.).*

Afirmou a educadora Lúcia (COM. HOSP.) que o tema cultura nem sempre foi planejado, que é no diálogo travado com os educandos no ambiente educativo que aspectos da cultura amazônica são explorados. O trabalho com a cultura amazônica é valorizado porque está relacionado ao cotidiano social e cultural dos educandos.

> *Olha não necessariamente está no planejamento, a gente trabalha por temática, então a partir do dialogo que a gente tece com eles e que a gente pensa a necessidades de um tema, proposto por eles indiretamente nessa conversa. Mas a gente busca trabalhar o tema, por ex: alimentação. Procuramos saber como se dava essa alimentação com o povo antigo dando um viés histórico, de cultura, de como eles mesmos percebem essa alimentação, buscando uma linha com a cultura amazônica, que é a realidade que eles vivem, por não para esquecer dessa parte, de estar trabalhando o que é do cotidiano deles [...] Acredito que quando a gente pensa na valorização do que eles trazem, na valorização do ser humano, com toda a construção histórica que eles já tem, isto é, uma proposta de estar trabalhando com a cultura deles. O NEP dá uma diretriz de valorização da cultura amazônica.*

Os educadores, também, buscam, em seu trabalho pedagógico, construir a identidade do educando como ser enraizado na história e na vida social de uma região específica, a Amazônia.

> *a gente trabalha com a realidade do aluno, com o conhecimento que ele já trás consigo. Sempre trabalhar a educação popular é trabalhar com o povo, com as suas origens com as suas condições históricas [...] a gente pode começar logo no inicio das aulas, pra gente conhecer um pouco do aluno, deixando que ele fale. Quando tu procuras conhecer a identidade do teu aluno, de onde ele vem , nome, se está trabalhando. "Quem eu sou'', por que ele vai estar falando de onde ele é , de onde ele veio, da região que ele está inserido, o que quem tem na região dele, a herança cultural dele mesmo. Então, a partir desse momento tu vais estar trabalhando a cultura amazônica do teu aluno [...]eles falam da região com orgulho de ser trabalhador , de ser lavrador... enfim falam da região amazônica então a gente começa a explorar a partir daí (Ed. PAULA – COM. PERIFÉRICA).*

Essa valorização da cultura amazônica por estar associada ao contexto social e que emerge da expressão oral e escrita dos educandos aponta para a utilização do *diálogo* e da *autonomia* do sujeito na perspectiva freireana e que norteia a prática alfabetizadora dos educadores do Núcleo.

O diálogo em Paulo Freire está relacionado à autonomia dos sujeitos. Ele

> *tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.*

> *O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados (1993, p. 118).*

Os alfabetizandos devem ser respeitados como sujeitos da educação, devendo ser escutados em suas falas. O *dizer a palavra*, expressando sua visão de mundo constitui para Freire (1997) um direito, o de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo. E a participação implica em escolhas e em decisões de caráter ético.

> *A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1997, p. 120-1).*

A educadora Ana (COM. HOSP.) busca por meio do trabalho educativo com a cultura amazônica «resgatar as nossas raízes, já que somos brasileiros, temos que dar valor, procurando saber incentivar, para que outros também busquem conhecer» e a educadora Alba (COM. RIB.) pelo uso da ortografia. «Eu procuro usar a palavra do dia a dia deles: mandioca, roça, praga, canoa, remar. Se a gente vai trabalhar verbo, trabalha com um verbo como capinar. É desse modo que eu trabalho a partir da cultura».

A metodologia utilizada pelos educadores está centrada no diálogo, no incentivo às expressões orais e escritas dos educandos por meio de temas sociais e de interesses dos educandos e, também, por meio de músicas, de dramatizações, poemas, leituras de textos e passeios a pontos turísticos da cidade de Belém.

Nestas atividades, conforme a educadora Paula (COM. PERIF.), os alfabetizandos:

> *falam muito das manifestações culturais herdadas dos seus antepassados. Nos textos relatam muito isso, o pai que foi agricultor, que as vezes trabalham para ajudar na subsistência da família [...]começam a relatar as historias de vida deles mesmo, as danças, o casamento, a criação de pai pra filho[...] Produções de textos, dramatizações ,cartazes, musicas,lendas, eles começam a inventar a partir da criatividade deles.*

A educadora Alba (COM. RIB.) explica que em sua prática docente trabalha «visualizando como é a realidade», porque tem educandos que não sabem ler nem escrever, entretanto, «sabem ler outras coisas». Afirma por exemplo que uma das educandas «conhece muitas plantas medicinais», isto significa que os alfabetizandos possuem o que Paulo Freire denomina de *leitura de mundo*.

Para Freire (1982a, p.22) «a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra». Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo evidencia ser o

conhecimento um processo de relação existencial, social, cultural e político do ser humano com o mundo. Considera Freire (1990, p. 31) que:

> *ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como "escrever" o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.*

A educadora Alba (COM. RIB.) ressalta, ainda, que mediante os saberes e a realidade cultural dos educandos diversifica a sua metodologia.

> *Tem dias que a gente faz trabalho de exposição, desenhos, tem dias que eu trabalho com livros. Pergunto pra eles o que eles querem. Para selecionar os conteúdos, nós consideramos a realidade. Tem dias que a gente chega na sala de aula e diz assim "o que aconteceu hoje? Vamos tentar construir um texto.". Quem sabe desenhar, desenha, quem quiser escreve, escreve. Essas atividades tão todas relacionadas com a cultura deles, até porque é do cotidiano. Eu trabalho a partir da cultura assim. Por exemplo, mandioca. A partir da mandioca a gente começa a construir o conhecimento. A gente tem uma conversa, da conversa a gente faz um texto, montamos o texto no quadro e vamos trabalhando o português, trabalhando com sílabas. Aí corrigimos as palavras. Aí relacionamos com as outras matérias, de modo interdisciplinar. Eu passo trabalhos para eles expressarem a cultura deles. A gente manda eles fazerem textos, cartazes que retratem o dia a dia deles.*

Esse olhar para a realidade do educando como ponto de partida da prática pedagógica significa o respeito aos saberes e ao contexto cultural dos educandos.

Considera Freire (1993, p. 86) que «o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo». Respeito ao educando como Outro que tem uma face, um nome, uma identidade em construção. Respeito traduzido pelo educador popular pela prática amorosa, solidária e de comunicação com o educando.

Para Brandão (2002a, p. 43):

> *a educação popular lida com rostos que tornam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo do diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que digam o que pensam para que daí algo se construa da maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar, com o mistério do outro dentro de uma experiência de educação onde não se pode falar em pedagogia sem se falar – da maneira mais genuína possível – do amor. E é sempre ele quem aponta os caminhos e sugere os passos.*

Alguns educadores afirmaram encontrar dificuldades no trabalho pedagógico no com a cultura amazônica, por falta de conhecimento sobre o assunto e por ser um assunto bastante amplo e rico com muitos aspectos a serem trabalhados.

> *Esse tema é um tema muito rico e tem muita coisa para ser trabalhada. E as vezes fica meio complicado a gente focar só um aspecto [...] a dificuldade mesmo é você dominar totalmente o assunto. Eu acho que é algo que dificilmente alguém vai conseguir (Ed. MÁRIO – COM. HOSP.).*

A educadora Alba (COM. RIB.) afirmou também encontrar dificuldades no ensino da matemática, mas que a proposta pedagógica e o assessoramento do Núcleo a ajuda a superar as dificuldades. Utilizou a seguinte estratégia metodológica para melhorar o ensino da matemática:

> *«teve um tempo que estava dando pouca gente na aula. A gente inventou um bingo, eu fiz umas cartelas de bingo, com palavras, letras, números. Aí cada um levava um prêmio, alguma coisinha: uma banana, um ovo, 1 kg de farinha. E eu achei que melhorou».*

O Núcleo como espaço de educação popular na linha freireana contribui para que os educadores trabalhem em suas práticas educativas com a cultura amazônica, sendo, entretanto, apontado pela educadora Paula (COM. PERIF.) que há necessidade nas formações continuadas de debates teórico-metodológicos sobre esse tema.

> *A forma de como o N. trabalha, a proposta pedagógica do N. abre caminho para uma educação que eu vislumbro, uma educação assim de qualidade uma educação realmente libertária, que permite aos alunos se manifestarem, colocarem suas opiniões, seus anseios, suas frustrações, em relação a tudo que envolve e aos mais diversos assuntos principalmente em relação a cultura paraense, a cultura amazônica dos alfabetizandos. Então, fica muito fácil com a proposta pedagógica de o N. transitar neste tema, dinamizar uma aula, uma boa aula com todas essas formas de expressões e sem duvida nenhuma é uma proposta que até alavanca e auxilia trabalhar-se com temas amplos polêmicos, temas de relevância social (Ed. MÁRIO – COM. HOSP.).*
> *A proposta pedagógica do N. está voltada para essa questão. Esse auxílio vem a partir do diálogo, que é compreendido como uma condição necessária para efetivar o trabalho com os educandos. As manifestações culturais que surgem dos alunos são valorizadas. Temos, também, as formações continuadas proporcionadas pelo NEP, que ajuda nesse trabalho (Ed. EVA – COM. PERIF.).*

Os educadores na avaliação da aprendizagem dos educandos levam em conta o tema cultura amazônica e, também, outros temas trabalhados nos ambientes educativos. A avaliação é qualitativa e contínua e os educadores buscam valorizar a cultura amazônica pelo fato do tema estar vinculado a vida e ao cotidiano dos educandos.

> *Uma educação de qualidade deve levar em conta a individualidade de cada aluno, o que eles falam na aula, as produções que eles excutam. Então eu acho muito difícil desvincular a forma que o aluno se expressa, que ele manifesta sua cultura na própria avaliação, na verdade é um dos ingredientes avaliativos, é perceber de como se dá [...] essa interação do aluno com a própria cultura dele (Ed. MÁRIO – COM. HOSP.).*
> *«Tenho como pressuposto que a cultura Amazônica é inerente à vida desses sujeitos. Não no sentido de ser imutável, mas é por que está sempre nesse movimento. Eles nasceram na beira do rio, no campo ou estão aqui em Belém, mas sempre as origens indígenas vão buscar a arvore genealógica no negro no índio. Não dá para falar de cultura popular se m considerar toda a história que eles trazem» (Ed. EVA – COM. PERIF.).*
> *A avaliação é qualitativa e contínua. Essa expressão da cultura, esta expressão do conhecimento que se traz ao longo da vida e este reflexo que este conhecimento traz pra nossas vidas, esta cultura ribeirinha, esta cultura da roça, a cultura da religião,tudo isto é avaliado no sentido da valorização, usado como subsídio pra construção das teias, do planejamento, do conteúdo,*

> *então a nossa avaliação aponta pra este sentido, na comunidade hospitalar, pela própria dinâmica que eles vivenciam, a gente nota muito a questão da religiosidade e da fé, seja em um Deus seja numa planta, daí não tem como não levar isto em consideração (Ed. CARLA – COM. HOSP.).*

A base teórica freireana humanizadora, amorosa, dialógica e conscientizadora, que norteia as ações educativas do Núcleo contribui para a formação de seus educadores refletindo em suas práticas educativas. A pedagogia freireana, comprometida politicamente com as classes populares, enfatiza o ser humano, como sujeito da educação, da história e da cultura e estabelece pressupostos éticos que fundamentam e norteiam a práxis educativa dos educadores.

Freire (1982b) enfatiza a importância dos educadores compreenderem que homens e mulheres são seres histórico-culturais e a importância da cultura no processo de libertação das classes oprimidas. Considera que a dominação ideológica se processa no campo cultural. Por isso, contra a cultura do silêncio imposta às classes oprimidas destaca a força política do «dizer a palavra».

O respeito à pessoa do outro se constitui em Freire pelo respeito à cultura do outro, que se processa por meio de uma relação dialogal.

> *O meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe [...] não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está é na relação entre as duas (FREIRE, 2004, p. 83 e 75).*

Neste sentido, considera Freire (2004, p. 57) que «não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha».

Esses ensinamentos freireanos sobre educação e cultura que norteiam as práticas educativas do Núcleo possibilitam aos seus educadores populares não só trabalharem pedagogicamente as manifestações dos alfabetizandos sobre a cultura amazônica como valorizarem os saberes emergentes dessa cultura.

Considerações Finais

Observamos que os educadores compreendem a cultura amazônica relacionada às práticas sociais vivenciadas no cotidiano social e à sua população, que se dimensiona pela diversidade étnica e cultural e pela pluralidade nas falas, crenças e especificidades de cada lugar.

A Cultura amazônica está presente na vida dos sujeitos da pesquisa repassada pela cultura de conversa, nos ambientes familiares e comunitários, cujo aprendizado, também, está presente nas atividades educativas desenvolvidas pelo Núcleo.

Os educadores têm consciência que a cultura amazônica é híbrida, multicultural, formada por populações e culturas diferentes e por isso, trabalham pedagogicamente a autonomia dos sujeitos e a originalidade de sua cultura, que são as vozes, os saberes, os costumes, os imaginários e representações das populações locais.

Assim, os educadores trabalham o conjunto de saberes culturais da Amazônia na sua pluralidade e complexidade. Mesmo sendo uma prática educativa popular laica, suas ações dialógicas concretizam o princípio freireano de solidariedade e de respeito a diversidade cultural dos educandos, que perpassa pelo respeito às diferentes manifestações religiosas. Além disso, existe um sentimento de cuidado com todos os aspectos culturais manifestos pelos educandos, compreendendo-se que este conhecimento faz parte de um processo ensino-aprendizagem apreendido no cotidiano social, na convivência comunitária e nos ambientes educativos, com a possibilidade de manter as identidades e as raízes culturais da população manifestas por meio dos saberes culinários, musicais, lingüísticos, entre outros.

Os educadores compreendem a cultura como algo inerente ao modo como o ser humano vive e se percebe no cotidiano delineando a organização de grupos sociais. Essa visão de cultura lhes possibilita um maior envolvimento com os educandos numa perspectiva educacional humanista, dialógica e crítica, princípios educacionais freireanos e norteadores da prática educativa do Núcleo e, sobretudo, buscam construir a identidade do alfabetizando como ser pertencente a uma história, a uma vida social de uma região específica, a Amazônia.

O trabalho pedagógico com a temática geradora cultura amazônica é efetivado por meio das narrativas orais dos alfabetizandos, sendo feita uma articulação entre os saberes da cultura popular e os denominados de cultura erudita. Entretanto, os educadores apontam a necessidade de maior formação voltada para a reflexão sobre a cultura amazônica.

A base teórica ética e política freireana trabalhada pelo Núcleo, portanto, contribui tanto para a formação dos educadores, possibilitando-lhes refletir sobre a prática educativa, como no processo de construção da identidade cultural dos alfabetizandos, tendo como ponto de partida pedagógico os seus saberes e contextos sociais.

Referências

ANDRÉ, Marli. e LÜDKE, Menga. *A pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *A Pergunta a várias mãos*: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____*A Educação como cultura.* Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002b.

CATTELAN, João Carlos. Mattrix!? In: GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto

(Org). *A análise do discurso*: as materialidades do sentido. 2 ed. São Carlos: SP: Claraluz, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância.* FREIRE, Ana Maria (Org.) São Paulo: UNESP, 2004.

_____*Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____*A educação na cidade*. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.

_____*Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2e. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____*A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora autores Associados: Cortez, 1982a.

_____ *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b

MACLAREN, Peter. *Rituais na Escola*: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis- RJ: Vozes. 1991.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais*: investigações em psicologia social. 2 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde; MOTA NETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

____ (Org) Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim – Pará. Relatório de Pesquisa. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. 4e. São Paulo: Cortez, 2002.

A EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA A PARTIR DE CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA DE DALCÍDIO JURANDIR: MARCAS E POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÕES

Fernando Jorge Santos Farias[16]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO: O presente artigo consiste em parte da pesquisa "A Representação Dalcidiana de Educação na Amazônia a partir de Alfredo: Aspectos Históricos, Sociais, Políticos e Culturais". Aqui, tenho como objetivo descrever e em alguns momentos analisar a educação na Amazônia observada na obra Chove nos Campos de Cachoeira, primeiro escrito de um total de dez obras do escritor paraense Dalcídio Jurandir. Ao procurar obter êxito no que me proponho, assento minha discussão nas formulações de Gohn (1999) quando objetiva alargar a conceituação de educação, e assim, analisa e destaca outros espaços que oferecem práticas educativas capazes do criar diferentes titulações (educação formal e educação informal). Tendo a concepção de Gohn (1999) como suporte, sinalizo para duas propostas educativas que visualizo no romance: a educação escolarizada e a educação de experiência. Tenho assim como referência maior para tal discussão, a obra dalcidiana e a trajetória do personagem Alfredo rumo ao "educar-se". A utilização do romance como fonte de estudos e pesquisas possibilita-me, o olhar sensível e atento, digno de investigação científica, como compreende Lopes (1995).

Palavras-chave: Educação na Amazônia - Dalcídio Jurandir – Literatura Paraense.

I - Palavras iniciais

A importância maior deste escrito consiste na contribuição para a discussão e análise do legado romanesco amazônida deixado por Dalcídio Jurandir, escritor paraense. Conforme ressalta Fares (2004), hoje, especialmente no Pará, há um movimento acadêmico em torno da leitura da obra dalcidiana que cresce a partir do final dos anos 90 e início do século XXI. Escrevem-se teses, dissertações, monografias, artigos e ensaios relacionados à produção do escritor nascido na ilha do Marajó, Pará.

[16] Pedagogo. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Educador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA e integrante do Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas - CUMA/UEPA. E-mail: nandojfarias@yahoo.com.br.

A produção literária deste escritor paraense merece destaque, principalmente, pelo fato de, conforme destacou Furtado (2006), se presenciar no autor um rompimento com a maneira re-criativa da Amazônia, se relacionada à produção de alguns expressivos autores anteriores a ele.

Ao objetivar retratar um vazio deixado pelo ciclo econômico, Dalcídio Jurandir procura ampliar as vozes dos massacrados por esse processo. Percebo isso em vários aspectos das obras, porém, em Chove nos Campos de Cachoeira, tal investida fica bem nítida ao encontrar a maioria dos personagens dos romances, pertencendo a classe baixa, ou seja, a parcela pobre Cachoeirense é enfatizada pelo autor. Completo este entendimento apoiando-me na ponderação de Furtado (2006) ao destacar que a obra de Dalcídio Jurandir mostra o drama do homem não maior nem menor que a natureza como faziam os outros autores.

É interessante mencionar que após a realização de um estado da arte, observei que o aspecto educacional nos estudos realizados em torno da obra dalcidiana, ou aparecem de forma tangencial, ou ainda não foram observados/estudados com grande força.

Pensando em contribuir para as compreensões relacionadas às obras do escritor marajoara, este artigo objetiva descrever e em alguns momentos analisar a educação no romance Chove nos Campos de Cachoeira, primeira romance de um total de dez, titulado pelo próprio escritor como Ciclo Extremo Norte.

Tenho a clareza de que para esta discussão, mereceria enveredar para uma análise dos aspectos históricos, sociais, políticos e culturais como complementares. Tais dimensões compõem o intento completo da pesquisa. Aqui priorizei por socializar somente o início da descrição e análise do aspecto educacional na primeira obra do Ciclo escrito por Dalcídio Jurandir.

II - Os Campos de Cachoeira e os anseios por uma educação

Diante da extensão das obras romanescas de Dalcídio Jurandir selecionadas para a pesquisa (9 das 10 obras), proponho-me a caracterizar ou pelo menos anunciar a constituição do personagem Alfredo e sua caminhada em busca do sonho de "educar-se". Atentando para os longos caminhos, discussões e realidades amazônicas que as

obras revelam, limito-me agora a iniciar a trajetória educacional do menino marajoara, voltando-me a obra Chove nos Cachoeira (1991)[17].

Ao objetivar uma análise da educação almejada por Alfredo no romance acima mencionado, não tentarei eliminar da visão do autor seu peculiar olhar sobre as causas sociais, políticas, históricas, etc, além de reduzir sua complexa e excelente produção literária. Meu intento apenas consiste em contribuir para as compreensões daqueles que lutam por ver a produção dalcidiana saindo da "margem literária", alcançando esta lugar digno, que lhe é de direito, na Literatura Brasileira. Assim, reforço que meu foco maior com este texto é enfatizar a educação na Amazônia.

Tomando como investida enquadrar a constituição do personagem Alfredo, atento para o fato de que tal caracterização tem como cenário a Vila de Cachoeira do Arari, Pará. Tenho assim um Alfredo ainda criança. Neste sentido, encontro o garoto que tem sapatos, mora em um chalé de assoalho alto e madeira, não precisa balar passarinho, porém, sofre com o paludismo que o acomete constantemente além de se sentir inferior por ter feridas nas pernas.

De forma geral, em sua infância, encontro o garoto mestiço, pobre e cabeça encharcada de sonhos por uma vida melhor. Uma das saídas (talvez a única) seria os estudos praticados em Belém, uma vez que Cachoeira apresentava-se na visão do garoto, repleta de meninos "diferentes". Em outros termos, compreendo que para o garoto sua cidade natal não teria condições reais de educá-lo.

Ao adentrar no capítulo 1, tenho de imediato algo revelado: "e por mais que as mãos de D. Amélia fossem leves e pacientes sentia que aquelas feridas nunca deixariam de doer o desejo muito seu de partir daqueles campos, de parecer menino diferente do que era" (JURANDIR, 1991, p.16).

Grande era o desejo urgente de Alfredo estudar em Belém. Freqüentemente, algumas questões assolavam o querer do jovem Alfredo. Em sua mente, surgia em meio a tantos pensamentos, indagações como: "Porque sua mãe não resolvia logo o caso do colégio?"(JURANDIR, 1991, p.17) além de pedidos para D. Amélia em que o menino ansiava os estudos fora de Cachoeira: "Mamãe, me mande para Belém. Eu morro aqui, mamãe. Cresço aqui e não estudo. Quero estudar, quero sair daqui! (JURANDIR, 1991, p.185).

[17] Ao citar Jurandir, 1991 remeto-me a obra Chove nos Campos de Cachoeira publicada pela editora Cejup (PA) neste ano. Ressalto apenas que a primeira publicação desta obra aponta para o ano de 1941, editora Vecchi, Rio de Janeiro.

As palavras do personagem Alfredo me reporta a uma conceituação discutida por Gohn (1999) que sinaliza para uma educação formal. O que caracterizava a educação, para o jovem Alfredo, era o espaço escolar, o ingresso no colégio, em que, verdadeiramente poderia o aluno aprender. Trata-se de um grande desejo do menino e que aqui denominarei como **educação escolar.**

Somado a este desejo de Alfredo, por uma educação escolarizada, sua mãe, constatando as conseqüências do período chuvoso e a pobreza entranhada em Cachoeira, refletia constantemente a situação de seu filho: "Quando as chuvas voltam, então era que D. Amélia sentia mais desejos de levar Alfredo para Belém. Já está crescido, ele, tudo pode acontecer com aquelas águas que iam e vinham mornas e silenciosas" (JURANDIR, 1991, p.17). Tinha ela muito medo em perder o menino Alfredo para aquelas enchentes ou para o abandono social, como viviam grande maioria dos garotos na Vila.

Ao anunciar a condição da maioria dos garotos de Cachoeira, subjacente a ela, compreendo, já na família de Alfredo, a realização do que Gohn (1999) definiu como educação informal. Procurando não cair em termos descaracterizantes dada a sua investida ideológica, assimilo-a como **educação de vivência**. Para a autora acima citada, trata-se de uma educação que ocorre na família, no convívio com os amigos, clubes, leituras, etc. Esta, decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que sejam carregadas de valores e representações. Assim, observo que esta educação acontecia e/ou era praticada, principalmente, quando Alfredo se relacionava com seu pai, com sua mãe, e com seu irmão, Eutanásio.

Contrariamente ao irmão, Eutanásio em relação aos estudos escolares sempre apresentou pouco apreço e grandes descuidos somados a aborrecimentos, friezas, desapontamentos e indiferenças. Caracterizado com gênio difícil e comportamento enjambrador[18], Eutanásio, na escola, sempre teve problemas com os colegas, obedecendo somente o mestre para fugir de punições em que a palmatória era instrumento fundamental.

A escola, assim, tinha um aluno que "estudava para apenas não apanhar de palmatória. Se apanhasse, seria capaz de matar o mestre com uma pedrada" (JURANDIR, 1991, p.36). O aprender para o problemático Eutanásio consistia na desorganização das coisas consideradas, por ele, naturais e assim monótonas. Se

[18] Conforme Assis & Cerqueira (2004, p.43), trata-se de indivíduo teimoso, tinhoso.

posiciono Eutanásio e Alfredo lado a lado, entendo que esses irmãos tinham um ponto em comum com perspectivas diferentes: a possibilidade de mudança causada pelo aprender, pelos estudos. Enquanto Alfredo sonhava com a melhora da condição financeira e social, Eutanásio almejava perturbar as condições naturais da vida, fazendo, por exemplo o sol nascer em plena meia noite.

Direciono-me ainda a Eutanásio, a sua escola, e a sua aprendizagem. Mesmo com a precariedade escolar elucidada tanto pelo narrador quanto por Eutanásio(principalmente no que se refere a recursos materiais), a escola representada pelo discurso do professor veicula uma postura em que a educação implementada vê o analfabetismo como um mal que precisa ser higienizado do Brasil. Um dos caminhos seria a disciplina dos alunos que na maioria das vezes consistia nos ensinamentos de moral e civismo.

A "vida real" no interior do Estado do Pará me revela também esta insuficiência (recursos materiais) somada a um ensino disciplinar. Tenho como exemplo da necessidade desses ensinamentos, a solicitação da professora Izaura de Paiva Paumgartten, professora do interior do Estado que, impreterivelmente, requer para a escola estadual em que trabalha, 2 (ou 6) contos Pátrios de Olavo Bilac e Coelho Netto (ARQUIVO PÚBLICO DO PARÁ. DIRECTORIA DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA. OFÍCIOS,1920).

Retorno à ficção de Dalcídio. Mesmo sendo uma de suas vontades latentes, Eutanásio não se confronta com o mestre, saciando-se com a vingança ilustrativa em que o formigueiro assume o papel de algoz daquele professor: "Eutanásio teve o cuidado de cortar-lhe a cabeça e enterrar num formigueiro atrás da casa, ao pé dum tajá. Uma grande alegria ao imaginar que o formigueiro pudesse devorar a cabeça do monstro" (JURANDIR, 1991, p.37).

De formal geral, observo um Eutanásio angustiado e derrotado pelos percalços que a vida lhe impõem. O palco desse seu sofrimento é a Vila de Cachoeira. Esta mesma localidade presencia o início da trajetória do sonhador Alfredo, seu irmão. Esse, quase sempre acompanhado de um carocinho de tucumã imagina ir para Belém, estudar:

> *Alfredo acorda com aquela cidade cheia de torres, chaminés, palácios, circos, rodas giratórias que lhe enchem o sonho e o carocinho. De olhos abertos para o telhado, pensa na sua ida para Belém. Seu grande sonho é ir para Belém, estudar (JURANDIR, 1991, p.84).*

Os sentimentos internos desse jovem parecem fazê-lo transpirar desassossego, solidão e muitos questionamentos somados ao desejo constante de partir da Vila e ir

para Belém. Esta última era a cidade ideal para Alfredo. Nela, verdadeiramente iniciaria seus estudos e se distanciaria daqueles moleques que viviam em Cachoeira, pedintes e reveladores de um estado de pobreza constante que assolava os moradores dos campos alagados.

Na trajetória de Alfredo torna-se necessário sua partida rumo a Belém dado o universo escolar precário e entediante que Cachoeira e grande maioria das localidades do interior do Estado do Pará apresentavam. Tenho como exemplo disso, a solicitação da professora Isabel Macedo da Silva**,** da escola elementar mista de Sant'Anna do Capim ao escrever em ofício para o Diretor de ensino do Estado:

> *Comunico a VExª que a escola elementar mista de Sant`Anna do Capim, sob minha direcção, precisa para o seu completo funcionamento, dos objectos constantes da nota anexa.*
> *Outrossim levo ao conhecimento de VExª, que a referida escola, não possue mesa nem cadeira para a professora, contador, globo e duas carteiras que possuem acham-se em tão péssimo estado que não permitem ao menos, aos alumnos, utilizarem-se dellas para os exercícios escriptos (ARQUIVO PÚBLICO DO PARÁ. DIRECTORIA DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA. OFÍCIOS, 1921).*

Completando tal quadro, encontro sombras de escolas em ruínas nas palavras da professora Alice Castro de Menezes da escola elementar feminina de Muaná, em duas solicitações ao Secretário Geral do Estado:

> *Exº(mo) Snr. Dr. Secretário Geral do Estado.*
> *Achando-se esta escola completamente desprovida de tudo, renovo o pedido que vos fiz, esperando de V. Exª a devida attenção.*
> *Incluzo a esta remetto-vos a nota dos objectos urgentes precisos (2 de Julho de 1921).*
>
> *Exº(mo) Snr. Dr. Secretário Geral do Estado.*
> *[...] Aproveitando o ensejo para solicitar-vos que a maioria das alunnas d'esta escola deixam de fazer os seus trabalhos e deveres escriptos por falta de papel e tintas [...]. (18 de Julho de 1921. ARQUIVO PÚBLICO DO PARÁ. DIRECTORIA DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA. OFÍCIOS, 1921).*

Com esta caracterização revelada/representada na ficção dalcidiana, restava a Alfredo sonhar em um dia estudar em Belém. Tal objetivo traria o distanciamento da escola de seu Proença e dos moleques que "fediam a peixe", daqueles que e eram como bichos, além de proporcionar-lhe uma equiparação aos meninos sem feridas nas pernas, aos meninos "felizes". Em relação ao primeiro grupo de jovens "Alfredo não gostava desses moleques. Brincava pouco com eles. Tinha um ar de menino branco. Dava sobras para os moleques, com desdém, negava as coisas, via que eles eram como bichos"(JURANDIR, 1991, p.92).

Tendo o caroço de tucumã como companheiro quase sempre, Alfredo ilustra sua mente com a possibilidade de estudar no Anglo Brasileiro, no Rio de Janeiro:

> *Viu numa revista o retrato do colégio Anglo-Brasileiro do Rio de Janeiro. É nele que quer estudar. Os meninos ali devem ser bonitos e fortes. A vista da praia e das montanhas levam Alfredo para uma viagem ao Rio onde estudará no Anglo-Brasileiro. Ele precisa sair daquela escola do seu Proença, da tabuada, do "argumento" aos sábados, da eterna ameaça da palmatória embora nunca tenha apanhado, daqueles bancos duros e daqueles colegas vadios que todo dia apanham e ficam de joelhos, daquela D. Flor. O que diverte na sua ida para a escola são os cajus que seu Roberto apanha de seu quintal e lhe dá quase toda as tardes. Depois o Anglo-Brasileiro o libertaria das feridas que D. Amélia, sentada no chão, lavava com água boricada sob o olhar da Minu, curiosa. De vez em quando aparecem. A febre faz Alfredo mais agarrado à rede, às revistas, aos caroços de tucumã que jogava na palma da mão. Com um carocinho daqueles imagina tudo, desde o Círio de Nazaré até o Colégio Anglo-Brasileiro (JURANDIR, 1991, p.87).*

A projeção de ver Alfredo estudando em Belém parece que, em um primeiro momento, pouco se apresentava nos pensamento de seu pai, o Major Alberto. Ao contrário deste, D. Amélia preocupava-se constantemente para que Alfredo não acabasse sem êxito em Cachoeira: "Quando vem com a pesada carne enfiada no dedo, pelo aterro vem sonhando com o colégio, com a sua viagem, com os seus estudos. Major Aberto continua indiferente ao seu futuro mas dona Amélia se queixa que Alfredo acaba se perdendo em Cachoeira" (JURANDIR, 1991, p.88).

A Vila e determinadas profissões nesta localidade parecem não ser propícias para a "diferenciação" de qualquer indivíduo que fosse direcionado, ou por conta própria, almejava vida promissora. As palavras da costureira Duduca reiteram isso:

> *- Enfim, só falo as coisas que vejo e me dizem. Não arredo pé desta máquina. Tenho uma filha na Escola Normal para sustentar. Meu ideal é ver a minha filha professora. Não faço segredo disso! Também não quero que ela venha como professora para isso aqui. Deus me livre! (JURANDIR, 1991, p.114).*

Os moradores de Cachoeira do Arari discutem em algumas cenas, o valor dos estudos escolares, principalmente para as crianças que por desejo de mudanças econômicas da família, acabam mandadas para Belém como é o caso da filha de D. Duduca. A necessidade desses estudos se expressa, fundamentalmente, na busca de uma cultura dita culta, erudita e muito diferente daquela percebida em Eutanásio, "simples" compositor de músicas de boi. A escola na/da cidade traria a elevação do indivíduo pela acumulação de conhecimentos que este teria.

Nas palavras de Dr. Campos em conversa com Eutanásio, avisto tal entendimento: "Se minha santa mulher me visse assim! Você sabe, é uma santa senhora. Católica fervorosa. Culta. Que grande cultura! Educada em Lisboa, em Paris.

Lê Homero no original. Formada em letras clássicas...Sabe quantas línguas! Tem sido mártir, não nego" (JURANDIR, 1991, p.155).

As leituras de originais, o uso de várias línguas, os estudos fora do país dentre outros aspectos, distancia-se da realidade educativa ofertada por Cachoeira. Em relação aos estudos nesta localidade, o jornal "A Gazetinha", publicado nesta cidade do Marajó no ano de 1922 e, retomado em biografia dalcidiana publicada em 2006, traz como matéria de capa, a questão da falta de escolaridade das crianças de Cachoeira sendo um início da motivação dos pais que mandavam os filhos rumo às escolas, na maioria dos casos, públicas de Belém:

> *Nessa Vila nota-se, presentemente, uma certa animação em mandarem-se os meninos para as escolas, o que até há poucos dias era objecto de completo e criminoso descaso por parte dos paes e dos responsáveis pela instrução dos seus filhos e apaninguados [...]. E certo essa obrigatoriedade é dada aos paes e demais responsáveis, que preferem ver diariamente os filhos e apaninguados a jogarem o botão, a disputarem a taça e a percorrerem as ruas como vendilhões sujos e maltrapilhos, em manifesta infração da moral, de hygiene e também dos interesses econômicos do município, do que fazem-os freqüentarem uma escola que, graças aos poderes públicos, temos a porta de casa.*
>
> *A instrucção publica é a causa do povo, porque só ella, disse Antonio da Costa, grande escriptor luzitano, é que póde aperfeiçoar a saúde, a mensalidade e o trabalho dos seus filhos a que lhe há de permitir erdarem propriedade, fundarem famílias, [anilharem] no remanso da paz, morrerem nos braços da felicidade" (NUNES, PEREIRA & PEREIRA, 2006, p.26).*

E Alfredo enquanto morador e estudante de Cachoeira continuava a caminhar pelos campos rumo a escola de seu Proença. Com o auxílio de sua bolinha de tucumã, dada a não atratividade daquele processo educativo, mergulha em sonhos não desejando chegar à escola enfadonha. Assim, "Alfredo retarda o seu caminho. Que bom não ir à aula! Um passeio nos campos seria uma viagem pelo mundo com a bolinha de tucumã pulando na palma da mão" (JURANDIR, 1991, p.148). Em suas conclusões, a escola de seu Proença parecia caracterizar-se como contrária à escola carioca, causando-lhe refúgio em sonhos e imaginações com a verdadeira escola, a escola sonhada é possibilitada, somente, naquele momento, por meio da ajuda de seu carocinho de tucumã:

> *Alfredo se achava doido para sair de Cachoeira, ir para o colégio. O Anglo-Brasileiro era já um sonho perdido. Existia na bolinha. Queria fugir daquela perseguição de encher sacos sujos com a farinha do armário quer D. Amélia mandava. Dar pratos cheios de resto de comida, sua roupa velha, acompanhar sua mãe pra tratar de alguma criança de barriga dura e com febre naquelas barracas fedorentas. Ouvir Major Alberto reclamar os gastos de casa, falar sempre que não era Casa da Moeda (JURANDIR, 1991, p.198).*

Observando o distanciamento da Anglo-Brasileiro, o menino desejava o mínimo possível, contando que fosse longe daquele professor que ensinava menos que os cajueiros. Neste sentido, ele apresentava pouco apreço aos conhecimentos ali transmitidos. Desejava o garoto o mínimo que fosse, porém, os ensinamentos necessários a sua vida deveriam contextualizar ambientes diferentes do seu:

> *Que desânimo para Alfredo aquela escola do Proença. O seu Anglo-Brasileiro ia se desfazendo aos poucos, ou pelo menos, se esfumando. Já queria ficar ao menos em Belém, nalgum grupo escolar. Mas a escola de Proença com a Flor, D. Rosa, o recreio à tarde, o Baltô sempre apanhando séries e séries de dúzias de bolos, Euzébia jogando a cantiga para D. Rosa, a quantidade de chamadas ((JURANDIR, 1991, p.140).*

Percebo assim um Alfredo angustiado e semi-inferiorizado por uma série de questões, destacando-se a escola de seu Proença que refletia, uma vez representada como sem atrativos, a pequenez do ensino primário em Cachoeira. A situação daquela escola cachoeirense impulsionava o menino ao caminho de fulga daquele local. Não totalmente inferiorizado, sentia-se superior aos moleques de Cachoeira em alguns aspectos. Assim, "Tinha uma certa vaidade quando os moleques olhavam, com olhar comprido, seu quilinho. Passava por eles com superioridade" (JURANDIR, 1991, p.253).

A não atratividade da escola somada principalmente as atitudes do professor, marcavam a vida daquele marajoara sonhador que avistava no Anglo-Brasileiro e em Belém a verdadeira educação, a educação escolarizada. Como se premeditasse a impossibilidade de chegar até a escola carioca (a Anglo-Brasileiro era possível somente no carocinho de tucumã), refugiava-se nos sonhos que o lançava como estudante daquela instituição, diferente daqueles meninos pobres da sofrida Cachoeira do Arari.

E o sonho parecia ser o seu alento. Diante de um mundo marajoara marcado pelas feridas e cinzas, semelhantes àqueles dos campos, Alfredo na maioria das vezes ganha refúgio pelo caroço de tucumã. Esse, análogo a uma varinha mágica, consegue levá-lo até um mundo maravilhoso, um mundo sem sofrimentos e sem punições. Nesse mundo, Alfredo encontra as possibilidades de mudança. Visualiza então, por meio da bolinha mágica, seu pai motivado a direcioná-lo ao colégio:

> *E o carocinho de tucumã fez Major escrever uma carta ao intendente pedindo dinheiro, mandando falar nos estudos de Alfredo. E depois Major vai à cozinha e diz:*
> *- Arruma a minha roupa que vou levar o Alfredo para Belém, Amélia.*
> *- Mas como? Como? Se Alfredo não tem ainda roupa?*
> *- Bolsa! E é preciso luxo? Para tudo vocês arrumam dificuldades. - Sempre o jeito do Major. E toca D. Amélia para o Jorge comprar roupa e mandar tia Violante, às pressas, fazer uns terninhos (JURANDIR, 1991, p.222).*

Inferentemente, especulo que o que falta para o garoto e para Cachoeira como um todo, a partir da verbalização do narrador e das palavras do próprio personagem Alfredo, seria uma escola e profissionais qualificados (entendo aqui bem remunerados também) para o exercício de uma educação que viesse a dignificar não só ele, mas todos os moradores de Cachoeira. Observando a pouca probabilidade desse contexto assumir tais características, continua o garoto sonhando com os estudos em Belém nem que fosse em uma escola inferior a que desejava, mas que fosse na capital paraense:

> *Alfredo chorava, se lamentava, mordia o lençol, ainda cheirando a febre na rede, ficava estúpido e sem forças. Coçando feridas com um súbito desejo de sangrá-las mais, abri-las, ficar todo em carne viva, feridas, querendo fugir de Cachoeira, desaparecer de casa, partir nem que fosse para o Instituto Lauro Sodré (JURANDIR, 1991, p.185).*

Estudar em Belém já era o suficiente naquele momento para o filho de D. Amélia. Sua angústia torna-se maior quando começa a se comparar com Tales de Mileto. Este garoto tem maiores chances, melhores condições financeiras, porém, no julgamento de Alfredo, Tales não seria um bom aluno pois não era inteligente. Observar que este menino estudaria em boa escola, na cidade de Belém, soava como disputa a Alfredo que ventilava ainda a chance do garoto ficar mais inteligente que ele:

> *Tales de Mileto embarca breve para o Instituto N. S. de Nazaré. Seu pai pode. Tem fazenda. Tales de Mileto tem fatos de gala branca, calcinha de casemira, sapatos de duas cores. É mas não sabe qual é a capital de Santa Catarina e o pai acha que é o menino mais inteligente de Cachoeira! Ora, ora, a capital de Santa Catarina... E depois o modo de Tales de Mileto. Tem uma parte de olhar para os outros fazendo pouco, mostrando que tem dinheiro, que já vai para Belém. Alfredo receia que Tales, indo para Belém, possa já saber mais do que ele, ficar mais inteligente, lhe deixar muito atrás. Tales tem um olhar, um silêncio e um jeito de quem tem certeza de que em Cachoeira só ele pode ir estudar em Belém. Isso dana Alfredo. Tales pensa que não é só porque tem dinheiro mas porque é o único que tem inteligência para estudar em Belém (JURANDIR, 1991, p.222).*

Alfredo era consideravelmente inteligente, problematizador, questionador. O encontro com Dr. Campos e a conversa com o tenor em Cachoeira atestaram isso. A partir da recomendação dos dois profissionais, o menino deveria ser matriculado em um bom colégio em Belém. Somente assim seria aproveitado.

Enquanto isso não se torna possível, segue o marajoara "estudando" com o cajueiro e com o carocinho de tucumã. Estes, pareciam ao pequeno Alfredo verdadeiramente professores: "Tudo fazia para que Alfredo se enchesse de sonho, de imaginações. A bolinha subia e caía na palma da mão. A realidade daquela viagem para a escola só estava nos cajus. Alfredo tinha era camaradagem pelos cajueiros. Eles

ensinavam mais que o seu Proença" (JURANDIR, 1991, p.140). Tenho aqui um exemplo claro de educação de vivência.

E o menino ao lançar-se nas propostas da vida cachoeirense, inclusive o viver com anseios como fazia com seu carocinho de tucumã, apresenta outras formas de educação diferentes daquelas escolarizadas: o cotidiano, a vivência que necessitava ser trabalhada e a imaginação, por exemplo, que servia constantemente como mola propulsora para a visualização de uma escola, alunos e professores "saudáveis", como os membros da escola carioca, a Anglo-Brasileiro.

A tipificação metamórfica de uma escola ideal é subtraída da vida do garoto, quando este vivencia a escola de seu Proença. Trata-se de uma ambiente escolar marcada pelo marasmo seguido de atitudes, do mestre Proença, próximas as maneiras lunáticas. Não eliminando algum aspecto interessante desta escola, informa o narrador que se deslocar para aquele espaço educativo tinha algum aspecto "interessante" na percepção menino: "Alfredo saiu do 'Tríplice', no único divertimento da escola do seu Proença, sentindo frio" (JURANDIR, 1991, p.229).

Diante de um contexto vivenciado pelo menino cachoeirense, alguns posicionamentos seus parecem desabrochar de seu coração. Resolve Alfredo isolar-se e refletir que sua necessidade não encerraria apenas nos ensinamentos da escola, mas nos ensinamentos da vida. Com esta compreensão, refugia-se no devaneio. A bolinha mágica torna-se sua grande amiga:

> *Faltava quem o compreendesse, o animasse, o ensinasse não só a estudar como lhe mostrar a vida. Sentia-se só, distante, imaginando sempre. Só a bolinha tomava corpo de gente, era uma amiga. Era o corpo da imaginação. Bolinha fiel e rica de sugestão! Ela sugeria tudo, ele achava desde a salvação do Brasil até uma caixa de charutos Palhaço para sua mãe. Sim, tinha idade para pensar já que o Brasil andava errado. E sonhava com um presidente de república que fosse o salvador do país. Nilo Peçanha, por exemplo, era uma espécie de cidadão incorruptível para ele. O mundo dos homens, de longe, ainda se mostrava cheio de esperanças de grandeza. Ele então armava um Brasil faz de conta. O palácio do Catete era um resto de caldeira velha que ficara debaixo da Folha Miúda, na beira, na beira do rio. E o Brasil entrava na terra como o primeiro país do mundo (JURANDIR, 1991,p.141-2).*

Em meio a visualização de ambientes e *modus vivendi* diferentes de Cachoeira, Alfredo reflete sobre o que tem em mente sobre a cidade desejada para sua morada e realização de seus estudos. Duas "Belém" são projetadas pelo garoto. Uma, extremamente feia, lamacenta e pobre. Outra esplendorosa, próspera, luminosa, repleta de progresso, cheirando a gente bonita e culta. É esse segundo ambiente que Alfredo

almeja. Porém, seu sonho parece se fragilizar ao ter a notícia de que seu padrinho, o Sr. Barbosa, não era mais bem de vida e vivia em condições parcas.

A inferioridade e a esperança de um dia alcançar algo no mundo, parecem, com esta notícia, conflitarem-se diante das aspirações de Alfredo. O menino via o sonho do colégio boiar nos campos e se perder por estes, distanciando-se dele pelos lagos. A dor e a revolta complicam os sentimentos do menino. As dificuldades que impediam sua chegada até a escola em Belém aparentavam aumento. Algumas pessoas contribuíam para o esmorecimento de Alfredo.

Eutanásio era uma dessas que traja áurea de vergonha e inutilidade, capazes de atordoar ainda mais os sonhos do menino. Neste sentido, "Alfredo sentiu uma vontade de chorar, de gritar, de perguntar a Eutanásio: Por que tu não morres? Uma vontade de lutar contra tudo que conspirava contra ele, que lhe fechava o caminho do colégio, da cidade, o caminho do mundo (JURANDIR, 1991, p.278).

E o seu irmão meio que esperando a morte, já muito doente, recebe vigília de D. Amélia, D. Tomásia, Dada, nhá Porcina, Rodolfo e Salu, outros personagens do romance. Alfredo assiste a agonia do irmão e como se não quisesse trazer mais problemas a família, resolve ficar quieto na rede com seu carocinho de tucumã. Repentinamente o carocinho cai de sua mão e vai para debaixo da rede de seu pai.

No último capítulo do romance avisto o menino Alfredo amedrontado, desesperançoso e literalmente ilhado. O contexto que agora se apresenta a ele empurra o sonho da escola para um lado de rio muito distante:

> *Os campos enchem. O chalé para Alfredo ficava mais distante do colégio, do mundo, de si próprio. Os que vivem no chalé separaram-se, desconheceram-se (JURANDIR, 1991, p.268).*
> *Alfredo saiu da janela e voltou ao seu carocinho. Estava certo de que não sairia mais daquele chalé onde todos pareciam cada vez mais desconhecidos, mas irremediavelmente separados. Não podia fugir. O colégio era um sonho, faz-de-conta era a única salvação (JURANDIR, 1991, p.278).*

Nem mesmo sonhar com a escola e com os estudos em Belém neste momento seria possível. O carocinho de tucumã propiciador de suas fantasias não se encontra em suas mãos. O sonho da escola rola com ele e leva consigo os seus anseios de sair daqueles campos queimados de Cachoeira. Trata-se de campos distantes, de sonhos quase afogados e banhados de angústia. A educação realizada em Cachoeira não sacia os sonhos e necessidades, entendidas por Alfredo, como necessárias para uma vida boa. Em outros termos compreendo que na visão do garoto a escola de Cachoeira não formava "indivíduos cultos".

De qualquer maneira, o jovem marajoara não desiste de efetivar os estudos em Belém. O garoto permanecerá seguido as trilhas que o levaram a escola de seus sonhos...

III - Palavras finais

A proposta deste estudo consistiu acima de tudo na possibilidade de alargamento do quadro de reflexões sobre a realidade educacional dos interior do Estado do Pará e sem qualquer equívoco, da educação na Amazônia. Para isto, procurei me aproximar das formulações sugeridas por Lopes (1995) ao captar na literatura uma fonte importante para os estudos da história da educação a ser escrita. Neste caso, a história da educação em uma Amazônia vestida de intempéries e ruínas, no que se refere fragilidade de ensino visto de formal geral: do professor tradicional a falta de recursos que possibilitassem uma fazer educativo incentivador daquelas crianças de Cachoeira.

A observação da literatura dalcidiana como fonte, me impulsiona ao limiar entre a ficção e a realidade destacando principalmente sua caracterização estética (obra ficcional) e sua vida própria que a lança como filha de seu tempo, ou seja, Dalcídio escrevera o romance pautado na realidade dura que o interior do Estado apresentava e ainda apresenta.

Ao me direcionar na perspectiva analítica da educação no romance dalcidiano, pretendi ampliar o conceito de educação que não encontra limites, e que quase sempre é observado dentro da escola, porém, amplia-se e transborda os muros da escola assim como entra e "molha" os espaços educativos com saberes culturais dignos de respeito, valor e credibilidade no que se refere a conhecimento, a saber.

O art. 1° da Lei das diretrizes e Bases da educação - LDB (s/d), ajuda-me a evidenciar isto: "A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, [...] nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais"(p.17).

Posso inferir a partir deste artigo da LDB que os indivíduos acabam sendo educados nas convivências familiares, nas organizações sociais, nos processos culturais, no trabalho e na própria escola. A obra aqui discutida apenas inicia o caminho de nosso personagem que no decorrer de sua saga rumo aos estudos em Belém, trilha grande parte destes processos e instituições formativas. Reconheço assim que a escola e os

espaços do cotidiano são chãos de ensino e aprendizagem, merecendo desde já compor a educação que carrega consigo a construção principalmente coletiva.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO DO PARÁ. Directoria da Instrucção Pública Primária. Professora Izaura de Paiva Paumgartten .Ofícios, 1920.

_____. Professora Isabel Macedo da Silva. Ofícios, 1921.

_____. Professora Alice Castro de Menezes. 2 e 18 de Julho. Ofícios, 1921.

ASSIS, Rosa & CERQUEIRA, Ana. **Evém chuva...**um glossário de Dalcídio Jurandir. Belém: Amazônia, 2004.

FARES, Josebel A. **Dos Campos de Cachoeira a Belém do Grão-Pará**: Encontro de vozes em Dalcídio Jurandir. Ensaio Inédito, 2004.

FURTADO, Marli Tereza. **A Amazônia nas Obras de Dalcídio Jurandir**. Palestra proferida na IV Feira de Literatura Paraense/CEFET. Belém/Jun, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época; v.71).

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos de Cachoeira**. Edição critica. 3ª edição. Belém: CEJUP, 1991.

LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LDB. Art 1º, s/d.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995 (Série Princípios).

NUNES, Benedito; PEREIRA, Ruy & PEREIRA, Soraia R. (Orgs.). A Gazetinha. In: **Dalcídio Jurandir:** romancista da Amazônia. Belém: SECULT; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/ Instituto Dalcídio Jurandir, 2006.

A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DO TERREIRO: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS DO TAMBOR DE MINA NA AMAZÔNIA

João Colares da Mota Neto[19]
Universidade do Estado do Pará
Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo: Discute-se a dimensão educativa da cultura religiosa do Tambor de Mina na Amazônia paraense. Apresentando perspectivas teóricas dos campos da educação e da cultura, o autor defende que o espaço de um terreiro caracteriza-se como eminentemente educativo, possibilitando a construção e transmissão de saberes culturais. Alguns traços desses saberes e das diversas práticas educativas foram cartografados e são apresentados neste artigo, que também reflete, de um ponto de vista epistemológico, sobre a constituição de um campo de investigação em torno da educação do cotidiano. Afirma-se que a valorização do cotidiano, dos saberes e da cultura afro-amazônica contribuiu para a afirmação de identidades culturais do povo-de-santo, um grupo historicamente oprimido na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação – Cotidiano – Tambor de Mina.

Introdução

Na teoria educacional contemporânea, na perspectiva da pedagogia crítica, o cotidiano social e escolar, os saberes da experiência e a cultura dos sujeitos sociais são considerados questões "centrais".

Observa-se uma mudança paradigmática no campo da educação, que traz à tona o contexto e a historicidade dos processos formativos e o papel da educação na construção de identidades individuais e coletivas. Os campos da educação e da cultura articulam-se intimamente, compreendendo-se a educação como *prática social* e a cultura como complexo simbólico que nomeia, julga, orienta e educa os sujeitos face ao mundo em que vivem.

Neste contexto, o cotidiano identifica-se como uma categoria emergente na teoria educacional e o seu estudo permite que se analise o contexto (social, cultural, ambiental, econômico) em que são construídas as práticas educativas, as interações e significações dos sujeitos educacionais e a concretude dos processos de ensino-aprendizagem.

O cotidiano e a cotidianidade adquirem na ciência contemporânea um status epistemológico significativo, permitindo o estudo das "mentalidades" que faz reaparecer

[19] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, graduado em Pedagogia pela UEPA e técnico pedagógico da Escola de Governo do Estado do Pará. E-mail: joaocolares@hotmail.com

o sujeito face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, o vivido face ao instituído (MACEDO, 2000). Enquanto prática social, a educação é compreendida para além dos muros da escola, e a pedagogia amplia seu campo de estudos de modo a considerar práticas educativas desenvolvidas no cotidiano social, como ambientes de trabalho, religiões, penitenciárias, ruas/esquinas etc.

O presente trabalho apropria-se de construções teóricas que articulam os campos da educação e da cultura a partir de processos formativos no/do cotidiano social, e apresenta dados de pesquisa sobre a educação praticada em um terreiro do Tambor de Mina na Amazônia paraense e os saberes culturais que emergem de seu cotidiano ritual e educacional.

A EDUCAÇÃO COMO CULTURA E A VALORIZAÇÃO DO SABER COTIDIANO

Pesquisas científicas sobre o cotidiano, em quaisquer de suas ramificações (escola, trabalho, família, rua), são uma novidade do século XX. A partir da década de 1950, segundo Macedo (2000), a questão da vida diária passa a representar um tema de interesse e a atrair diversas correntes do pensamento social, como o *formismo*, o *interacionismo*, a *fenomenologia* e o *marxismo*.

Percebe-se que é na vida cotidiana que se desenvolvem a sensibilidade, a percepção hermenêutica do trajeto histórico comum, a compreensão dos processos identitários culturais, a enculturação do funcionamento mental, a reprodução das ideologias e dos funcionamentos sociais (MACEDO, 2000).

Nas ciências sociais o cotidiano chega a ser considerado o fio condutor do conhecimento sociológico, constituindo-se, até mesmo, uma sociologia da vida cotidiana. Para o sociólogo português José Machado Pais, por exemplo, o cotidiano é um lugar privilegiado da análise sociológica, na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam (PAIS, 2000).

O estudo do cotidiano permite compreender a complexidade da vida social, tanto as formas concretas de reprodução das desigualdades e opressões, como as estratégias e táticas dos indivíduos para driblar o poder instituído. A pesquisa sobre o cotidiano destaca, então, a inteligência e o saber dos sujeitos sociais, capazes de movimentar-se com astúcia entre as relações de poder e resistir, tácita ou

explicitamente, à dominação imposta.

Michel de Certeau constrói sua análise sobre a cultura popular nesta direção teórica. Para ele, a cultura popular é um conjunto de *maneiras de viver com* a dominação, é a cultura comum das pessoas comuns, fabricadas no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e complexas do dia-a-dia, marcada pela criatividade popular e caracterizada pela astúcia e clandestinidade (CERTEAU, 2005).

Para Certeau (2005), o que se chama de sabedoria popular poderia ser definido como *trampolinagem*, palavra que associa a acrobacia do saltibambo e a sua arte de saltar do trampolim à trapaçaria, à astúcia e esperteza dos grupos populares que driblam a dominação e as estruturas sociais.

Com esta perspectiva, o cotidiano social passa a ser visto como espaço de produção e transmissão de saberes, conseqüentemente como palco de práticas educativas, destacando-se temáticas como cultura popular, identidade e diversidade cultural, questões caras à ciência contemporânea e à pedagogia crítica.

O senso comum, o cotidiano, o saber experiencial e a cultura popular são valorizados e compreendidos como um sistema de significações, organizado segundo lógica própria e transmitido ou reelaborado por meio da prática educativa, responsável pela circulação de sentidos que movem a vida humana. Passa-se a considerar, portanto, o caráter eminentemente educativo do cotidiano, e a cultura como um campo de símbolos que educam e constroem a realidade.

É neste sentido que Brandão (2002) pensa a *educação como cultura* e McLaren (1991) conceitua a *educação como sistema cultural*, articulando as noções de educação, cultura e cotidiano e propondo o estudo de saberes e práticas educativas em espaços não restritos à escola.

Brandão (2002, p. 15-16), ao estabelecer uma relação entre educação e cultura, afirma que a cultura é o mundo que criamos para aprender a viver e que misteriosamente possui uma dimensão de exterioridade (“em qualquer dia de nosso cotidiano”) e de interioridade, pois desde crianças aprendemos a falar suas várias linguagens e nos tornamos um ser social capaz de vivenciar experiências que, mesmo individuais, expressam o ser cultural que somos e o mundo de significados em que estamos inseridos.

Isso quer dizer que através do reconhecimento do ser cultural que existe em nós acompanhamos a passagem de uma consciência reflexa a uma consciência reflexiva, capaz de *atualizar* o mundo a partir da transformação de todas as coisas existentes -

reais e potenciais - em um mundo de sentidos, criação possível apenas se enxergarmos o ser humano fundamentalmente como ser de aprendizado e de comunicação.

A valorização do cotidiano e da cultura no pensamento contemporâneo e o reconhecimento de que símbolos e signos permeiam toda a vida social, estando presente nas instituições, nos objetos, nos rituais, nos relacionamentos, nas práticas cotidianas atribuindo sentido à vida humana e educando pessoas e grupos, contribuiu para a ampliação do conceito de pedagogia, ultrapassando os muros da escola e passando a considerar as diversas formas de saber.

Giroux (2005, p. 88) considera que os "Estudos Culturais" contribuíram enormemente para uma ressignificação do campo pedagógico. Da perspectiva dos *cultural studies*, hoje em crescente expansão nas faculdades de educação e ciências sociais do mundo inteiro, há uma centralidade da cultura na conceituação e na prática da pedagogia, o que contribuiu para uma ampliação da noção do "pedagógico", passando a designar os lugares diversificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas.

Desse modo, a preocupação fundamental da pedagogia passa a ser a produção e a circulação da cultura como formas de elaboração, sistematização e transmissão de saberes, significações, valores, desejos, códigos, gramáticas e visões de mundo, o que em outras palavras poderia ser sintetizado com o nome de *educação*.

No mesmo sentido, Costa; Silveira; Sommer (2003, p. 54) defendem que a abordagem dos Estudos Culturais em educação "constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica". Os autores falam de uma extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola e anunciam os conceitos de pedagogia e currículo culturais para se referirem aos multifacetados ambientes de aprendizagem.

Há uma compreensão de que a sociedade é constituída por "áreas pedagógicas", correspondentes tanto às instituições educativas formais quanto a espaços de significativo processo de ensino-aprendizagem, onde circulam saberes e formam-se pessoas, voluntariamente ou não. A pedagogia, portanto, amplia suas referências teórico-metodológicas de modo a considerar a sociedade como um complexo educativo, e os estudos curriculares passam a olhar os conteúdos culturais organizados e

transmitidos na vivência cotidiana.

É com essa fundamentação teórica, oriunda dos campos da educação e dos estudos culturais, que sustentamos nossa pesquisa sobre saberes e práticas educativas de um terreiro do Tambor de Mina em um município da Amazônia paraense. O espaço do terreiro, como espaço eminentemente educativo, é analisado pelas potencialidades pedagógicas que possui, registrando-se, também, a existência de uma variedade de saberes: medicinais, artísticos, ambientais, lingüísticos, entre muitos outros.

A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DO TERREIRO

O Tambor de Mina é uma religião de matriz africana, nascida no Nordeste brasileiro, precisamente no Maranhão, e posteriormente difundida para a Amazônia, onde adquiriu traços particulares da cultura e sociedade amazônicas.

Segundo Ferretti (2007), o Tambor de Mina, ou, simplesmente, a Mina, é a denominação mais difundida das religiões afro-brasileiras no Maranhão e na Amazônia, sendo que a palavra "Tambor" deriva da importância do instrumento nos rituais de culto e "Mina deriva de negro da Costa da Mina, denominação dada aos escravos procedentes da 'costa situada a leste do Castelo de São Jorge de Mina, no atual República do Gana, trazidos da região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagôs (FERRETTI, 2007, p. 1).

Ao situar o Tambor de Mina no conjunto das religiões de matriz africana no Brasil, estamos compreendendo, como Santos (2006), que em todas essas expressões religiosos verifica-se algum tipo de transe ou possessão mediúnica (de orixá, inquince, vodum ou ancestral) e de rituais de iniciação, públicos ou privados, envolvendo a comunidade com cânticos e danças, ao som de instrumentos de percussão, comandadas por um/a ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa, amparado/a por um tipo de oráculo africano.

A Mina na Amazônia é também chamada de babassuê ou batuque e é considerada um culto altamente sincretizado, uma *religião afro-amazônica híbrida*, com elementos de diversas fontes: catolicismo de folk, candomblé nagô, umbanda, tambor de mina do Maranhão e pajelança ou xamanismo indígena (FURUYA, 1986 apud FERRETTI, 1995, p. 77)

O terreiro de Mina estudado localiza-se em um município nas proximidades

de Belém e é guiado pelo encantado Légua Boji e visitado por boiadeiros/as das matas de Codó, turcos/as, índios e, em menor freqüência, por erês, pretos velhos e exus, em cerimônias especiais para essas entidades.

A nossa pesquisa demonstra que no cotidiano do terreiro processa-se um processo pedagógico de construção e transmissão de saberes culturais, considerados como tradições, fundamentos, mistérios, segredos, princípios ou valores, que expressam as matrizes culturais, históricas e religiosas do Tambor de Mina e que possibilitam a sobrevivência da religião.

Como todo fenômeno educativo, a educação no terreiro caracteriza-se como uma prática social, e possui o cotidiano (comunitário, familiar e ritual) como o espaço-tempo em que se processam as aprendizagens e os ensinamentos.

Observamos que a educação no terreiro possibilita a formação de uma "comunidade cultural" e de um *ethos* identificado no compartilhamento de saberes e práticas religiosas e culturais, que possibilitam a convivência grupal, a sobrevivência da religião e a construção de relações afetivas e sociais baseadas na amizade, na confiança, na cobrança, no cuidado, no respeito e no apadrinhamento (envolvendo trocas entre seres humanos e encantados).

Trocas materiais e simbólicas entre seres humanos e encantados que são possibilitadas pela comunicação de sujeitos e pela circulação de sentidos, fatos possíveis apenas se compreendermos que no cotidiano do terreiro pratica-se formação cultural, moral e religiosa dos adeptos. Assim, os elementos do terreiro, tais como rituais, imagens, sujeitos, momentos, espaços, cores, objetos são considerados elementos simbólicos de produção de símbolos e significados, logo, de saber a ser compartilhado na comunidade religiosa.

Diversas são as práticas que podem ser caracterizadas como educativas no terreiro, algumas das quais são:

1) *Os trabalhos de desenvolvimento*, que consistem na formação religiosa dos filhos-de-santo e dos encantados. Nestes trabalhos, que são restritos aos filhos-de-santo e cambonos da casa, ensina-se o que é chamado de o "ABC da Mina", ou seja, os fundamentos e tradições dessa religião.

Ensina-se também a forma correta de cantar as doutrinas, dançá-las e movimentar-se no terreiro. São ensinados valores e normas de comportamento, como obediência aos mais experientes na religião, tais como o pai-de-santo e mãe-pequena.

Após a incorporação dos encantados, estes também passam por um processo

educativo, eles são doutrinados, como dizem, ou seja, têm de aprender a se comportar no mundo físico dos humanos, o que significa desde aprender palavras e expressões da linguagem amazônica, até abdicar de atitudes típicas de certos encantados, como falar "palavrões" e "falar o que não se deve para os pecadores".

2) *O aconselhamento*, como narrativa oral com caráter fundamentalmente educativo. Em várias cerimônias públicas, há um tempo e espaço reservados para o guia chefe da casa, Légua Boji, orientar a vida de seus "filhos", que são os adeptos com vinculação religiosa ao terreiro, e de clientes que freqüentam esporadicamente a casa.

Os conselhos referem-se a questões religiosas (desenvolvimento mediúnico), medicinais (prevenção, proteção e cura), morais (comportamento adequado no terreiro, na família, no trabalho), valorativas (ensina-se o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto), além de orientações para a vida prática, como conseguir emprego, afastar "mal-olhado", melhorar a vida sentimental etc.

Os conselhos são práticas educativas por meio do discurso, ou seja, as narrativas orais conduzem o "conteúdo" da educação, como os valores, fundamentos e mitos. Os mitos preservam a memória coletiva da religião e têm um caráter educativo ao comunicar as experiências dos antepassados às gerações presentes. A cultura do Tambor de Mina e, em particular, o aconselhamento, representam a sobrevivência do que Walter Benjamin (1986) chamou de Experiência (*Erfahrung*), enquanto modo de vida baseado na comunicação das experiências, no rememorar constante e na tradição oral.

3) *Observação e participação no ritual*, conduzindo à aprendizagem de movimentos, atitudes e dizeres. Nesta modalidade de aprendizagem, os mineiros defrontam-se com um complexo ritual já estabelecido pela tradição. Há espaços e tempos adequados para certas atitudes, cores e músicas particulares de certos encantados, banhos e rezas específicos para certas demandas. Observar a atitude dos mais experientes e, sobretudo, participar, quando possível, das cerimônias e trabalhos, são meios importantes de aprender as tradições da Mina.

É comum que os menos experientes observem atentamente as atitudes dos mais velhos. Isto consiste em uma aprendizagem essencialmente prática, na qual a tríade observar-repetir-ensinar representa o movimento do ensino-aprendizagem de geração a geração.

Os saberes culturais que emergem destas práticas culturais e educativas expressam a riqueza étnica desse grupo religioso afro-brasileiro e são transmitidos por meio das músicas e danças, da explicação mítica da realidade, através das formas de

sociabilidade entre seres humanos (nas diferentes posições hierárquicas da religião) e seres transcendentais (Orixás, Voduns, Caboclos, Exus, Pretos Velhos, entre outros).

Os saberes, entre outras finalidades, são referentes a: *usos medicinais* de beberagens, plantas, ervas, bichos, amuletos, envolvendo gestos e práticas de cura; *formas de proteção* contra doenças espirituais (quebranto, olho gordo, feitiços, mandingas), doenças físicas e infortúnios; *músicas e danças*, que ensinam as histórias dos encantados, da religião e do povo afro-brasileiro e que veiculam os valores do grupo; *formas de relacionamento* com o outro, com as plantas, os animais e os encantados, apresentando uma dimensão ética e ecológica específicas.

Além da dimensão de *educação do cotidiano*, a educação no terreiro pode ser caracterizada como *educação inter/multicultural*, pela mestiçagem de saberes de diversas matrizes culturais e pelo respeito à diversidade; e como *educação ambiental*, considerando-se a preocupação e o cuidado com a natureza, entre muitas outras possibilidades de análise que o rico *corpus* de saberes e práticas da religião nos oferece.

A educação no terreiro, portanto, significa uma prática cultural fundamental ao povo-de-santo, na medida em que é ela a responsável pela sobrevivência e atualização da tradição africana, resistindo ao processo de homogeneização cultural provado pela globalização e pelas ações culturais etnocêntricas e discriminatórias.

Considerações Finais

A ciência e a teoria educacional contemporâneas avançaram significativamente, fornecendo, ainda que em parte, um estatuto epistemológico para o estudo do cotidiano. Sobretudo, demonstraram a validade das diversas formas de saber que surgem da vida diária, rompendo com a histórica arrogância da ciência moderna.

Questiona-se, hoje, a supremacia do saber científico e da escola como espaço legítimo do saber. O compromisso que nos move é o de afirmarmos as identidades culturais, sobretudo daqueles povos excluídos na história da sociedade brasileira, como o povo-de-santo, que é responsável pela sobrevivência de uma quantidade enorme de elementos e tradições da cultura africana.

Neste sentido, convém reconhecermos que os saberes culturais oriundos de religiões afro-brasileiras, como o Tambor de Mina, representam a resistência da cultura africana no seio da sociedade brasileira. No cotidiano das senzalas, dos engenhos, das ruas e dos terreiros os africanos e seus descendentes lutaram pela sobrevivência de suas referências simbólicas, de suas memórias e tradições. Neste cotidiano de resistências

construiu-se uma educação capaz de transmitir às gerações sucessoras essas memórias, mantendo viva a cultura afro-brasileira.

Por isso, estabelecer um campo de investigação em torno da educação no cotidiano de terreiros não é apenas um desafio de ordem epistemológica ou metodológica, mas um compromisso ético-político da ciência e da educação com a cultura negra.

Na educação do terreiro entrecruzam-se repertórios de diversas matrizes culturais, conflitam-se forças de diferentes saberes e constroem-se, a partir destas contradições, indivíduos e grupos humanos. A riqueza da cultura negra está presente em suas práticas e em seus saberes, dimensionando-se, no cotidiano do terreiro, a sucessão de gerações, a história cultural, a resistência e o hibridismo cultural.

Ignorar, por um lado, a importância política das contradições do cotidiano do terreiro e, por outro lado, sua diversidade cultural e riqueza pluriétnica, particularmente em se tratando de Amazônia, é silenciar a voz de povos historicamente oprimidos e desperdiçar todas as potencialidades de pesquisas e intervenções que este campo nos oferece.

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Obras Escolhidas*: magia e técnica, arte e política. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 11ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luís. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23. Especial. Rio de Janeiro: ANPED: Autores Associados: Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o sincretismo*: estudo sobre a Casa das Minas. São Paulo: Editora da USP; São Luís: FAPEMA, 1995.

_____. *Tambor de Mina*. 2000. Disponível na Internet: <<http://www.ufma.br/canais/gpmina/Textos/2.htm. Acesso em: 24 de janeiro de 2007.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola*: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

PAIS, José Machado. *Sociologia da Vida Quotidiana*: teorias, métodos e estudo de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

SANTOS, Erisvaldo. *A educação e as religiões de matriz africana*: motivos da intolerância. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 2006. Disponível na Internet: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt21/gt21241int.doc. Acesso em: 24 de maio de 2006.

A ESCOLA PÚBLICA P. G. X INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM RESULTADO DESASTROSO[20]

CARLOS ALBERTO DA SILVA ADRIÃO[21]

RESUMO.

Entendemos o tema pesquisado como mais uma produção científica com sensibilidade e relevância social, em que os profissionais inseridos nesse processo possam refletir sobre a questão aqui discutida, rever seus valores em relação aos sujeitos da referida pesquisa, e possam diante dos resultados que foram pesquisados, compreender a delicada situação das crianças e adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social, cujos poucos que conseguem chegar à escola, em busca de "conforto" e segurança, são desrespeitados e tratados como marginais.O que conseguimos perceber e detectar na pesquisa é que o corpo docente e discente da escola não encontrou seu ponto de equilíbrio. Equilíbrio este entre a expectativa e a realização, entre a comunidade e a instituição. A escola está deteriorada, com muito capim ao redor, até parece que não há vida, precisa de um embelezamento em seu prédio, a implantação de um jardim bem cuidado ao redor do prédio da escola. Seria necessária uma grande mobilização de todos os que fazem a escola P. G. no sentido de fomentar políticas capazes de transformar não só o prédio, mas também criarem metas e objetivos na construção e na pesquisa de conhecimento, engajar todas as pessoas que estão integradas à mesma, para se envolver com compromisso e responsabilidade para que possam se integrar e através do que a escola possui, que isso seja transformado em atrativos a todos os atores e autores.

PALAVRAS-CHAVE: VULNERABILIDADE – CRIANÇA – INCLUSÃO

[20] Pesquisa apresentada como requisito para titulação de Especialista em Gestão Escolar. CESUPA, 2004, escrita em parceria com Rubens Gutierres.

[21] Especialista em Gestão Escolar (CESUPA), 2004. Licenciado Pleno em Pedagogia – Ciência da Educação. (UNAMA), 2003. Coordenador da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da SEMED – Ananindeua – PA. casadriao@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O tema proposto surgiu exatamente ao construirmos as considerações finais de nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido em junho de 2003. Descobrimos em nossas pesquisas de campo na praça do operário no bairro de São Braz em Belém, em que fazem morada aproximadamente 12 (doze) crianças e adolescentes em situação de risco, que a linguagem da sala de aula (professor) e a escola (corpo docente, técnico e discentes), não é a mesma das crianças e adolescentes em situação de risco, que ali se encontravam.

Por esse motivo, a pesquisa investigou a atuação do "Gestor" da Escola pesquisada no processo de Integração da Criança e do Adolescente em Situação de Vulnerabilidade social, pois, temos hoje a clareza de que a escola e todo o seu corpo docente e discente "sofrem" a "tirania ou divindade" do Gestor, que de um modo geral analisa os casos sem observar com a devida sensibilidade à situação.

Entendemos o tema como uma próspera relevância social em que os profissionais inseridos nesse processo possam refletir sobre a questão aqui discutida, rever seus valores em relação aos sujeitos da referida pesquisa, e possam diante dos resultados que foram pesquisados, compreender a delicada situação das crianças e adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social, cujos poucos que conseguem chegar à escola, em busca de "conforto" e segurança, são desrespeitados e tratados como marginais.

"Marginais" que estão amputados socialmente, as crianças e adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social quando chegam à escola, trazem na concepção dos desinformados o "peso" de ser encaminhado pelo Conselho Tutelar, logo são vistos como autores de crimes, quando na maioria das vezes são vítimas da violência e abuso familiar. Os mesmo se vêem isolados desse "mundo" (escola, família, pai, mãe, irmãos, colegas, professores, gestores, técnicos, comunidades), pois a ameaça do silêncio nesse momento ainda pesa sobre o fato ocorrido, de formas que o meio onde foi educado agora os aponta como irrecuperáveis.

Desenvolvemos nossa pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio P. G., localizada à Avenida Augusto Montenegro km 09, no bairro Parque Guajará, pertencente ao Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), organização política definida no governo do Partido dos Trabalhadores na Gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues.

Com o objetivo investigativo de perceber como procedem os Gestores da referida escola em suas relações com as crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar. Estas crianças e adolescentes encontram-se na grande maioria em situação fragilizada, confusas, oriundas de questões ou envolvidas em abusos, violências e/ou crimes cometidos ou vítimas dos mesmos.

O problema investigado: que medida administrativa o Gestor da Escola pública investigada considera importante para a integração de crianças e adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social encaminhadas pelo Conselho Tutelar, onde esse garante o direito à vaga e atenção no atendimento?

Entendemos que há uma negação aos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e uma situação de total abandono desses meninos (as) em situação de Vulnerabilidade Social, fez-nos refletir quanto ao nosso papel na sociedade, visto que ao assumirmos o papel de Educadores/Gestores, de uma forma ou de outra, estamos nos comprometendo com o futuro de uma geração, e acreditamos que, investindo esforços em educação, poderemos mudar o rumo desses adolescentes que, por serem pobres, negro (as) foram excluídos de nossa sociedade.

Para tanto, entendemos que a relevância de nossa pesquisa no contexto social, é só mais uma contribuição tanto na formação de "gestores escolares", pois se discutirmos o assunto na formação dos mesmos estaremos construindo novos conceitos para nos tornarmos pessoas melhores tanto na relação com o outro quanto com as crianças e adolescentes, que estão alheias a qualquer tipo de acesso ao convívio social. Ainda poderemos tornar possível a reintegração dessas crianças à sociedade/escola.

No momento em que são destituídos e segregados do processo ensino aprendizagem as crianças em situação de Vulnerabilidade Social, sentem-se fracassadas, desmotivadas e incapacitadas tendo como única saída vender sua força de trabalho à burguesia, que é detentora dos meios e instrumentos de produção. Neste aspecto, a educação ministrada nas escolas se torna um instrumento de manutenção das relações sociais de produção, estando vinculada com a economia do sistema capitalista, assegurando a propriedade privada da classe dominante, através do véu ideológico, que não permite que os pequenos trabalhadores se reconheçam como classe oprimida, enganada e desfavorecida pela superestrutura do Estado.

Nós, enquanto prováveis Gestores precisamos imediatamente perceber que a escola sofre basicamente duas influências em suas dimensões, uma externa e outra interna, e como gerir isso, sem que as negativas prejudiquem na formação dos nossos alunos e que não interfiram no comportamento de nossos colaboradores de forma a não cumprirem suas obrigações, como os professores não darem aula ou mesmo funcionários cruzarem os braços ao invés de abraçarem a luta para melhor resolverem e solucionarem as influências.

Sobre a primeira (externa), podemos citar a violência, compondo vários aspectos: na família e na sociedade as crianças são molestadas psicologicamente, fisicamente por adultos problemáticos e perturbados ou com desvio de comportamento, causando nessa criança traumas algumas vezes irreversíveis. Nesses casos, em que a instituição escolar é co-responsável pela administração, o melhor encaminhamento sugerido a essa criança no momento em que possa vir a apresentar prejuízos à aprendizagem seria a coordenação pedagógica, caso haja desvio de comportamento na interação com outro (as) alunos (as) o encaminhamento será ao psicopedagogo (a).

É comum nesses casos o professor encaminhar o aluno à diretoria e em seguida chamar um componente da família que nega as dificuldades ou mesmo os maus tratos causados a esse aluno. A partir daí o responsável pelo desvio de comportamento do aluno é ele mesmo. Na maioria das vezes abandonado pelos professores e pela escola como se não houvesse mais jeito, a instituição o despreza alegando que não temos tempo para tratar de pessoas socialmente perturbadas, pois a escola só pode cuidar dos "normais", nesse encaminhamento a partir do momento em que o professor "lava as mãos", o Gestor que entende que não pode intervir na sala de aula e muito menos nos alunos os afasta da escola como solução do problema no sentido de não contaminar os outros.

Mas, se além do Gestor, pudéssemos responsabilizar o Estado por não fiscalizar o andamento do ensino dos alunos e a manutenção dos mesmos no espaço escolar, pois a universalização do saber é considerada algo desejável do ponto de vista social, no sentido da melhoria da qualidade de vida da população, trata-se, de buscar alternativas que apontem para o oferecimento de um ensino de qualidade para todos. Tal busca, entretanto, não pode restringir-se apenas às fórmulas mágicas que, colocadas em prática, conseguiriam solucionar de vez o problema da carência de escolaridade em nosso meio.

Sobre a Segunda (interna), podemos citar o salário dos professores e funcionários e ainda as condições de infra-estrutura das escolas em nosso país. Os profissionais que se dedicam a ensinar (educador) podem se considerar seres com poder de persuasão, pois dependendo do ponto de vista de sua formação intelectual podem "conduzir" ou mudar um pensamento de forma coletiva. Usando o espaço de sala de aula para submeter os alunos às ideais de submissão ou a um olhar crítico enquanto a situação por eles vivida.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio onde aconteceu a pesquisa, que antes atendia a iniciativa privada, os alunos permaneciam na mesma em tempo integral, um referencial na educação belenense, local onde estudavam os filhos das famílias renomadas da sociedade paraense antes de ser incorporada ao Estado, sua mensalidade chegava perto de Cr$ 500,00 (quinhentos cruzeiros), as crianças ficavam durante o período de 07h30min h. às 17h30min, de Segunda a Sexta-Feira, para que isso acontecesse com a devida proteção aos agentes havia médicos e vários outros profissionais que tiravam plantão na escola.

Em 1990 foi transformada pelo Estado em escola pública, hoje a mesma funciona "integralmente" no que concerne a uma escola comum. É ainda composta de 21 (vinte e uma) salas de aula muito amplas, arejadas e ventiladas entre bosques com 3.170 (três mil cento e setenta) alunos, é dirigida por 01 (um) gestor e 3 (três) vice-diretores e 05 (cinco) pedagogos, 1 (um) secretário, para essa estrutura seria necessário em média 75 (setenta e cinco) professores, funcionando em 03 (três) turnos.

Em nossa pesquisa a escola demonstrou um perfil de mais uma instituição pública, apesar de um locus privilegiado por sua localização e instalação, é referência para o DAICO, Distrito Administrativo de Icoaraci, sendo a maior do bairro, tanto no que se refere a espaço físico, como em números de alunos. Pois, com toda essa sua estrutura física o corpo docente não está ou não foi preparado para cumprir seu "papel" de escola.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio onde ocorreu a pesquisa funciona desde o ano de 1990 sob a administração Estadual e está localizada na Rodovia Augusto Montenegro km 09 s/n, instalada hoje onde antes funcionava a antiga Fundação IBIFAN, empresa vinculada ao Governo do Estado, trabalhando na produção de remédios e desenvolvimento de substâncias químicas. A escola possui uma robusta estrutura física, como apresentaremos abaixo:

21- Salas de aula, 01- Sala da Direção, 01- Sala da Vice-Direção, 01- Secretaria, 01- Laboratório de Informática (sem computadores), 01- Laboratório de Biologia, 01- Sala dos Técnicos, 01- Sala dos Professores, 01- Copa cozinha industrial, 01- Dispensa, 06 – Banheiros selecionados, 01- consultório médico e psicológico, 01 – lavanderia para 200 kg de roupas, 01 – lanchonete, 01- auditório, 01- sala de vídeo, 01 jardim de inverno com plantas naturais bem no centro da escola.

O corpo Técnico é composto por: 01- Diretor, 03- Vices, 01- Secretário, 04- Pedagogos.

O pessoal de apoio conta com 31. Servidores, 06 - vigias, 12 merendeira, 09 agentes administrativos, 02- Bibliotecário (a), 02- Arquivista e 78 - Professores distribuídos nas disciplinas.

Este trabalho de pesquisa desenvolveu a temática "A formação de Gestores e o processo de inclusão de crianças e Adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social", a coleta de dados priorizou a observação livre e a entrevista. Segundo Triviños (1987, p. 153):

> *A observação livre, ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado.*

Assim, desenvolvemos um estudo a partir da pesquisa bibliográfica e de campo, caracterizado-a pela modalidade analítica – descritiva. É importante observar que a abordagem qualitativa é a mais adequada porque pode garantir alguns aspectos relevantes. Como refere Teixeira (2002, p.29):

> *Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias primas dessa abordagem. O nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, são o objeto da abordagem qualitativa.*

Neste trabalho, a coleta de dados foi desenvolvida através dos seguintes instrumentos: entrevista aberta com: um (01) gestor e oito (08) professores, com dose (12) alunos, sendo aplicada dinâmica de grupo. A dinâmica se deu separadamente em cada categoria, foi pedido que todos escrevessem como percebem o outro, depois confrontamos e as descobertas foram satisfatória, de formas que observamos suas habilidades no comportamento com o novo e com as diferenças.

Tivemos como alvo de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio P. G., por ser a referência no Distrito de Icoaraci para as agências de conselho tutelar nesta área.

Nesta pesquisa, a construção de dados foram desenvolvidas com os seguintes instrumentos: entrevista aberta e dinâmica de grupo, porque os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa foram: diretores, vice-diretores, gestores, professores e alunos.

Neste sentido, aos gestores e professores aplicamos a entrevista aberta nos dias e horários que melhor lhes convieram, sem a presença dos alunos, com aproximadamente cinco (05) perguntas relacionadas aos conhecimentos dos mesmos sobre os direitos legais das Crianças e dos Adolescentes segundo o Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA).

Aos alunos organizamos dinâmicas em grupo, que os mesmos puderam sugerir a forma e a prática, no sentido de melhorar as relações e conviver harmoniosamente na escola, na família, em grupo e, ainda, respeitando e aceitando as diferenças sociais, comportamentos ou de aprendizagem, sem perder de vista que os seres humanos são completamente diferentes, mesmo parecendo semelhantes.

Tivemos como alvo de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio P. G., pois na localidade é a única que recebe através do Conselho Tutelar as crianças e adolescentes por ele assistidas e encaminhadas.

As informações coletadas foram analisados qualitativamente que conservam a forma literal dos dados, fazendo sempre comparação com que já está publicado no ECA, nos livros dos autores que defendem e combatem o desrespeito à cidadania subtraídas das crianças e adolescentes vítimas do sistema econômico implantado em nosso país.

Os problemas encontrados foram muitos, além dos que estávamos investigando outros surgiram como parte diversificada causadora do objeto investigado, os resultados foram negativos, porém pode ser mudado o quadro a partir de algumas mudanças nas quais nossos referenciais teóricos sugerem. Em análise as questões investigadas entendemos que o poder público pode mudar o quadro da escola em referência, para isso talvez com novas políticas públicas à educação.

ANÁLISE DOS DADOS

Tivemos como alvo de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio P. G., pois na localidade é a única que recebe através do Conselho Tutelar as crianças e adolescentes por ele assistidas e encaminhadas.

É importante observar que tanto a Direção quanto os Professores afirmam encontrar dificuldade em realizar seus objetivos na escola, apesar de já terem sido realizados vários trabalhos no sentido de minimizar o número alarmante de alunos em dependência de estudos no ano de 2003, o mesmo chegando a números aproximados a 557 (quinhentos e cinqüenta e sete) alunos, segundo a secretária da escola, chegando a 18% do total matriculado.

E ainda, observamos em nossas pesquisas que são poucos os professores que possuem habilitação específica na área da educação, a maioria é licenciado nas disciplinas, como a dependência e algo novo os professores da escola ainda não sabem o verdadeiro objetivo da nova informação. Dessa forma encontram-se algumas vezes sem saber o que fazer quando o aluno não consegue assimilar parte do conteúdo ministrado e mesmo assim o professor se sente à obrigação de aprová-lo.

Em alguns casos investigamos a procedência da maioria desses alunos sendo um número muito elevado vindos das ilhas mais próximas de Icoaraci e Outeiro, como Cotijuba, Paquetá, Urubuoca, Itaiteua, Brasília e outras. A falta de recursos didáticos nessas localidades e a falta de implantação de projetos voltados à integração desses alunos à sala de aula nessas regiões, contribuem e muito para o fracasso escolar desses alunos à nova escola.

Pois, apesar da escola possuir uma excelente infra-estrutura que chega a assustar os alunos pela ostentação de modelo de escola, nada do que possui com exceção às salas de aulas é usado. Procuramos saber o por quê: não há profissionais para as outras atividades e segundo o secretário, o Estado relata que não há verbas para dar manutenção nesses equipamentos e por esse motivo é melhor não mexer, pois pode danificar os equipamentos e aí não tem dinheiro para consertá-los.

O que conseguimos detectar é que o corpo docente e discente da escola ainda não encontrou seu ponto de equilíbrio. Equilíbrio este entre a expectativa e a realização, entre a comunidade e a instituição. A escola está deteriorada, com muito

capim ao redor, até parece que não há vida, precisa de um embelezamento em seu prédio, a implantação de um jardim bem cuidado ao redor do prédio da escola.

Pois, isso satisfaz a qualquer pessoa ao chegar, com isso os alunos a comunidade e os professores podem sentir que com o esforço de todos, a escola realizará projetos concretos, criar promoções na escola, eventos e com certeza os alunos seriam voluntários dessa transformação.

A Escola acima referida, enquanto instituição deve em seu regimento e em seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P) estar resguardando o direito legal Constitucional de crianças e adolescentes em idade normal e em alguns casos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando alguns adultos estiverem fora da idade escolar de inclusão a escola e estar inserido a sala de aula, e ainda a obrigação de mantê-los na escola.

Conforme a LDB em seu artigo 1º da Lei 9394/96:

> *A educação abrange 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.*
> *§1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.*
> *§2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.*

O que constatamos na escola pesquisada é que a mesma tem um potencial logístico fantástico, diferente de qualquer outra escola pública já visitada por nós, como: cozinha industrial, piscina, campo de futebol, quadra esportiva, equipamentos e insumos agrários, alojamentos, berçários, biblioteca, auditório e palhocinha de reuniões a disposição de todos os alunos interessados.

Entretanto, Gestores, Professores, Técnicos e funcionários foram unânimes em dizer que não são pagos para atividades que não sejam a de sala de aula, que a carga horária das atividades em sala de aula já está apertada imagina se acrescentássemos outras atividades fora da sala.

Para tanto, Gestores, Professores, Técnicos e funcionários falaram que seria necessário acrescentar horas em seus contracheques, pois essa nova gestão, junto a SEDUC, reduziu ou/e cortou várias horas de todos os professores, dificultando em muito o nosso trabalho, colocando em risco o aprendizado dos alunos que aqui estão matriculados. Acredite, estamos quase no final do ano letivo 2004, e mesmo assim existem disciplinas que ainda não foram lotados os professores.

Acreditamos não existir esforço por parte do Governo e também por parte das pessoas que fazem à parte da escola (Gestor, Técnico, Professor, Pessoal de Apoio) no que concerne ao apoio que realmente o aluno necessita. Existe uma grande lacuna entre o que regulamenta a LDB, e o que é executado pelos responsáveis pela escola.

Os Gestores da educação tanto a nível nacional, estadual e federal, e em se tratando da Escola P. G. que é o nosso *locus* da pesquisa, as disparidades são maiores ainda, pois como já foi citado anteriormente ela possui uma área muito grande e uma infra-estrutura nunca vista em uma Escola Estadual.

Seria necessário uma grande mobilização de todos os que fazem a escola P. G. no sentido de fomentar políticas capazes de transformar não só o prédio, mas também criarem metas e objetivos na construção e na pesquisa de conhecimento, engajar todas as pessoas que estão integradas a mesma, para se envolver com compromisso e responsabilidade para que possam se integrar e através do que a escola possui, que isso seja transformado em atrativos a todos os atores e autores.

Temos como referencias várias outras escolas que possuem uma infra-estrutura muito menor e corpo docente e discente sem tantas qualificações, mas que conseguem excelentes resultados no que concerne ao ensino aprendizagem, através de projetos simples de serem planejados e realizados e sem custos para a instituição, apenas com boa vontade, participação e compromisso dos que realmente querem fazer da educação, pela transformação para que erradicássemos palavras como exclusão repetência, evasão.

Além dos alunos do bairro e das comunidades nas proximidades da escola estudarem nos turnos oferecidos, a mesma escola através de convênios ainda recebe alunos que são encaminhados pelo Conselho Tutelar, que com o consentimento Legal a escola deve aceitar a matricula destas crianças e adolescentes em situação de Vulnerabilidade Social ou em conflito com a lei.

Entretanto para isso, esperávamos encontrar uma sólida estrutura física e psicológica para de fato estar dando os encaminhamentos necessários a esses alunos, como tal, já se encontram em diversidades sociais e comportamentais. Pois, dessa forma mais adiante estarmos colhendo bons resultados no que tange a mudança do comportamento da criança, do adolescente e dos outros que por ventura envolveram-se no evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto futuros especialistas em Gestão escolar, eu Carlos Adrião, entendo que os desafios são muitos, entretanto percebemos que maiores são os descasos e abandonos do pessoal que se propõe a fazer educação. Por isso, sabemos que os desafios estão para todos, em todos os aspectos de nossas vidas, mas é necessário responsabilidade, compromisso, muita luta e vontade política para enfrentar aqueles que desrespeitam os direitos e procuram de todas as formas se distanciar dos menos favorecidos, repetindo frases que já não cabem mais em nossos conceitos de cidadania, "o que os olhos não vêem, o coração não sente".

O Brasil, em sua legislação garante os direitos a todos e a "manutenção" dos mesmos, entretanto o que temos observado é que realmente existe o atendimento a todos porém com grande diferença, com privilégio a uns em detrimentos a outros, esbarrando em conceitos preestabelecidos de pessoas que se encontram na ponta desses atendimentos. A Lei de fato existe, o que temos observado ao longo de nossa pesquisa é que está faltando o entrelaçamento das redes de informações, de forma que todos tivessem as mesmas informações e ao mesmo tempo. Encontramos conceitos diversos de um mesmo assunto, as interpretações possuem cunho de interesse pessoal, desde que o beneficie.

A Inclusão social é percebida como um grande desafio aos governantes e a população, ambos tentam resolver com doações em campanhas e manifestação popular que possui um pano de fundo assistencialista que todos ou talvez alguns saibamos que não é a solução e sim a manutenção da miséria e de mão de obra desqualificada para servir as classes dominantes.

Dessa forma, como futuros profissionais da arte de educar que é um direito de todos, acreditamos que com sabedoria e compromisso com a cidadania poderemos fazer cumprir as leis que regem a educação e seguir o que foi estabelecido na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em 1990. Dentre as diversas recomendações desta é particularmente importante destacar a primeira: "relembrando que educação é o direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades e todas as raças, etnias e preferência sexual, índios, negros, no mundo inteiro".

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Carlos. Cotidiano das Crianças e Adolescentes em Situação de Risco. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Belém – PA: Biblioteca Central - UNAMA, 2003.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1952.

BRASIL, Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Altera Dispositivos da Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras Providências. Brasília, Gráfica do Senado, 1995.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília: Ministério da Saúde, 1991.

DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de Papel. São Paulo: Ática, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Victor Henrique (Org.). Políticas e Educação Básica. São Paulo: Xamã , 2001.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DB & A, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia Social de Rua. São Paulo: Cortez, 1999.

HELOÍSA, Luck. A Escola Participativa. O Trabalho e o Gestor Escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia, Editora Alternativa, 2003.

PARO, Victor Henrique. Administração Escolar : Introdução Crítica. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. As três Metodologias: Academia da Ciência e da Pesquisa. 5.ed. Belém – PA: Grapel, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NA PROVÍNCIA DO PARÁ: O LICEU PARAENSE (1840-1850)

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França[22]
Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia

Resumo

O trabalho tem por objetivo examinar a implantação e organização do ensino secundário público, em Belém do Pará, entre os anos 40 a 50 do século XIX, tomando como foco de análise o Liceu Paraense. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, fundamentado em fontes primárias como: legislação, regulamentos, mensagens e relatórios presidenciais e em fontes secundarias relativas ao ensino secundário, no período imperial. A atuação dos poderes públicos, em matéria de ensino secundário, após a expulsão dos Jesuítas, em 1579, se restringia a criação de algumas aulas avulsas de latim, francês, retórica, filosofia, geometria, destinadas a preparar candidatos para o ingresso nas universidades européias. A criação do Liceu Paraense, em 1841, pelo Presidente da Província do Pará, Bernardo de Souza Franco, representou a primeira iniciativa do Governo da Província de reunir em um mesmo espaço, as aulas avulsas de humanidades, que se encontravam espalhadas por toda a Província. O ensino no Liceu Paraense compreendia dois cursos: o de Humanidades com duração de cinco anos e o Comercial, com duração de dois anos. Ó funcionamento desse estabelecimento de ensino foi precário, tanto no que diz respeito às condições materiais – prédio, material escolar e mobiliário, quanto ao reduzido número de alunos, que buscavam realizar seus estudos no Liceu Paraense. A evasão escolar marcou o dia-a-dia dessa instituição de ensino.

Palavras- Chave: História, Memória, Ensino Secundário Público

[22] Professora da Universidade do Estado do Pará e da Universidade da Amazônia.Pesquisadora da História das Instituições Escolares. E-mail: :mpfranca@interconect.com.br

INTRODUÇÃO

No Brasil Colônia a educação secundária esteve sob a tutela de ordens religiosas, principalmente dos Jesuítas, que entre os anos de 1570 a 1759, criaram 17 colégios, que se estendiam de norte ao sul do país. O ensino ministrado nesses colégios era predominantemente humanístico e destinava-se a formação dos filhos da elite brasileira, que completavam seus estudos superiores nas universidades européias.

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil Colônia, em 1759, pelo Marquês de Pombal, primeiro Ministro de D. José I, rei de Portugal, o governo da metrópole em substituição ao ensino ministrado pelos jesuítas, criou as aulas régias. Essas aulas eram de gramática portuguesa, latina, grego, francês, retórica e poética, aritmética e geometria, que funcionavam sem nenhuma organicidade.

Não havia no Brasil, na segunda metade do século XVIII, e nas primeiras décadas do século XIX, um sistema público de educação secundária Após a independência política do Brasil, em 1822, foram criadas em várias províncias escolas públicas e particulares. Os liceus criados a partir dos anos 30 do século XIX, não passavam na realidade de sedes, onde funcionavam as aulas avulsas existentes nas capitais das províncias. (VECHIA, CAVAZZOTI, p.2, 2003)

A descentralização do ensino, instituída pelo Ato Adicional de 1834, delegou as províncias a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário na sua jurisdição, devendo a União a promoção do ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o país.

Atendendo a política descentralizadora emanada do governo central, foi criado, em 1841, o Liceu Paraense, destinado a preparar candidatos para as academias do império e formar pessoal para assumir cargos públicos na administração da província.

O LICEU PARAENSE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA IMPLANTAÇÃO

A criação do Liceu Paraense pela Lei n° 97, de 28 de junho de 1841, representou a primeira iniciativa do governo provincial, de reunir em um mesmo lugar, as aulas avulsas de humanidades existentes na capital da província.

O Liceu Paraense compreendia dois cursos: um de Humanidades, com duração de cinco anos e outro de Comércio, com duração de dois anos. O seu programa de estudos era constituído de oito cadeiras: 1ª Língua Latina; 2ª Língua Francesa; 3ª Aritmética, Álgebra e Geometria; 4ª Filosofia Racional e Moral; 5ª História Universal, Geografia Antiga e Moderna, História do Brasil; 6ª Retórica, Crítica, Gramática Universal e Poética; 7ª Escrituração Mercantil e Contabilidade; 8ª Língua Inglesa. As sete primeiras cadeiras faziam parte do Curso de Humanidades. Com exceção, da primeira cadeira, as demais compunham o Curso de Comércio. A organização desse programa era predominantemente literária, seguindo de perto os padrões do ensino clássico europeu.

As cadeiras do Liceu Paraense eram providas por meio de concurso público. Mas, se não comparecessem candidatos às vagas ofertadas, o presidente da província as proveria interinamente com pessoas idônea e de reconhecida capacidade para o magistério. Os professores efetivos recebiam um ordenado de seissentos mil reis, enquanto que os substitutos quatrocentos mil reis.

O emprego de professor era vitalício e só poderia ser exonerado de suas funções nos seguintes casos: condenação à pena de galés, crime por estupro, rapto, roubo, adultério, ofensas a moral pública e a religião do estado, abandono da escola por mais de três meses e falta de cumprimento de seus deveres.

Havia no Liceu Paraense duas classes de alunos: os ordinários e os voluntários. Somente os alunos aprovados em todas as matérias da escola primária poderiam matricular-se como ordinários nas aulas do Liceu. Os alunos voluntários, mesmo não estando regularmente matriculados, poderiam freqüentar as aulas que desejassem. Eram uma espécie de alunos ouvintes. Os alunos pagavam pelos seus estudos, independentemente das classes a que pertenciam. Os valores aplicados nos estudos giravam em torno de quinze mil reis aproximadamente.

O ano letivo do Liceu Paraense iniciava-se em primeiro de novembro e encerrava-se no ultimo dia útil de julho. No mês de agosto ocorriam os exames dos alunos sobre os diversos assuntos trabalhados durante o ano letivo, que eram sorteados. Todos os anos os alunos que mais se destacavam nos estudos eram premiados

Estabeleceu-se ainda, na Lei n° 97, de 28 de junho de 1841, que haveria na capital da província um diretor da instrução pública, responsável em inspecionar e fiscalizar as escolas públicas e particulares existentes na província. As competências do diretor, estavam assim delineadas, no artigo 22 e seus parágrafos:

> *§ 1° Presidir ao Conselho de Instrução Pública, convoca-lo extraordinariamente, e ter voto de desempate;*
> *§ 2° Fazer executar as leis, as ordens do governo e as decisões do Conselho;*
> *§ 3°Inspecionar, fiscalizar todas as escolas públicas e particulares por si, e por intermédio das Câmaras Municipais respectivas com que se comunicara;*
> *§ 4 Por a concurso as cadeiras que forem vagando e levar ao conhecimento do governo quais os candidatos mais distintos para dentre eles escolher um;*
> *§ 5° Escolher de acordo com o conselho da instrução pública os compêndios e modelos de aulas e dar as providencias para que a instrução seja regular e uniforme em toda a província;*
> *§6 Dar aos professores todas as instruções e esclarecimentos necessários para o desempenho de suas obrigações e exigir dos mesmos e das Câmaras municipais as informações que julgar convenientes;*
> *§7° Dar certificado em cada um dos cursos aos alunos que o tiverem concluído o qual será assinado pelo diretor e secretário: formar anualmente um relatório do estado da instrução em toda a província para ser apresentado a Assembléia Legislativa por intermédio do governo (Lei n° 97, p, 55-56, 1841)*

O Conselho da Instrução Pública era um órgão técnico, consultivo e deliberativo. Participavam desse conselho o diretor da instrução e os professores do Liceu Paraense. Ao conselho caberia propor ao governo provincial as mudanças necessárias ao pleno funcionamento das escolas primárias e secundárias. Competia ao conselho:

> *§ 1° Fazer uma sessão ordinária na primeira quinta-feira de cada mês;*
> *§ 2° Propor à Assembléia Provincial os melhoramentos de que julgar suscetíveis os estudos, por intermédio do Governo da Província.*
> *§ 3° Formar os Regulamentos das Escolas do ensino primário, e o secundário, altera-los e modifica-los quando convier.*
> *§ 4° Reunir-se no primeiro mês de férias para examinar os alunos, e em qualquer ocasião que for necessário para examinar os Candidatos às Cadeiras, que deverão ter as habilitações prescritas na Lei Geral de 15 de outubro de 1827 (Aritmética, Geometria Prática, os Princípios da Moral Cristã e da Doutrina da Religião Católica Apostólica Romana), além dos requisitos especificados na presente lei.*
> *§ 5° Conferir prêmios aos alunos de mais distinto mérito*
> *§6° Prover nos casos omissos aquilo que for a bem da Instrução Pública. (Ibidem,p. 56-57)*

O Liceu Paraense iniciou suas atividades escolares, em 17 de janeiro de 1842. De acordo com o relato do vice-presidente da província, Bernardo de Souza Franco, as aulas de francês e geometria funcionaram com um número significativo de alunos, enquanto as demais, apesar de pouco freqüentadas, prometiam bons resultados para o futuro. Professores dedicados e alunos interessados em aprender marcavam o dia-a-dia dessas aulas. Sobre essa questão diz ele:

> *Tenho assistido a algumas lições, e visto com prazer, que as aulas de francês, e geometria têm grande número de discípulos, e alguns com muito bons desejos de aprender; que na de latim continua a se esforçar muito o professor; e que as outras, bem que pouco freqüentadas, prometem ser úteis para o futuro. O número de alunos das aulas maiores, superior aos dos anos anteriores, prova mais gosto pelo estudo, e eu tenho bem fundadas esperanças de que a emulação de alcançar o premio votado pelos estatutos para o escolar que mais se distinguir, e a honra de ver publicado pela imprensa seu nome, e designações, como tal, e mesmo o de todos os que se distinguirem em 1°, 2°, e 3° lugar, o que em tempo ordenarei, contribuirá para que os jovens estudiosos redobrem seus louváveis esforços (FRANCO, 1842, p.12).*

Não há registros do número de alunos que freqüentavam as aulas do Liceu Paraense, mas havia por parte do vice-presidente da província uma expectativa de que esse estabelecimento de ensino tinha tudo para prosperar.

O desembargador, Manoel Paranhos da Silva, Presidente da Província do Pará, na abertura da primeira sessão, da quarta legislatura, da Assembléia Provincial, em 15 de agosto de 1844, observava que as aulas do Liceu Paraense se achavam bem organizadas e em pleno funcionamento, mas que durante o ano letivo anterior, as aulas desse estabelecimento de ensino, haviam sofrido interrupções, em decorrência dos afastamentos do diretor do Liceu Paraense, Manoel Gomes Corrêa de Miranda - Juiz de órfãos; do professor de geometria, João Batista Gonçalves Campos - Juiz municipal - e do professor de contabilidade e escrituração mercantil, João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha – inspetor da alfândega - por julgar o governo anterior, incompatível ao exercício do magistério com outro emprego público. Além desses, foram suspensos e processados os professores de filosofia racional e moral, da língua francesa e da inglesa e demitido o professor interino de retórica. Contava o Liceu Paraense à época com 88 alunos. Para ele:

> *O Liceu Paraense e uma instituição que atesta o patriotismo dos legisladores que a decretaram e que, depois de se achar bem organizado, e no seu regular andamento de maneira que bem possa satisfazer aos fins da Lei que criou,*

> *deve derramar muitos benefícios sobre a Província, disseminando a ilustração, e habilitando professores, e reputo tão úteis as matérias que se devem ensinar nas diferentes cadeiras nele criadas que nada ocorre propor-vos a respeito. Este estabelecimento sofreu embaraços e atraso durante o último ano letivo, por que, julgando o Governo Provincial que eram incompatíveis os empregos que exerciam os cidadãos o Bacharel Manoel Gomes Corrêa de Miranda de Juiz de órfãos, João Batista Gonçalves Campos de Juiz Municipal, e João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha de Inspetor da Alfândega com o de Diretor e de Professor das aulas de geometria, e de contabilidade e escrituração mercantil, optaram estes os seus empregos, desistindo do magistério, sendo alem destes suspensos e mandados processar os professores de filosofia racional e moral, da língua francesa e inglesa, e demitido o interino de retórica. (SILVA, 1844, p. 56)*

O vice-presidente, João Maria de Moraes, em discurso proferido, na abertura da segunda sessão, da quarta legislatura, em 15 de agosto de 1845, analisando o andamento das atividades escolares no Liceu Paraense, chamava atenção, para o fato de não ter saído, dos cursos de humanidades e de comércio, um aluno sequer, que tivesse cursado todas as matérias desses cursos. Os alunos estudavam, apenas, os conhecimentos que julgavam necessários para o ingresso nos cursos superiores do Império.

Ainda, de acordo com esse vice-presidente, os professores que haviam sido suspensos e demitidos do Liceu Paraense, foram a ele reintegrados e as sua cadeiras restituídas, por terem sido julgadas improcedentes as denuncias que recaiam sobre eles, de desobediência ao governo e de acúmulos de empregos públicos. A única cadeira que se manteve vaga foi a de escrituração mercantil, por não haver pessoal habilitado para exercê-la. Sobre a instrução secundária diz ele:

> *A instrução secundária, bem que melhor estabelecida; porque está reunida no liceu Paraense, que existe nesta cidade, e nas vistas do governo ressente-se, todavia das mesmas e de outras causas e seus efeitos. A lei criou dois cursos de instrução secundária, o de humanidades, e o de Comercio, que se ensinarão em oito aulas, das quais existe uma vaga, e as mais são regidas por seis professores vitalícios, e um interino, faltando dois substitutos. O Curso de Humanidades tem cinco anos de duração, e o de Comércio dois; mas nem deste saiu aluno algum pronto; nem provavelmente daquele sairá tão cedo, por que além de algumas interrupções, que tem havido na regência das aulas por vagas, e por impedimentos dos professores, faltam aos alunos, que as freqüentam, o propósito e constancia de aplicarem-se a todas as matérias de um, ou outro, e de as concluírem, contentando-se apenas com a aquisição dos conhecimentos, que mais indispensáveis julgam para as profissões, a que pretendem dedicar.*
>
> *[...]*
> *As segundas são freqüentadas por 132 alunos, que se aplicam as diversas matérias, que nelas se ensinam, e que dão esperanças de notável aproveitamento: já do Liceu, onde estas escolas estão reunidas, muitos têm saído que hoje estão empregados nas repartições públicas, por julgados habilitados para os trabalhos e operações, de que elas se ocupam, afora os que tem ido para as Academias do Império, onde tem sido admitidos, com os*

> *preparatórios, que ali estudaram.... alguns anos mais o Liceu nos fornecera professores hábeis, a riqueza pública aumentará, e os meios de os manter convenientemente e a suas escolas mais ou menos aparecerão (MORAES, 1845, p.12-13)*

Em 1847, de acordo com o vice–presidente da província, João Maria de Moraes, a casa onde funcionavam as aulas do Liceu Paraense era inadequada as suas atividades. No entanto, apesar desse inconveniente, as cadeiras do Liceu Paraense estavam todas providas e em funcionamento.

> *O Liceu Paraense, onde se acham reunidas quase todas as escolas de ensino secundário, está hoje em sofrível casa; tem todas as suas cadeiras providas e em exercício; e seus professores tem as precisas habilitações para o bem desempenharem seus deveres.*
> *(MORAES, 1847,p. 12)*

Entre os anos de 1845 a 1849 foram admitidos no Liceu Paraense 381 alunos, destes 122 deixaram de freqüentar as aulas. Dos 259 alunos que permaneceram estudando apenas 92 foram examinados. Não há registros de quantos foram aprovados nesses exames. Os dados demonstram que o número de alunos que se submeteram aos exames era muito diminuto se comparado com o numero de alunos que lá ingressaram .

Tabela 1 - Alunos matriculados, admitidos como voluntários e examinados no Liceu Paraense: 1845 a 1849

ALUNOS	1845-1846	1846-1847	1847-1848	1848-1849	TOTAL
Matriculados	**32**	**33**	**40**	**63**	**168**
Voluntários	**72**	**65**	**44**	**32**	**213**
Desistentes	**28**	**34**	**17**	**43**	**122**
Examinados	**21**	**25**	**25**	**21**	**92**

Fonte: COELHO, 1849.

Nesse período histórico as disciplinas mais procuradas pelos alunos eram: gramática latina, gramática francesa, aritmética, álgebra e geometria. As menos requisitadas eram filosofia racional e moral, geografia e história, retórica critica e poética, escrituração mercantil e contabilidade e gramática inglesa. Tomando-se em conjunto o número de alunos que as freqüentavam observou-se que a concentração

maior recaía sobre os estudos literários. Isso era decorrente do acesso ao ensino superior que não requeria uma preparação maior na área das ciências matemáticas.

Tabela 2- Alunos matriculados e voluntários por disciplinas

DISCIPLINAS	1845 – 1849
Gramática Latina	131
Gramática Francesa	83
Aritmética, álgebra e geometria	88
Filosofia racional e moral	30
Geografia e História	12
Retórica crítica e poética	15
Escrituração mercantil e contabilidade	11
Gramática Inglesa	10

Fonte: COELLHO, 1846.

A organização do currículo do ensino secundário brasileiro, no período imperial foi fortemente influenciado pelo ensino superior. Os conteúdos desse nível de ensino eram definidos visando preparar candidatos aos cursos superiores. Por outro lado, eram os cursos superiores que selecionavam os candidatos de acordo com os seus próprios critérios. (ZOTTI, 2004,p. 45)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os liceus provinciais públicos, criados no Brasil imperial, nada tinham de populares, visto que eram freqüentados, pelas camadas seletas da sociedade brasileira. Os nomes atribuídos a eles já demarcavam a forte influência francesa, na organização dos estudos secundários no país. As suas estruturas físico-pedagógicas muito débeis, não passavam de um aglomerado de aulas regias, mas, apenas algumas, pois as demais continuavam a funcionar em caráter avulso em todo o país.(VALNIR, 1984, p 15)

A criação do Liceu Paraense, em 1841, representou a primeira iniciativa, do governo provincial de dar organicidade aos estudos secundários nesta região. Os cursos lá ofertados, guardadas as suas especificidades, tinham por objetivo formar uma elite intelectual, capaz de conduzir os destinos políticos e econômicos da províncias.

Quando da sua implantação o Liceu Paraense enfrentou várias dificuldades como: falta de recursos financeiros, falta de professores habilitados, falta de local apropriado para o funcionamento das aulas,entre outras. Mesmo assim, pelo menos no período estudado, não chegou a fechar suas portas.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Valnir. O ensino de 1° e 2° graus: antes, agora e depois. 4ed. São Paulo: Saraiva, 1984

PARÁ. Lei n° 97, de 28 de junho de 1841. In.:Coleção das Leis da Província do Pará. Tomo IV - parte 1ª. Pará: Tipografia Comercial de Antônio Jose Rabello Guimarães, 1841.

PARÁ. *Discurso proferido pelo Presidente da Província*, Bernardo de Souza Franco, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em dia 14 de abril de 1841**.** Pará: Tipografia de Santos & Menor, 1841

PARÁ. *Discurso proferido pelo Vice- Presidente da Província*, Bernardo de Souza Franco, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em dia 14 de abril de 1842. Pará: Tipografia de Santos & Menor, 1842

PARÁ. *Discurso proferido pelo de Presidente da Província*, Manoel Paranhos da Silva Velllozo, na abertura da primeira sessão da quarta legislatura da Assembléia Provincial, em dia 15 de agosto de 1844**.** Pará: Tipografia de Santos & Menor, 1844

PARÁ, *Discurso proferido pelo Vice- Presidente da Província*, João Maria de Moraes, na abertura da segunda sessão da quarta legislatura da Assembléia da Provincial,em 15 de agosto de 1845. Pará: Tipografia de Santos & Filhos, 1845.

PARÁ, *Discurso proferido pelo Vice- Presidente da Província*, João Maria de Moraes, na abertura da primeira sessão da quarta legislatura da Assembléia da Provincial,em 15 de agosto de 1846. Pará: Tipografia de Santos & Filhos, 1846.

PARÁ, *Discurso proferido pelo Vice- Presidente da Província*, João Maria de Moraes, na abertura da segunda sessão da quinta legislatura da Assembléia da Provincial,em 15 de agosto de 1847. Pará: Tipografia de Santos & Filhos, 1847.

PARÁ, *Discurso proferido pelo Presidente da Província, Jerônimo Francisco Coelho , na abertura da segunda sessão ordinária da sexta legislatura, em 1 de outubro de 1849***.**Pará: Tipografia de Santos & Filhos, 1849

VECHIA, Ariclê CAVAZZOTI, Maria Auxiliadora (Orgs.) . A escola secundária: modelos e planos (Brasil, século XIX e XX). São Paulo: Annablume,2003

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, DF: Editora Plano,2004 .

OLHA O PASSARINHO, IRMÃOZINHO[23]! Ensaio sobre Fotografia e gesto.

Josebel Akel Fares (UEPA)
belfares@uol.com.br

Resumo

Este ensaio está dividido em duas partes: um estudo teórico e um exercício poético de olhar, com interdependência temática, entretanto a leitura de cada ponto pode ser feita separadamente. A primeira revela a essência dos conceitos sobre Fotografia, em Roland Barthes, a partir das resenhas de "A Câmara clara: nota sobre a fotografia"(1984) e "O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III" (1990). A segunda pretende desenvolver um exercício de olhar a partir de fotos-retratos do poeta Ruy Barata, captadas pelas câmeras de cinco fotógrafos. A análise dos retratos associa uma leitura sintagmática, em nível cognitivo e uma leitura dos procedimentos conotativos das Fotografias. É a leitura do Óbvio, pois, segundo Barthes, a leitura do Obtuso não está na língua.

Palavras-chave: Fotografia, fotografado, leitura.

DEFINIÇÃO DO FOCO E AFINAÇÃO DAS LENTES

O mundo da imagem gira há milhares de anos, desde os desenhos das paredes da caverna imagens avolumam-se de forma contínuas e descontínuas, conexas e desconexas. Este entendimento me fez recuperar o estudo, escrito há algum tempo, e trazer a imagem fotográfica ao centro da discussão. A fotografia e o cinema, como expressões da reprodutibilidade técnica, destituídas da aura, no dizer de W. Benjamim (1993), já percorreram um caminho secular e merecem consideráveis estudos. Hoje, juntam-se ao mundo dos games, da computação gráfica, da televisão, dos outdoors, da fotografia digital, hoje feita até por aparelhos celulares e estonteiam todos com um bombardeio de imagens, que não se está alfabetizado para perceber. Muito do que captamos no mundo objetivo é através da imagem, mas essa apreensão do olhar pouco tem preocupado educadores, que, muitas vezes, resistem à tecnologia e à possibilidade de leituras para além das letras, deixa-se ao especialista da área a tarefa, infelizmente. Esse artigo teoriza sobre fotografia a partir das concepções barthesiana e exercita a garatuja de um olhar para as visualidades cotidianas.

[2323] Irmãozinho e irmãzinha, vocativo usado pelo poeta Ruy Barata frequentemente, no início, ao meio ou ao final de uma conversa amistosa ou não. As diferentes prosódias podiam indicar carinho, crítica, conselho. Por este motivo, também foi usado de forma carinhosa pelos seus amigos ao se referirem a ele.

I. REFERENTES TEÓRICOS: semiótica da imagem em Barthes.

Esta parte do estudo esboça o pensamento bartheanos sobre a Imagem, especialmente a Fotografia, expresso nas obras "A Câmara clara: nota sobre fotografia"(1980) e o "O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III"(1992). Resenho, inicialmente, as "Notas sobre Fotografia" (A) e, posteriormente, os "Ensaios Críticos III" (B).

A. "A Câmara clara", último livro de Roland Barthes (1915/1980) publicado em vida, poucos dias antes de sua morte. Escrito em 1ª pessoa, estuda fotografia-retrato. Obra encomendada pelos editores do Cahier du Cinema que o próprio autor define como uma fenomenologia da fotografia. A construção do livro situa o autor como um espectador diante de fotos escolhidas pelo prazer e pela dor, tiradas de álbuns e revistas, entre os quais uma fotografia relacionada ao recente luto da mãe.

O autor apresenta certa filosofia da fotografia e o método de reflexão é inteiramente subjetivo, cria, recria, desconstrói conceitos. Mas não deixa de reconhecer que a invenção da fotografia liga-se a uma descoberta científica do mundo da química: a sensibilidade dos sais de prata à luz, o que permite captar a imprimir diretamente os raios luminosos emitidos por um objeto diversamente iluminado. Este processo químico entrecruza-se com outro de ordem física: a formação da imagem através de um dispositivo ótico.

Em função da origem técnica costuma-se associar a Fotografia à idéia de câmera escura ou obscura. A discussão sobre o tema envolve a questão técnica, mas amiúda-se no estudo do objeto fotografia: formas de olhar, ângulos, partes, participantes. Nesta perspectiva, à câmera escura Barthes contrapõe a clara, a lúcida e, citando Blanchot, explica que o ponto de vista do olhar "a essência da imagem é estar toda fora, sem intimidade, e, no entanto, mais inacessível e misteriosa do que o pensamento do foro íntimo" (p.157).

Lucidez e mistério, eis o enigma fascinante e fúnebre que carrega a Fotografia: ela registra um momento, um milésimo de segundo que se esvaiu, e testemunha o que já existiu. O nome da Fotografia é isso foi o que está registrado encontrou-se lá, existiu e, todavia, foi superado. Mesmo que o fotografado ainda viva, não importa, o momento é único, transforma enfaticamente a realidade sem duplicá-la.

A presença da coisa, em certo momento do passado, contrasta a imobilidade da Fotografia, resulta desta confusão perversa entre o real e o vivo. Ao atestar que o objeto foi real, a Fotografia induz a acreditar que ele está vivo, à condição de realidade atribui-se um valor superior e ligado à eternidade, por outro lado, ao deportar o real ao passado, o isso foi sugere-lhe a idéia de morte.

A Fotografia não rememora o passado, não restitui o que foi perdido pelo tempo e pela distância, ela atesta a existência de um fato. O que se vê não é uma lembrança, uma reconstituição, e sim o real em estado passado, não fala daquilo que não é mais, mas daquilo que foi, portanto coloca o real e o passado em concomitância e associa-se a ressurreição. Diante de uma foto, a consciência não toma necessariamente a via nostálgica da lembrança. Ela não inventa, ratifica, é a própria autenticação, daí fazer cessar a resistência de acreditar no passado, o pretérito é tão seguro quanto o presente.

Os realistas, entre os quais Barthes se inclui, afirmam que a Fotografia é uma mensagem sem código, não a considera cópia do real, mas uma emanação do real passado: uma magia e não uma arte. A força de constatação não incide sobre o objeto, mas sobre o tempo. A Fotografia diz da Morte do futuro: há sempre um esmagamento do tempo - "isso está morto" ou "isso vai morrer". Qualquer fotografia é essa catástrofe.

Ao trabalhar com a fotografia-retrato em detrimentos as de paisagens, o autor promove a fotografia privada, aquela que leva em conta a relação de amor com alguém, as fotos que devem ser olhadas quando se está só. A leitura privada não deve ser comparada com a pública, a leitura apressada de primeira vista. Aquela propicia o olhar, o demorar-se na foto que se esgota e que inquieta, pode-se ampliar ou reduzir o detalhe de close, compor ou decompor a foto, ralentar o olhar, para se ter tempo de saber.

A Fotografia justifica o desejo de saber. Essa esperança da descoberta da verdade acontece em decorrência do isso foi e da ilusão de que limpando a superfície da imagem se terá o acesso ao atrás, ao verso, à profundidade do papel. O escrutar não é possível, mesmo ampliando-se os grãos do papel fotográfico, pois na foto "não pode dizer o que dá a ver" (p.149). Não se pode aprofundar, mas pode-se varrê-la com o olhar, como uma superfície imóvel.

Toda a Fotografia é contingência pura e só pode ser isso. Essa é a razão de carregar uma Máscara. A Máscara é a região mais difícil da fotografia. A sociedade quer que o sentido seja puro, ao mesmo tempo em que quer o sentido cercado de ruído

com menos agudo. A Fotografia-Máscara é ruidosa e suficiente para inquietar uma crítica social eficaz; é subversiva não quando atemoriza, perturba ou esquematiza, mas quando se faz pensativa. A Foto-Máscara não é consumida politicamente, e sim esteticamente, "como distância, o olhar social para necessariamente pelo revezamento de uma estética fina, que a torna vã: só é crítico naqueles que estão aptos para a crítica" (p.60).

Uma foto pode ser objeto de três práticas: fazer, suportar, olhar. Cada uma delas ligadas a um elemento envolvido no processo fotográfico: o operador é o fotógrafo; o spectador[24] é todos os que compulsam nos jornais, livros, álbuns, arquivos, coleção de fotos; o alvo é o fotografado, o referente, espécie de pequeno simulacro, de eídolon (imagem) emitido pelo objeto – o spectrum[25].

O spectrum ao ser fotografado pode ter ou não conhecimento de que está sendo alvo do "clic". Ao saber-se objeto, impõe a máscara:

> *a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a posar, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. Essa transformação é ativa: sinto que a Fotografia cria meu corpo ou mortifica, a seu bel prazer (p.22).*

A foto-retrato constitui um campo cerrado de forças

> *Quatro imaginários aí se cruzam, aí se afrontam e aí se deformam. Diante da objetiva sou ao mesmo tempo: aquele que me julgo, aquele que gostaria que me julgassem; aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exibir na arte (p.27).*

Em outras palavras, o alvo é simulacro de si mesmo, daí a sensação de inautenticidade. A Fotografia representa um momento sutil em que um sujeito que sente tornar-se objeto, vive a experiência da morte, torna-se um espectro. O fotógrafo sabe-se agente da morte e teme que seu gesto se embalsame: o spectrum tornar-se Todo-Imagem, a Morte em pessoa; passa a fazer parte do fichário do operador, preparado para todas as trucagens. A pose pode não ser a atitude do alvo ou a técnica do operador, mas o termo de uma intenção de leitura:

> *Ao olhar uma foto incluo fatalmente em meu olhar o pensamento desse instante, por mais breve que seja, no qual uma coisa real se encontrou imóvel*

---

[24] As palavras latinas não transparentes serão traduzidas em nota e, nesta primeira parte do ensaio, estarão na língua original.

[25] Espectro, fantasma. Figura imaterial, real ou imaginária, que povoa o pensamento; sombra. (Novo Dicionário do Aurélio Eletrônico).

> *diante do olho. [...] e é essa interrupção que constitui a pose [...] alguma coisa, se pôs diante do pequeno orifício e aí permaneceu para sempre (p.117).*

O momento registrado é imóvel, da Morte posada. Barthes se coloca como o *spectrum* e atenta ao gesto do Fotógrafo ao operar sua câmera.

> *a única coisa que suporto, de que gosto, que me é familiar, quando me fotografam é o ruído da máquina. Pra mim, o órgão do Fotógrafo não é o olho (ele me terrifica), é o dedo: o que está ligado ao disparador da objetiva, ao deslizar no metálico das placas (p. 30).*

O spectador presencia e participa do espetáculo, associa-se a dois elementos que definem o interesse de quem olha. O studium[26] (1) é uma espécie de amestramento, não pelo estudo, mas pela aplicação a uma coisa, uma espécie de investimento geral, panorâmico, sem acuidade particular. Está ligado à questão cultural das figuras, das caras, dos gestos, do cenário, da ação. É um campo vasto do

> *desejo indolente, do interesse diversificado, do gosto inconseqüente: gosto/ não gosto [...], mobiliza um meio-desejo, um meio-querer; é a mesma espécie de interesse vago, uniforme, irresponsável, que temos por pessoas, espetáculos, roupas, livros que consideramos distintos (p. 47/8).*

O punctum (2) "é a picada, pequeno buraco, uma pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados" (p. 46). Remete à idéia de pontuação: as fotos vêm como que pontuados, mosqueados, com pontos sensíveis. Ele parte da cena como se procurasse um alvo, como uma flecha que transpassa, o punctum de uma foto corresponde a esse acaso que punge, modifica e fere.

A foto é sempre dual. O studium e o punctum co-existem em uma mesma foto. O studium tem a ver com a cultura, com a educação ("saber e polidez"), com o todo. O punctum pode ser mal educado, não leva em consideração a moral ou o bom gosto, mas leva ao enternecimento, e, ao contrário do studium, nem sempre está codificado. No momento do punctum, toda a vida exterior sai da fotografia e cria uma espécie de extra-campo sutil. O spectador reconhece, com maior ou menor prazer, as funções de informar, representar, surpreender, fazer significar, dar vontade da Fotografia. Esse investimento do studium, do punctum liga-se ao gozo e a dor.

O operador tem como gesto essencial surpreender alguma coisa ou alguém pelo pequeno orifício da câmara. Esse movimento é perfeito quando se realiza sem o

---

[26] "estudo, estúdio, colégio, corporação, aplicação, trabalho, cuidado, zelo, empenho, vontade, desejo, parecer, opinião, tendência, favor, benevolência, parcialidade, partido, facção, profissão, doutrina" (Queiroz, 1960, p. 311).

conhecimento do fotografado: é o princípio do choque. O choque fotográfico consiste menos em traumatizar do que em revelar o escondido, aquilo que o ator estava ignorante ou inconsciente.

Assim, uma gama de surpresas para o spectador ou desempenhos para o operador acontecem na ação da fotografia: (1) O raro – a raridade do referente – o semioticista exemplifica com um fotógrafo que diz com admiração que passou quatro anos para compor uma antologia fotográfica de monstros. (2) O gesto apreendido no ponto em que o olho normal não consegue imobilizá-lo, como o movimento de um salto no ar, por exemplo. O autor chama esse gesto de "numem"[27]. (3) A proeza é da foto fenomenológica, como captar a queda de uma gota de leite em seu milionésimo de segundo. (4) A operada nas contorções da técnica, como por meio das impressões, anamorfoses, exploração voluntária dos defeitos por meios de desfocamentos, desenquadramentos, perturbações das perspectivas. (5) A do achado – pode ser a fotografia do inesperado ou a foto arranjada pelo fotógrafo que, para o mundo dos meios ilustrados, será uma cena natural, que o bom repórter teve o gênio, a oportunidade surpreender.

O fotógrafo para surpreender deve desafiar as leis do improvável ou mesmo as do possível ou do interessante. A foto se torna interessante quando não se tem referências do porquê, do motivo, do interesse pela qual foi tirada. O "não importa o quê" é o ponto de mais sofisticado valor.

B. "O óbvio e o obtuso", publicada em 1982, organizada postumamente, contêm ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. É na 1ª parte, nomeada "A Escritura Visível", que Barthes apresenta o estudo sobre a imagem na comunicação de massa, a fotografia jornalística e publicitária. O editor francês, F.W., explica a intenção do semioticista de publicar novas coletâneas de ensaios, a exemplo de "Ensaios Críticos" (1964) e dos "Novos Ensaios Críticos (1972).

A fotografia jornalística, como mensagem, compreende três agentes: a fonte transmissora, que é a redação do jornal com seu corpo técnico; o meio receptor, o público do jornal; e o canal de transmissão, o jornal como complexo de mensagens

[27] "Movimento, aceno, consentimento, inclinação". (Queiroz, 1960, p. 223)
.

concorrentes cujo centro é a fotografia, mas não como estrutura isolada, a ela acresce-se o texto, título, legenda, diagramação. Deve-se compreender que a totalidade da informação está nas estruturas do texto[28] – a substância da mensagem, constituída por palavras – e a da fotografia – constituída por linhas, superfícies e matizes.

A Mensagem Fotográfica é estudada a partir do que o autor chamou de paradoxo fotográfico, os procedimentos de conotação, o texto (não será estudado) e a imagem e a insignificância fotográfica.

(1) Paradoxo Fotográfico. Todas as artes imitativas comportam duas mensagens: a denotativa, que é o próprio analogon, e a conotada, que é as diferentes maneiras da sociedade fazer a leitura. O paradoxo fotográfico consiste na coexistência dessas duas mensagens imbricadas: (1) uma sem código: correspondente ao analógico fotográfico, uma plenitude analógica, denotada, impossibilitada de recorrer ao código, sendo tão objetiva e natural, impossibilita a descrição. (2) outra codificada: correspondente a "arte" ou a mensagem conotada, a "escritura", a retórica da imagem, investida de outros significados, que comporta um plano de expressão e um plano de conteúdo, e obriga a uma decifração. Na comunicação de massa, o paradoxo se estabelece não no conjunto da mensagem conotada, pois esta surge da modificação do real, ou seja, da mensagem denotada.

(2) Procedimentos de conotação. Os níveis de produção fotográfica – escolha, processamento técnico, enquadramento, diagramação – resultam nos procedimentos conotativos: trucagem, pose, objetos, fotogenia, estetismo, sintaxe. Os três primeiros são produzidos a partir de uma interferência na mensagem objetiva.

A trucagem (de truque) é uma intervenção no interior do plano da denotação em que se utiliza a credibilidade da fotografia para apresentar a mensagem conotada. É o procedimento que melhor incorpora a máscara objetiva da conotação. A pose é o modelo que sugere a leitura dos significados de conotação. Só é significante, porque nela existe um conteúdo de atitudes estereotipadas que constituem elementos cristalizados de significação. A gramática histórica da conotação iconográfica deve procurar seu material na cultura. Os objetos são indutores comuns à associação das idéias, como, por exemplo, a relação entre biblioteca e intelectualidade, ou de maneira menos evidente, como verdadeiros símbolos – a câmara de gás de Chessman remete à

[28] As várias incursões às estruturas lingüísticas foram diluídas, uma vez que esta resenha pontua a leitura da Fotografia.

porta fúnebre da mitologia antiga. Os objetos constituem elementos de um verdadeiro léxico, estáveis a ponto de se poder facilmente estabelecer sua sintaxe. A fotogenia, ligado à estrutura informativa, a mensagem conotada está na própria imagem "embelezada" por técnicas de iluminação, impressão e tiragem. O estetismo apresenta-se quando a fotografia significa-se ela própria como "arte" ou para impor um significado habitualmente mais sutil e mais complexo do que aqueles permitidos por outros procedimentos de conotação. A sintaxe constitui-se numa série de fotografias, para dar sentido que não se encontra mais ao nível de qualquer fragmento da seqüência, mas em nível do encadeamento.

(3) A Insignificância Fotográfica. O código de conotação não é nem natural, nem artificial, mas histórico ou cultural. Os signos são gestos, atitudes, expressões, cores ou efeitos, dotados de certos sentidos em virtude dos usos de uma determinada sociedade. A leitura da fotografia é, pois, sempre histórica, depende do saber do leitor, como numa dada língua que só é compreensível para quem domina os seus signos. Distinguem-se três tipos: na conotação perceptiva, não há percepção sem categorização imediata, só existe a percepção na medida da sua verbalização. As conotações da fotografia coincidem, a grosso modo, com os grandes planos da conotação da linguagem. Na conotação cognitiva, os significantes são escolhidos, localizados em certas partes do analogon. A leitura depende do referencial cultural, do conhecimento de mundo do leitor; por exemplo: diante de determinada vista de uma cidade, reconhecer tal local devido imagens conhecidas do espectador. A conotação ideológica ou ética é mais forte, exige um significado mais elaborado, de ordem sintática. Encontro de personalidades, desenvolvimento de atitudes, constelação de objetos são de valores apolíticos, cujo léxico é rico e transparente. É possível que, ao contrário, a conotação política seja mais confiada ao texto.

A Retórica da Imagem apresenta-se em três partes: a mensagem lingüística, que não é objeto deste artigo, a imagem denotada, e a imagem conotada ou a retórica da imagem:

(1) A imagem denotada. Não existe imagem literal em estado puro, e mesmo que a imagem pudesse ser classificada de ingênua, se incorporaria a ela a margem simbólica. Na fotografia, a relação entre significado e significante não é de "transformação", mas de "registro" e a ausência de código reforça o mito do natural fotográfico. A intervenção humana (enquadramento, distância, luminosidade, nitidez)

pertence ao plano de conotação. Tudo se passa como se houvesse, no início utópico, uma fotografia bruta sobre a qual o homem sobreporia os signos do código natural. A fotografia instaura não uma consciência do estar aqui do objeto, mas a consciência do ter estado aqui, o isso foi, estudado em "A Câmara Clara" (parte A desta resenha). A imagem denotada naturaliza a mensagem simbólica, inocenta o artifício semântico, muito denso na conotação. A ausência de código desintelectualiza a mensagem, porque parece fundamentar os signos da cultura in natura.

(2) A retórica da imagem. Os signos da terceira margem são descontínuos: a composição tem sentido estético, é um sistema normal, cujos signos são extraídos de um código cultural. O que constituí a originalidade desse sistema é que as possibilidades de leitura de uma mesma lexia variam segundo os indivíduos, o que não implica numa leitura anárquica, pois depende do saber investido na imagem. O léxico é uma parte do plano simbólico que corresponde a um conjunto de práticas e técnicas que propiciam a leitura múltipla da imagem: os significantes tornam possível uma variedade de significados. A significação pode ser social ou individual. Em cada pessoa há uma infinitos léxicos, o número e a identidade desse léxico formam o idioleto, que é de cada um. A variabilidade de leitura não pode ameaçar a "língua" da imagem, pois esta é ultrapassada pelo sistema do sentido, exatamente como o homem articula até o fundo de si mesmo em linguagens distintas.

A análise da conotação não corresponde a uma linguagem analítica particular. Os significantes têm uma natureza semântica, os semas de conotação organizam-se em campos associativos, em articulações paradigmáticas: a conotação tem significantes típicos conforme as substâncias utilizadas: imagem, palavra, objeto, comportamento.

> *Chamaremos a esses significantes conotadores e, ao conjunto conotadores, uma retórica: a retórica aparece, assim, como face significante da ideologia. As retóricas variam fatalmente em razão de sua substância, mas não forçosamente pela forma; é provável que exista uma única forma retórica comum, por exemplo, ao sonho, à literatura, e à imagem [...]. Essa retórica só poderá ser constituída a partir de um inventário suficientemente vasto, mas pode-se prever desde já que nele encontramos algumas imagens descobertas pelos Antigos e pelos Clássicos (p. 40).*

O Terceiro Sentido. Capítulo dividido em três itens. Na introdução, apresenta-se o nível informativo e o nível simbólico da imagem, depois o autor estuda o terceiro sentido, em que discute a importante bipolarização o óbvio e o obtuso.

(1) Nível informativo: reúne todo o conhecimento trazido pela exterioridade – cenário, vestuário, personagens, relação entre eles, sua inserção na trama. É o nível da comunicação. É a semiótica da mensagem. (2) Nível simbólico: é estratificado, há vários simbolismos: o referencial (ritual), o diegético (tema), o eisenteiniana (do criador), o histórico. É o nível da significação preso às ciências do símbolo (psicanálise, economia, dramaturgia). (3) Terceiro sentido: impõe a leitura interrogativa, que incide no significante e não no significado. É a captação poética. Opõe-se ao nível de comunicação e ao da significação. É o nível da significância. A palavra significância alude, no dizer de Kristeva, ao campo de significante, leva ao caminho de uma semiótica do texto. Interessam neste nível a significação e a significância: o óbvio e o obtuso.

O óbvio é o sentido simbólico e tem dupla determinação: o da intencionalidade – o que o autor quis dizer – e o do léxico geral, comum dos símbolos. É o sentido que procura o destinatário da mensagem, sujeito da leitura, "um sentido que vai a minha frente". De evidência fechada, presa a um sistema completo de destinação, "que se apresenta naturalmente ao espírito". O óbvio fulmina ambigüidade. Já o obtuso, ao contrário, caracteriza-se por esfumar o limite que separa a expressão do disfarce e representa essa oscilação de maneira sucinta. É teimoso e fugidio. "Obtusus"

> *significa o que é velado, de forma arredondada [...]. Um ângulo obtuso é maior que um ângulo reto: ângulo obtuso de 100%, diz o dicionário: também o terceiro sentido parece-me maior do que a perpendicular pura, reta, cortante, legal, da narrativa [...] o sentido obtuso parece desdobrar suas asas fora da cultura, do saber, da informação [...], leva ao infinito da linguagem (p. 47/48).*

O obtuso é um significante sem significado, daí a dificuldade para nomeá-lo, por isso não conseguirá existir na metalinguagem do crítico. Isto quer dizer que o obtuso está fora da linguagem articulada, da língua, mas entra no interior da interlocução: é possível nos entender sem palavras. O que o sentido obtuso perturba e esteriliza é a metalinguagem, a crítica, isto acontece por algumas razões. A descontinuidade, pois é indiferente à história e ao sentido óbvio - essa dissociação tem efeito de distanciamento em relação ao referente. O estado de depleção (que, em lingüística, significa verbos vazios que servem para tudo) ou seja, um significante, ao mesmo tempo, não consegue esvaziar-se e mantém-se em estado de perpétuo eretismo. A dobra (ou até falsa dobra) pode ser visto como uma ênfase à própria forma de uma emergência, que marca o manto

das informações e das significações – como um haicai japonês, um gesto anafórico sem conteúdo significativo.

O Terceiro Sentido pode se situar teoricamente, porém não se pode descrever, aparece, então, como passagem da linguagem à significância, e o ato fundador do próprio fílmico. O fílmico é diferente do filme, como o romanesco é diferente do romance, pode-se escrever romanescamente, sem nunca escrever um romance.

II. OLHA O PASSARINHO, IRMÃOZINHO! Um exercício poético do olhar em fotos-retratos de Ruy Barata.

Como a escritura que escolhe palavras, os dedos-olhos sensíveis capturam os gestos e escrevem o texto. O texto é obra aberta, passível de múltiplas significações. A leitura do espectador depende de suas experiências de vida e de olhar a vida, que enreda em processos de alfabetização do olhar, de educação da sensibilidade, que, geralmente, acontece fora da escola formal. Este exercício considera um olhar pessoal, individual, que, como toda leitura, é construído pelo social, pelo coletivo da cultura. Cada leitor pode fazer a sua experiência e associá-la ou contrapô-la a minha tentativa.

Busca-se a lente mais adequada para atender ao apelo dos olhos que precisam de maior nitidez no foco. Entre panorâmicas, planos gerais e americanos, close, detalhes, localiza-se o alvo perseguido. O fotografado é o poeta paraense Ruy Barata (1920/1990) revelado pela câmera de 05 fotógrafos e o estudo exercita a leitura das fotos-retratos, com base, especialmente, em algumas notas sobre Fotografia em Roland Barthes, referente às resenhas da primeira parte deste artigo. A escolha do objeto, como em Barthes, também se move pela emoção da dor e do prazer da lembrança emergida para o presente de momentos perpetuados na memória iconográfica da cultura paraense.

> *O camarada de olhar penetrante dobrou a esquina, chegou ao Bar do Parque e sentou-se à sombra das árvores. Naquele dia, um fim de tarde de setembro, parecia iluminado: era todo poesia. Seu nome: Ruy Barata, poeta, compositor, jornalista, político, tradutor, professor de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Pará; antes de tudo um boêmio incorrigível, velho-menino capaz de anarquias e mal-criações, homem que marcou seu nome na vida noturna de Belém, entre discussões sobre a natureza da poesia e doses de uísque. Nasci em Santarém, numa casa da rua Francisco Correia. Ao lado, dona Noca (minha mãe) plantava cravos e rosas (...).O meu pai não fez por menos, sapecou-me um Ruy, Ruy Paranatinga. O Paranatinga, do lado materno, significa Rio Branco; o Barata não tem nada haver com o general que governou o Pará, disse certa vez o poeta, que morreu em 1990, depois de*

> *uma vida de 69 anos de sensibilidade, produções literárias e uma grande revolta com o quadro de injustiças que parece se perpetuar neste País.*
> *Iniciou sua trajetória em Santarém, com as aulas do mestre Zé Agostinho e a audição dos seresteiros que tocavam Ernesto Nazareth, mas não parou aí, e em meios às suas lutas pela dignidade e melhoria das condições do homem brasileiro, foi perseguido e preso pelas forças do regime autoritário, que tentava, àquela altura, sufocar os que persistiam com esses 'ingênuos' ideais. Ora, precisávamos era da produção, mercadorias, exércitos e contabilidade – acreditavam os "senhores" de então. Ruy discordava deles e morreu discordando. Uma de suas últimas frases, dita no Bar Maracaibo, em Belém, meses antes de sua morte, foi: Lutamos tanto e parece que ainda precisamos de mais de um século para acabar com a escuridão que assola o Brasil; não quero acreditar que esse negrume seja uma situação irreparável. (NUNES, in FARES [et al.], 1996, p.26)*

> *As nove fotos trazem o poeta Ruy Barata, registrado pelos fotógrafos Geraldo Ramos (Foto 8), Luiz Braga (F.1, 6, 7), Marcos Moreira (F.3, 4, 5), Miguel Chicaoka (F.2), Paulo Jares (F.9), artistas reconhecidos do público que percorre exposições, folheia jornais e revistas e acompanha o movimento artístico local, nacional e internacional. As fotos-retratos compõem o acervo da Fundação Curro Velho/ Casa da Linguagem e fizeram parte da programação "Paranatinga, o Nativo de Câncer" (1992)*[29].
> *A câmera determina o espaço cênico e convida o alvo a desempenhar um personagem, a criatura diante da câmera interpreta um dos seus diferentes personagens, construído pelo individual ou pelo social, para expor ao operador. Os enquadramentos e o momento definem a pose. Protagonista, palco, cenário, espectadores definidos: o espetáculo está montado. Não há o abrir das cortinas, nem o "luz, câmera, ação!" definidores do início da representação, o marco da apreensão do gesto pode ser um "Olha o passarinho, irmãozinho"!*

A memória visual revela os múltiplos ruys, registra a morte do momento, revisita os fragmentos de vida eternizados.

> As cartas de minha mãe ditam remédios,
> a voz do meu avô é grave e funda,
> onde andais amigos meus - vinde depressa
> companheiros correi - já se faz tarde,
> o adulto entre nós cavou distâncias
> só o retrato nos prega à eternidade.
> (BARATA, 2000, p.54)[30]

Assim, no jogo morte-vida, o perscrutar fotográfico do espectador faz ressurgir marcas culturais e individuais, desencadear emoção, prazer, saudade da presença física,

---

[29] A programação em homenagem ao poeta reuniu estudiosos da obra de Ruy Barata, artistas, familiares, amigos, leitores, público interessado e constou de depoimentos, palestra, mesas redondas e a exposição fotográfica. As fotos usadas na parte prática deste artigo, que compuseram a exposição, foram selecionadas e adquiridas no período em que o também poeta Max Martins era diretor da Casa da Linguagem, a escritora Maria Lúcia Medeiros exercia a função de assessora, e que coordenei as ações de Linguagem Verbal (1992/4). A pesquisa do acervo deu-se a partir da vista aos estúdios dos fotógrafos em questão e de informações sobre o que eles tinham de imagem autoral de Ruy Barata. Algumas fotos foram localizadas em exposições fotográficas ou espaços de construção de ícones, como capa de livro ou de imagem divulgada na imprensa.

[30] Fragmentos do poema "Breves Considerações sobre o Amanhecer" de R. Barata.

e restaura em nós[31] o companheiro de mesa de bar, o mestre das salas de aula, o orientador de estudos e pesquisa, o amigo de conversas passionais, o poeta e o letrista que aparava nas mãos a fala cabocla, a reconhecia ou a transformava em poesia. Olhar as fotos rememora o "poeta em tempo integral", como dizia o jornalista Chembra Bandeira[32], que defendia o direito do escritor, o respeito pelo fazer artístico e insistia sempre que "poesia, como qualquer outra profissão, é trabalho, trabalho com as palavras"[33].

O mundo da significação total compreende o sistema como cultura e o sintagma como natureza. As imagens em estudo estão dispostas em seqüências determinadas pelo gesto individual - cultural que contêm. Barthes considera que as metáboles, imagens de substituição de um significante por outro, aparecem na metonímia e no assíndeto – uma seqüência de cenas justapostas, com uma relação lógica. O semioticista assume que não é possível inventariar todas as conotações, pois nem toda a lexia se transforma em metáfora, resta sempre certa denotação para que o discurso não se torne disléxico. No sistema de imagem, há os signos que naturalizam a mensagem simbólica, ou seja, há certa condensação paradigmática ao nível dos conotadores.

No olhar dual do espectador, o studium, presente nos gestos do pegar no queixo ou do cruzar as pernas, no vestuário - quase sempre vestia branco -, nos objetos - óculos de grau, livros, copo [na mão]; no cenário do Bar do Parque, um jardim, um quintal ou uma sala, compõe uma verdade iconográfica nostálgica de um passado, que neste momento é presente e dá a dimensão exata do isso foi. As seqüências de imagens selecionadas expressam elementos metonímicos e os componentes da paisagem fotográfica, consolidam parte da iconografia poética.

---

[31] Este *nós* não é um plural majestático. Ele representa o grupo de amigos e admiradores que conviveram com o poeta e, até hoje, o tem guardado na memória afetiva.

[32] *Asas da Palavra***,** n°2, julho 1995, p. 59. Revista editada pelo curso de Licenciatura em Letras da Universidade da Amazônia. Neste artigo, todas as citações da publicação referem-se a este número dedicado a Ruy Barata.

[33] Ruy Barata em entrevista concedida a Fábio Castro in *Asas da Palavra* (p. 49).



Foto 1: Luiz Braga

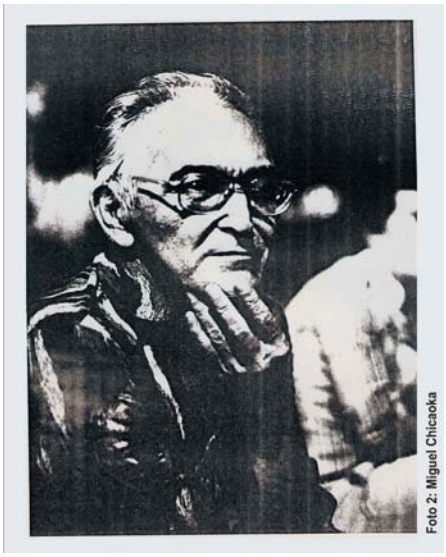


Foto 2: Miguel Chicaoka

Seqüência sintática um: o segurar no queixo. O gesto que define a sintaxe da primeira seqüência é composta por 4 fotos (1. Luiz Braga; 2. Miguel Chicaoka; 2.e 3. Marcos Moreira). Na foto 1, em um [quase] plano geral e à luz solar, o spectrum surge sentado numa murada, carregando um cigarro entre os dedos. O cenário composto por palmeiras de açaí, típicas da região amazônica - o açaizeiro é identificado pela "vassoura" da fruta, ainda sem caroço, no canto superior direito da foto -, um muro que circula o espaço e um compartimento azulejado ao fundo, denota um quintal, território privado do poeta. O período seguinte (F.2) brota em um plano americano, o spectrum noturno é registrado, certamente, com a ajuda da luz do "flash"; a figura central está ao lado de uma imagem desfocada. Nas seqüências seguintes, a luz do dia parece acompanhar o close (F.3) ou o detalhe (F.4) do alvo, que agora surge de barbas brancas.

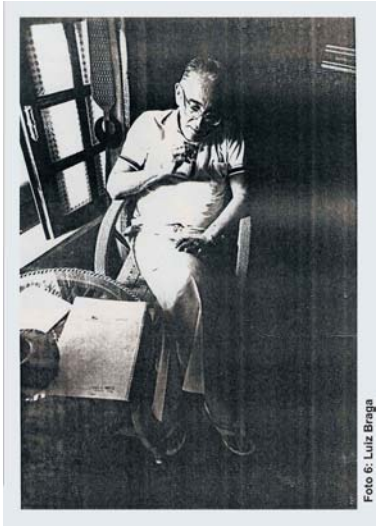


Em todas as fotos da seqüência, cenas justapostas à procura de uma relação lógica, apresentadas do geral para o particular, a câmera repete o gesto cristalizado. O pegar no queixo é metonímico, imagem icônica que imortalizou o artista. A foto final da seqüência, o detalhe da parte inferior do rosto, revela o personagem, numa construção metonímia da parte pelo todo. A Fotografia de Marcos Moreira detalha esse gesto entronizado na cultura local e compôs o cartaz e impressos da programação "Paranatinga, O Nativo de Câncer" (FCV/Casa da Linguagem-1992), já citada (nota 7). É com este movimento, associado a um olhar perpassado por pesadas lentes de grau, que se aguça a expressão reflexiva, de procura ou de atenção. Fora do foco, o movimento gestual do coçar o queixo é acompanhado por um balanço nos ombros, um levantar do [outro] braço e da expressão "irmãozinho (a)!", introduzida como carinho, crítica, aconselhamento, ou outras semantizações. O gesto sintetiza, na maioria das vezes, a agudeza da fala pública, exemplificada no relato a seguir:

> *Certa vez, alguém, para evidenciar-se, trombeteou a autoria de futura-obra-prima. E acrescentou:*
> *_ Não hei de morrer sem publicá-la!*
> *Ruy não se conteve:*
> *_ Ó, irmãozinho, poupa-nos disso. Morre antes"(BARATA, apud OLIVEIRA, 1990, p. 27)*

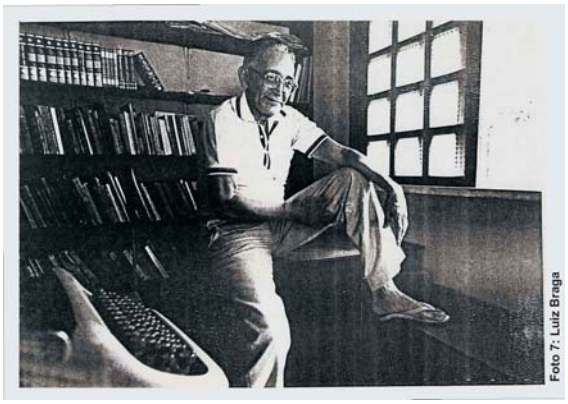
Este caso corre de boca em boca, entre os muitos protagonizados por Ruy nas noites belenenses. Todos que convivemos com o poeta, ao ouvir a narrativa, imaginamos imediatamente a seqüência gestual descrita verbalmente, que é uma marca de passagem e de presença.


Foto 5: Marcos Moreira


Foto 6: Luiz Braga

Seqüência sintática 2: o cruzar as pernas com uma das mãos sobre elas (F.1, 5,6). As fotos 1 e 6, de Luiz Braga, justapõem-se, a camisa pólo indica a possibilidade do gesto posado, em seqüência. Suponho um ensaio encomendado para elaboração da capa da 1ª edição do Paranatinga, que para tal recebeu os artifícios de trucagem com recortes de jornais e papéis coloridos, na composição plástica de Emanuel Nassar. Essas imagens são parte do gestual indelével do poeta. As pernas cruzadas indicam uma postura saudável, ocasionam comodidade no sentar, evitam dores na coluna e outros problemas físicos. Como gesto cultural, é componente feminino, de mulheres bem educadas. Sentar de pernas cruzadas era costume das mulheres, porque só usavam saias e, mesmo que fossem longas, dizia-se que ser deselegante sentar de outra forma. Ironia do poeta aos padrões culturais, um acomodado gesto transposto dos códigos de gênero ao personagem, ele preservava a coluna vertebral ou este sentar era para melhor observar o mundo em contraplongê – de baixo para cima?

Mais um detalhe metonímico na foto 5, referência estética da objetiva de Marcos Moreira. Considero esse detalhe como um ponto sensível, um punctum da seqüência. Em nível de cada imagem, reconheço pontos sensíveis, como a carteira de cigarros deixada no chão. Os calçados são sintagmas de espaço: as sandálias são domésticas, privadas, os sapatos podem ser públicos.


Foto 7: Luiz Braga

Seqüência sintática 3: o espaço do escritório (F.6, 7, L. Braga). No cômodo, móveis, objetos indicam que os elementos de significação têm semântica cristalizada em uma gramática da iconografia cultural. Os objetos léxicos - estantes, mesa, cadeira máquina de escrever antiga, caderno de anotações - constroem a sintaxe: a associação das fotos seqüenciais remete a idéia de espaço de leitura, de estudo, de escritura, sintetize do intelectual. Na organização da estante, percebem-se livros em desalinhos, o que indica uso, e uma prateleira guarda o saber em capas duras, as coleções sempre ocupam percentual pequeno no acervo de um profissional das letras. A conotação resulta dos elementos significantes captados, contudo a força expressiva dos indutores está na associação das idéias e na figura do poeta em seu canto particular, seja em cenário montado ou não. O simulacro apresenta-se em atitudes diferenciadas: se em uma o escritor quis se revelar em atitude reflexiva, de pensador, sentado comportado de pernas cruzadas, na outra a pose descobre o ar sarcástico de um leve sorriso, ratificado no sentar em cima da mesa, de pernas abertas. As janelas abertas ou fechadas também são elementos de significação conotativa: numa a luz ilumina a sala e o pensamento, noutra a intimidade relaxada. Todavia, este movimento não seria uma forma de fazer circular a fumaça do cigarro?


Foto 8: Geraldo Ramos


Foto 9: Paulo Jares

Seqüência sintática 4: o bar (F. 8, G. Ramos; 9, P. Jares). Os objetos indutores da seqüência são o violão, copo, mesa de bar, bebida. O intelectual cede lugar ao boêmio.

> *Não sou literariamente um boêmio. Nem sei se sou boêmio. Honestamente não sei. Só sei que bebo e freqüento bares. Bar do Parque? Excelente cobertura - o céu aberto de Belém. É o lugar onde bebo e o lugar onde bebo é sagrado. (BARATA apud OLIVEIRA, p. 25)*

A figura do professor, do poeta, do pensador rende-se ao do homem da noite. Na foto de Geraldo Ramos, registro da comemoração dos 67 anos, o letrista apóia-se no compositor Paulo André Barata, parceiro e filho, e o olhar perdido do bêbado sobressai no cenário de silhuetas humanas e de árvores. A foto é natural, não houve pose. O músico compõe a cena, concentrado nas cordas do violão. A imagem paterna é de um espectro.

> Ontem,
> quando a morte passou,
> lá no bar onde bebo,
> e como linda Inês, posta em sossego,
> em seus braços de seda me tomou,
> senti que a vida inteira me fluía
> e que a triste canção que eu perseguia
> jazia na mulher que não amou. (BARATA, 2000, p. 50)

O Bar do Parque funciona 24 horas por dia, fecha apenas uma vez por ano (6ª feira da paixão). Lá, Ruy transgredia o interdito do dia e bebia, noite e dia. A foto de Paulo Jares apresenta o lugar em tempo diurno, mesmo com recursos apropriados para a noite seria impossível captar a imagem, essa calma não expressa o espaço noturno. A construção do sintagma da boêmia é armada com uma garrafa de cerveja - que o poeta, em geral, não bebia -, o copo na mão, as antigas cadeiras e mesas de ferro. O apoio do poeta no registro são as grades de proteção da parte superior do Bar do Parque. Ruy bebe, ou faz de conta, o copo está numa das mãos, mas a outra continua a segurar as coxas.

> Bem ali o Bar do Parque
> onde os parceiros bebiam
> mais além o Bar do Zico
> onde as moscas coloriam
> os brancos flocos de espuma
> que das cervejas saiam (BARATA, 2000, p.51)

Escapo da imagem e recupero um artigo jornalístico que mostra a íntima relação entre o poeta e o Bar.

Bar do Parque é obrigado a mudar

Ponto de encontro tradicional de intelectuais, jornalista e escritores, o Bar do Parque já foi um dos locais mais freqüentados de Belém. Segundo antigos clientes, o bar viveu sua época de ouro das décadas de 60 e 70, quando se reuniam para escrever poemas, compor músicas e organizar festivais de música. Era no Bar do Parque que sempre acabavam as reuniões da União Acadêmica Paraense, integrada por nomes ilustres da terra. Hoje o bar perdeu o ecletismo, sua principal característica. [...]

Talvez um dos mais ilustres freqüentadores do Bar do Parque tenha sido o professor Ruy Paranatinga Barata, que chegou a compor um poema em homenagem ao bar, quando o ex-prefeito de Belém, Ajax d'Oliveira, ameaçou fechar o estabelecimento. O poema não consta de nenhuma das suas obras, mas foi publicado com exclusividade por O Liberal, na época.

Segundo o compositor Paulo André Barata, filho do poeta, o Bar do Parque era o local preferido dos boêmios. Na época, o piso era de terra batida, mas ninguém se importava. "Havia uma certa rivalidade entre o Bar do Parque e o Terrace do Grande Hotel, que era freqüentado pelo poeta Max Martins, Irawaldir Rocha, Napoleão Figueiredo, Alfredo Oliveira, Francisco Paulo Mendes, entre outros, além do próprio Ruy Barata, que só depois passou a ser assíduo do Bar do Parque. Mas era lá no Bar do Parque o reduto dos jovens e dos integrantes da escola de samba Boêmios da Capina. Foi lá que nós fizemos muitas melodias e encampamos um movimento para não acabar com o bar", lembra o compositor.

Entre os freqüentadores do Bar do Parque, Paulo André cita José Guilherme de Campos Ribeiro, Ruy Barata, Galdino Pena, Nazareno Tourinho, José Maria de Villar Pereira, João de Jesus Paes Loureiro, Isidoro Alves, José Bastos, Fernando Arara, Guilherme Coutinho, Walter Bandeira, Álvaro Ribeiro, Fernando Castro e Carlos Queiroz, entre tantos outro, que faziam do Bar do Parque o seu ponto de encontro com os amigos. 'A qualquer hora, do dia ou da noite, sempre havia um bêbado de plantão' diz Paulo André (Jornal Liberal, 24/09/95).

O “Bar do Parque Revisitado”, de J.J.Paes Loureiro, é um metapoema. A matéria poética são versos de “O Anjo dos Abismos” e de “A Linha Imaginária” de Ruy Barata e essas referências às obras homônimas saúdam o poeta-irmãozinho.

Exilado entre mesas, arquipélagos
de um mar de vinho e música
o poeta celebra
_ oh! anjo dos abismos -
Com seu riso feroz
E claras odes
a linha imaginária onde navegava
entre Penélope e Arce repartido,
em maiandeuas de sonho
em afogadas ternuras
em espumosos versos:
cânticos calados” (J.J. Paes Loureiro)

A Fotografia (9) ultrapassa a relação de uma foto-retrato, a panorâmica apreende um território mais amplo. Alguns monumentos arquitetônicos da Praça da República, local onde está o Bar do Parque, são apanhados pelo operador:

O Teatro da Paz, a lateral esquerda, construído na época áurea da borracha (1878), em estilo neoclássico, palco que abrigou no início do século, companhias de ópera da Europa, e ainda acolhe importantes espetáculos internacionais, nacionais e locais. As colunatas, os capitéis, as escadarias, os portais, as abóbadas retratadas guardam, num gesto metonímico, a grandeza da obra dos seringueiros. O coreto Euterpe compõe a cena, ao fundo, atrás do teatro. O espaço que já foi reservado à cultura erudita, tem também sua história atada à cultura tradicional - palco das retretas, pastorinhas, cordão de pássaro. As alamedas que separam o Teatro do Bar servem de estacionamento. Duas palmeiras acompanham o legado cultural, como um contraponto à avenida de mangueiras fora do foco fotográfico.

A fotografia recupera uma parte da história paraense bastante significativo, em relação ao espaço e ao tempo representado. E o poeta fecha os olhos para sorver melhor a bebida, protege-se do sol que lhe dói a vista ou refletir sobre a destruição?

REFERENTES

AUMONT, Jacques. A Imagem; tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

BARTHES, Roland. A Câmara Clara: nota sobre a fotografia; tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

____ . O óbvio e o obtuso:ensaios críticos III; tradução de Léa Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

____ . O Grão da Voz; tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1995.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993 (Obras Escolhidas, vol.I)

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos. 3ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COELHO NETO, J. Teixeira. Semiótica, Informação e Comunicação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CULLER, Jonathan. As idéias de Barthes. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cutrix: Editora da USP, 1988.

FARES, Josebel Akel... [et al] - Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos. 2ª ed. Belém: Cultural CEJUP, 1992.

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. São Paulo: Ática, 1989.

KUBRUSLY, Cláudio A. O que é fotografia. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Alfredo. Ruy Guilherme PARANATINGA Barata. 1ª edição, Belém: Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, 1984 / 2ª edição, Belém: Cultural CEJUP, 1990.

QUEIROZ, Otávio A.P. Dicionário Latim- Português. Edição especial. São Paulo: Lesp, 1960

Revista Asas da Palavra. Belém: UNAMA, n°2, julho 1995.

http://br.answers.yahoo.com/question. Acesso10/09/2007.

http://linguagemcorporal.com.br/. Acesso10/09/2007

Novo Dicionário do Aurélio Eletrônico

A PEDAGOGIA DA SUBMISSÃO: A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO GRÃO-PARÁ (1650-1755)

Drª. Denise Simões Rodrigues[34]

RESUMO

Este artigo apresenta a reflexão inicial de uma pesquisa mais ampla – Sociedade e História da Educação na Amazônia – que tem por objetivo desvelar as matrizes simbólicas que servem de suporte para as diversas estratégias de representação cultural e política na Amazônia, em especial no Pará, desde a conquista portuguesa no século XVII até o período atual, a partir da análise da evolução dos processos educativos formais e informais. A primeira fase da pesquisa contemplou consulta aos arquivos do período colonial na região e um levantamento bibliográfico com vistas a elaborar a sistematização dos trabalhos acadêmicos já produzidos sobre o tema com a intenção de produzir uma visão contextualizada e crítica do avanço do conhecimento nesse setor.

Palavras-chave: educação; submissão; significações imaginárias.

I

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. (FREIRE, 1980: p.28)

Este artigo apresenta a reflexão inicial de uma pesquisa mais ampla – Sociedade e História da Educação na Amazônia – que tem por objetivo desvelar as matrizes simbólicas que servem de suporte para as diversas estratégias de representação cultural e política na Amazônia, em especial no Pará, desde a conquista portuguesa no século XVII até o período atual, a partir da análise da evolução dos processos educativos formais e informais.

A proposta do projeto em termos mais específicos pretende contribuir para o registro das origens e do desenvolvimento das instituições educacionais mais relevantes situadas no Pará, e assim demarcar o alcance de suas propostas educativas, como por exemplo, discutir o processo de formação das elites dirigentes no Pará tendo como ponto de partida a análise da contribuição dada ao processo por essas instituições de ensino em cada período histórico considerado.

[34] Doutora em Sociologia e Profª. do Mestrado em Educação da UEPA. Pesquisa aprovada e financiada pela PROPESP/UEPA. Endereço para correspondência: dssr@uol.com.br

A primeira fase da pesquisa se constituiu no levantamento e sistematização dos trabalhos acadêmicos já produzidos sobre o tema – a história da educação no Pará – e desse modo obter uma visão contextualizada e crítica do avanço do conhecimento nesse setor. Nesse sentido foram mapeadas as dissertações de Mestrado e teses de Doutorado[35] além de outras obras que trabalham a temática e que se encontram publicadas. Foi comprovado que boa parte dessa produção científica ainda permanece inédita e somente se encontra disponível para consulta nas bibliotecas das universidades.

Neste artigo meu ponto de partida histórico é o período colonial e a atuação educacional das ordens religiosas na Amazônia, em especial o trabalho jesuítico de catequese e preparação para o trabalho da população nativa da região.

II

> Eles entenderam muito cedo, porém, que, para chegar ao seu fim, não bastava pregar, confessar, catequizar, e que a educação da juventude era o verdadeiro instrumento de dominação das almas. Decidiram, portanto, apoderar-se delas. (DURKHEIM, 1995: p.219)

A educação, em seus aspectos formais e informais, reproduz a matriz essencial da sociedade – o que ela é, o que acredita ser e o que pretende ser. Educar é sem dúvida lidar com ideais e valores que a sociedade se propõe como válidos e que são definidos a partir de processos antagônicos onde os grupos sociais buscam se sobrepor e fazer valer sua hegemonia, traduzindo-a no conteúdo a ser modelado, perenizado pela prática educativa em todos os aspectos de vida social.

Durkheim (2001, p.49-52) em seus estudos pioneiros sobre os aspectos sociológicos da educação apontava para a tarefa de educar como um ato de vontade, impositivo, de uma geração madura sobre outra, constituída pelos mais jovens, a partir do qual se processava a transferência daquilo que a sociedade considerava fundamental a sua sobrevivência. Entretanto, alertava que essa prática educativa era provida de um caráter amplo e geral cujo objetivo era proporcionar à coletividade bases de ação conjunta, a constituição de um processo de identificação. Em suas palavras: "não há

[35] Foram localizadas até o momento 5 (cinco) dissertações de Mestrado, 4 (quatro) teses de Doutorado, entre outras obras escritas por autores locais vinculados às universidades paraenses e de outros estados.

povo onde não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação inculca a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam".

No campo específico desses valores existem dificuldades claras para trabalhar com variáveis de natureza qualitativa e com alto nível de subjetividade onde eles seriam ordenados; problema que o modelo durkheimiano soluciona adotando uma postura neo-funcionalista tendo como suporte as suas idéias sobre solidariedade e coesão social.

Mais interessante e desafiador será trabalhar o interior dessa subjetividade, buscando compreender como e de que forma se produzem e são legitimados os conteúdos educacionais e como se realizam as práticas educativas que em última análise formatam o sujeito histórico que nos interessa em particular – o paraense – em períodos históricos determinados pela emergência de movimentos sociais relevantes.

Na tentativa de elucidar o processo inclusivo de produção do imaginário social-histórico, entendido como base da formação do viver coletivo a abordagem teórica da educação praticada na Amazônia colonial buscará compreender o processo de fabricação social dos indivíduos, para isso levando em conta a produção das significações imaginárias sociais pelos atores sociais envolvidos. Como a escola efetivamente contribuiu para a fabricação social desses indivíduos?

No processo de fabricação social[36] dos indivíduos a igreja católica através das numerosas ordens estabelecidas na região, em especial o trabalho dos jesuítas, será fundamental na produção das significações sociais que serão impostas via evangelização dos índios, na tentativa de obter o controle dos corpos e das mentes e assim torná-los servos de Deus e da Coroa portuguesa.

A historiografia tradicional sobre a região, onde se destacam autores como Arthur Cezar Ferreira Reis, louvava o "processo civilizatório" de "gente de um primitivismo sensível", sempre desconfiado e pronto a reagir quando se sentia ameaçado pela presença do estrangeiro e que resistia em "abandonar o linguajar rústico,

[36] Para compreender o conceito de *fabricação social* dos indivíduos retomo as palavras de Castoriadis: a fabricação dos indivíduos pela sociedade, a imposição aos sujeitos somato-psíquicos, ao longo de sua socialização, do **legein,** mas também de todo as atitudes, posturas, gestos, práticas, comportamentos, habilidades codificáveis é, evidentemente um **teukhein,** mediante o qual a sociedade faz serem estes sujeitos como indivíduos sociais, a partir dos dados somato-psíquicos, de maneira apropriada à vida, a sua vida nesta sociedade e com vistas ao lugar que nela ocuparão graças a isso, os indivíduos sociais são feitos, enquanto valendo como indivíduos e valendo para tal "papel", "função", "lugar"sociais. (Grifos e aspas do autor). (CASTORIADIS, C. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 302).

pobre, de que se utilizava". Assim o historiador justificava e louvava a criação de uma língua geral o que, se facilitava sobremaneira a tarefa de "civilizar" o gentio, poderia se transformar em obstáculo ao projeto da coroa para a comprovação de seus direitos à consolidação de seus domínios na região, ameaçados pela presença espanhola.

> *Atirando-se, sem temores, à conversão da massa indígena, essas Ordens promoveram descimentos, organizaram núcleos, procuraram tirar da barbaria, e tiraram, muitos milhares de filhos da selva. Ensinaram-lhes offícios mechanicos, disciplinaram-lhes a vida, trazendo-os ao amanho da terra, ao trabalho organizado. Venceram-lhes o habito do nomadismo. Aproveitaram-lhes os pendores artísticos, como, entre outros exemplos, ocorreo com os Carmelitas que, no Solimões e no Rio Negro chegaram à perfeição de manter, sob louvores de viajores illustres, orchestras de "naturaes". Refrearam-lhes os instinctos. Sujeitaram-nos aos imperativos do christianismo.*
> *(REIS, 1993: p.42)*

Na Amazônia a carência de mão-de-obra era imensa para todas as tarefas. Talvez o primeiro e mais importante bem a ser produzido na região era o próprio homem, habilitado para vencer o desafio que as terras, águas, matas e animais representavam. Como prioridade estratégica estava a necessidade de criação do "bom súdito de sua Majestade" que deveria de modo pacífico se encarregar do trabalho penoso de produzir as riquezas que a glória do Reino exigia.

A natureza do mando econômico-militar motivou a supressão da diversidade cultural que se efetivaria com sucesso a partir da imposição de uma língua comum, o estabelecimento de uma norma culta para essa língua e principalmente, a busca de um valor absoluto e universal – a idéia de um só Deus – e o estabelecimento de práticas e rituais unificadores representados pelo Catolicismo ao assumir o seu papel "civilizador".

As atividades iniciais de pesquisa se concentram na análise da educação no decorrer dos séculos XVII e XVIII no Pará, em especial sobre a atuação dos jesuítas até a data de sua expulsão da região, interrogando os documentos sobre os efeitos dessa brusca mudança de rumos efetivada pelo Estado português na Amazônia, portanto direcionando seu foco para a análise das medidas instituídas pela legislação pombalina para a Amazônia. Dois grandes eixos de análise estão sendo utilizados na análise: o método de educação jesuítico e a forma como ele se estrutura a partir do trabalho compulsório da população nativa.

O sucesso da educação praticada pelos jesuítas se ancorava na busca incessante do conhecimento da natureza indígena e na adaptação de seus métodos europeus de educação às características de seus alunos e à necessidade da missão político-religiosa. Pela evangelização procuraram criar "bons súditos" para Deus e o rei, dosando com eficácia e argúcia a recompensa e a punição[37].

A tarefa de educar era essencial aos objetivos da Companhia de Jesus, a formação de homens bons, tementes a Deus e preparados para desempenhar sua missão evangelizadora como leigos ou religiosos em uma nova sociedade. Ao longo do tempo, os preceitos, procedimentos e recomendações de Santo Inácio, o seu fundador, foram consolidados em uma espécie de regulamento a Ratio Studiorum[38] que deveria orientar a fundação e funcionamento dos colégios mantidos pela Companhia.

Os missionários, com o emprego de uma violência mitigada, buscaram a adequação dos indivíduos em relação ao ofício ensinado, tendo em vista a estrutura produtiva, tudo isso redefinido pelos padrões de uma nova sociabilidade, cuidadosamente ensinada, especialmente às crianças de quem se esperava a continuidade da experiência evangelizadora.

A filosofia educacional inaciana, entre outros princípios, está apoiada nos exercícios espirituais, onde os fundamentos religiosos estão intrinsecamente associados à prática social, que deveriam oferecer as bases para uma educação cristã integral. Com isso se pretendia desenvolver, pela atividade e reflexão, o cidadão perfeitamente integrado ao mundo, vivenciando a sua fé em Cristo no mundo e não apartado dele, em conventos ou monastérios.

> *O trabalho proposto nos Exercícios Espirituais é essencialmente educativo, ou re-educativo, se assim se quiser. Se educação é tomada de consciência do homem em relação a sua realidade total, e conseqüente decisão e ação em torno dessa realidade, então toda estratégia dos Exercícios se resume nisso, sendo, pois, profundamente educativa. (SCHMITZ, 1994: p. 24).*

---

[37]Presos aos dogmas, os jesuítas elaboraram sua prática evangelizadora na Amazônia estruturada a partir de sua sólida experiência educacional européia, combinando com acerto doses de persuasão e constrangimento, misturando com sucesso práticas culturais diversas em suas origens, permitindo/proibindo/punindo na medida correta, para obter indivíduos capacitados para os múltiplos ofícios e principalmente, aptos a receberem ordens. (RODRIGUES, 2001:p.104)

[38] Refiro-me a *Ratio Studiorum* de 1599 que se tornou regulamentação obrigatória e definitiva até a supressão da Ordem em 1773. SCHMITZ (1994:P.83) esclarece que a *Ratio* é, de certo modo, uma predecessora dos modernos sistemas de educação e ensino, dos diversos países, que estabelecem certas normas gerais e comuns a serem seguidas por todo o sistema do respectivo país. Sem essas normas comuns, difícil seria estabelecer um sistema estável de educação.

.

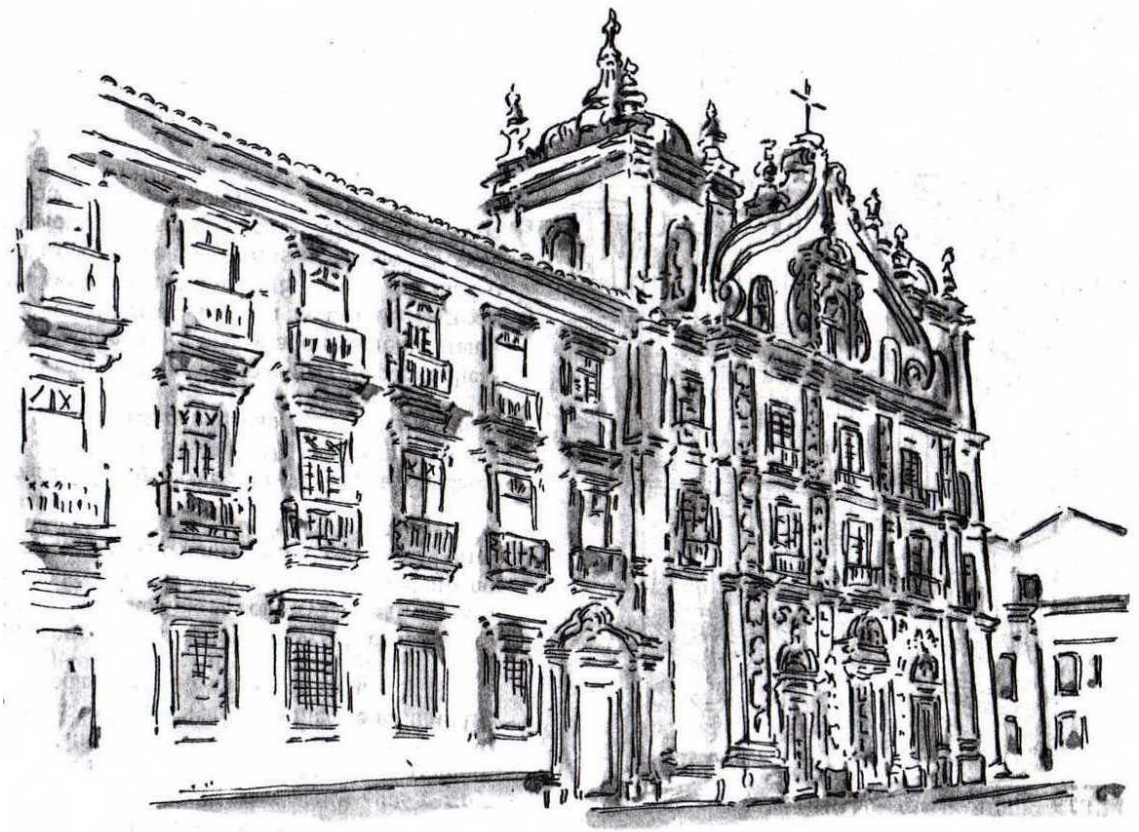
Os *exercícios espirituais* se constituem também em princípios metodológicos norteadores da educação jesuítica e podem ser examinados sob dois aspectos: o papel ativo da progressão desses *exercícios,* sua adaptação entre meios e fins, e o apelo ao uso dos sentidos, buscando a integração dos conteúdos ensinados. Em sentido estrito a proposta pedagógica estava centrada na análise, na repetição, na reflexão ativa e a busca da síntese, sempre em íntima conexão com a realidade vivida pela comunidade.

Essa busca do *viver no mundo* para evangelizar fez com que a Companhia de Jesus tivesse uma estrutura mais aberta e centralizasse sua tarefa missionária em núcleos de ação que eram os colégios mantidos através de dotações régias. Por um lado o ardor missionário os lançava à conquista do gentio, de outro, dedicavam-se à formação de novos missionários e leigos capazes de sustentar o ideal de uma nova sociedade voltada para o cristianismo.

Assim, os jesuítas dedicavam suas vidas procurando atingir suas metas básicas: a expansão da fé cristã e a presença da Companhia de Jesus em toda a Amazônia, enfrentando os rigores da selva, vivendo frugalmente, conquistando a confiança do indígena, ensinando, corrigindo, estimulando e aperfeiçoando estilos nos mais variados ofícios. Nas cidades mais importantes foram criados estabelecimentos educacionais importantes, destinados a preparar novos religiosos e os filhos dos colonos.

Os principais colégios jesuíticos foram o do Recife, o do Maranhão e o de Santo Alexandre no Grão-Pará. Fundado em 1653, o Colégio de Santo Alexandre, manteve aulas de Teologia, Latim, Humanidades. Em 1695 o padre Bento de Oliveira, Reitor do Colégio ministrou o primeiro curso de Filosofia no Grão-Pará. Suas aulas reuniram numerosos alunos religiosos de várias ordens, inclusive vindos de Coimbra, além dos jesuítas e pessoas importantes da cidade. A importância do curso pode ser aferida pela defesa oral e pública que os alunos proferiram e que mereceu este relato de um cronista da Companhia:

> *Armou-se uma cadeira mui bem adornada junto à porta travessa, para a banda da rua. (...) Houve concurso de religiosos, clérigos e seculares (...) O Padre mestre do curso houve-se, pela disputa toda sempre sem nenhum abalo com o rosto risonho, respondendo a tudo, e saltando todas as dificuldades, com a maior graça e facilidade que tenho visto nas universidades maiores do mundo todo; assim o foram muito aplauddidas suas conclusões, pelo bom sucesso que tiveram. Depois de partir o Padre superior da missão para sua visita, se fez exame dos cursistas. (...) Responderam todos como entendidos admiravelmente bem, de sorte que mal se podia dizer quem entre elles levara a palma nas respostas; e parece-me que nem nas universidades da Europa fazem os cursistas do primeiro anno, mais do que fizeram os do collegio de Santo Alexandredo Gram-Pará. (BETTENDORFF, 1990, p.584).*



O antigo colégio dos jesuítas e a igreja de Santo Alexandre em Belém do Pará.

As práticas evangelizadoras/educacionais narradas por outro cronista da Companhia, o padre José de Moraes, em sua obra *História da Companhia de Jesus na extinta Província do Maranhão e Pará,* constituem relatório detalhado do trabalho jesuítico na região e o modo como a imposição de uma nova linguagem interferiu sobre o processo de produção das *significações imaginárias sociais* dos índios reunidos nas missões. Referindo-se aos problemas criados pelas crescentes exigências impostas pelos colonos para terem acesso ao trabalho indígena, lamenta que o trabalho evangelizador/educacional seja prejudicado pela sua precoce interrupção:

> *Este, pois, é ainda hoje o embaraço comum que tem os índios, assim pelo que pertence à doutrina, como pelo que diz respeito ao bem de suas consciências; porque os meninos e meninas até a idade de treze anos a repetem todos os dias na igreja de manha e de tarde. Dos treze em diante entram aqueles ao serviço de el-rei, e moradores, conforme o regimento das missões, e precisamente se esquecem de tudo; porque apenas tem quem lhes lembre o serviço que hão de fazer. Os adultos, pelo mesmo regimento são privilegiados a não saírem das aldeias antes de dous anos, que é o que se lhes concede para aprenderem a doutrina; sucede porem que os tiram antes do tempo, quando a falta de índios, ou, se os não tiram, são de ordinário tão rudes, que apenas nos dous anos se sabem benzer com o padre nosso e ave-maria. (MORAES, 1987, p.313)*

Os missionários preferiam trabalhar com crianças e jovens pela obvia facilidade de manipulação das tenras consciências, o que nos adultos se configurava na maioria dos casos em trabalho penoso e desalentador. Essas práticas dilaceradoras da identidade étnica do nativo pela imposição do novo padrão cultural dominante foram objeto de cuidadosa observação dos jesuítas.

Como eram poucos os missionários, utilizavam os alunos mais experientes para substituí-los enquanto se afastavam em suas viagens de visitação das missões que guardavam enormes distancias entre si. As explicações orais eram feitas tendo o auxílio de catecismos escritos pelos padres em língua geral e em português, através de perguntas e respostas simples e diretas, apresentadas aos ouvintes nas escolas ou nas fazendas. Essas perguntas e respostas eram lidas, repetidas em voz alta exaustivamente, explicadas "conforme a capacidade de cada um"[39].

Seu esforço educacional resultou naquilo que denomino de uma pedagogia da sujeição ou da submissão, uma prática educativa que combinava com sucesso o ensinar a ler, escrever e contar através da repetição exaustiva e/ou cantada das lições e o seu representar, em pequenos autos de fé e exaltação religiosa, mesclada de proibições, castigos e recompensas. Por outro lado, a criança ou o jovem era instruído em artes e ofícios essenciais aos propósitos da empresa colonial capitalista.

Seu objetivo era construir uma nova sociedade, pensada em termos de uma proposta comunal, muito próxima do estilo de vida dos nativos, mas associada à concepção de disciplina e dever que o apostolado missionário impunha-se como regra de vida pessoal e coletiva. O rigor e a austeridade são extensivos a todos, e o fruto do trabalho é repartido entre todos, mas não em partes iguais, e aí se instala a razão fundante da contradição do projeto evangelizador jesuítico.

Essa nova sociedade pensada pelos jesuítas incorporava boa parte das características comunais vivenciadas pelos próprios indígenas, livres do apego a bens materiais, a simplicidade do existir, combinava com o ardor missionário de que estavam imbuídos os jesuítas. Mas o projeto missionário em virtude de sua completa heteronomia sócio-histórica estava pleno de contradições insolúveis e, a maior delas é a transmutação da liberdade oferecida em servidão pelo trabalho, que a elaboração de

[39] MORAES, J. de. **História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará.** Rio de Janeiro: Alhambra,{1759}1987, p. 301.

uma nova linguagem e a instituição de novos padrões de comportamento só contribuíam para reafirmar.

De acordo com a teoria proposta por Castoriadis a sociedade se institui nas e pelas três dimensões indissociáveis da representação, do afeto e da intenção[40]. O social-histórico e o simbólico são indissociáveis, ainda que nem tudo seja símbolo, a sociedade está estruturada como uma rede simbólica onde as ações individuais e/ou coletivas compartilham significados. A vida social representada e tecida pelo afeto e pela intenção está constituída na linguagem que expressa a especificidade de cada grupo ou sociedade, a sua visão de mundo e de reproduzi-lo.

Ao "libertar" pela evangelização os indígenas, torná-los membros de suas comunidades organizadas em aldeias, povoações ou vilas, tornava-se claro que havia dois tipos de súditos de Deus pelo acesso ou não, em quantidades diversas, aos bens materiais produzidos pelos nativos e comercializados pelos jesuítas. A construção da força e riqueza da Companhia de Jesus exigia a sua inserção no mundo dos homens através do capitalismo e essa inserção é por definição assimétrica quanto ao usufruto dos bens e do poder existente nas comunidades onde estes se originam em relação ao conjunto de seus membros.

Hoornaert em sua obra Formação do Catolicismo Brasileiro (1550-1800) colocou com clareza esse dilema:

> *Os aldeamentos colocaram o problema fundamental do Brasil-colônia: qual o objetivo da empresa portuguesa no Brasil? Qual a finalidade {da presença de religiosos}? Se esta presença se justifica pela necessidade de propagar a fé, como os documentos atestam com abundancia, então o interesse pelo homem, pelo índio, deve ser central e primordial. Se, pelo contrário, o Brasil se define a partir de Portugal e dos interesses metropolitanos, então tudo deve ser encarado de maneira diferente. É um dilema, não há meio – termo, como prova a história dos aldeamentos. A discordância entre missionários e colonos nasce aqui: ela é fundamental e perdura até hoje. (HOORNAERT, 1991: p.128).*

Tal contradição escamoteada pelos religiosos estava subsumida no conteúdo alienante do processo evangelizador/dominador, mas era bem visível aos colonos que com extremado vigor a contestavam e denunciavam como crime de lesa-majestade, uma vez que as riquezas produzidas pelo trabalho dos índios, alvo da cobiça dos colonos em suas denúncias, deveriam ser contabilizadas prioritariamente a favor da coroa.

---

[40] CASTORIADIS, C. **O Mundo Fragmentado. As encruzilhadas do Labirinto/3.** Tradução: Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a, p.131.

Acirradas as contradições inerentes ao processo evangelizador/civilizador realizado pelos representantes ideológicos do poder real, o conflito entre religiosos e colonos produziria seu embate final[41] agora sob o manto do racionalismo iluminista de Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marques de Pombal, os jesuítas são expulsos em definitivo da Amazônia e suas propriedades são confiscadas[42] pela metrópole.

III

> A história das missões do Grão-Pará termina aqui. Pode-se dizer também que a da sociedade de Jesus. Em todas as nações da Europa, um *tolle* geral se levantara contra ela. Mas em toda parte são razões de ordem política que determinam o proceder dos governos. (AZEVEDO, {1901}1999: p. 309).

.

Depois da expulsão jesuítas, a Coroa portuguesa implantou um novo modelo administrativo sob coordenação militar, estimulador da presença indígena em cargos de relevância civil, inclusive incentivando práticas de miscigenação premiando os casais que regularizassem suas uniões mestiças através do casamento. Do mesmo modo uma nova escola foi projetada, sob o controle do Estado e com professores laicos, mas sem desprezar o suporte religioso, com a preocupação de ensinar a ler, escrever e contar e estimular a disciplina do trabalho.

Essa reforma dos objetivos do estado português para a consolidação da conquista do espaço amazônico conduziu ao que poderíamos denominar de esboço originário da educação pública expresso em detalhes em o Diretório dos Índios[43] buscava aproximar e fortalecer o convívio entre brancos, mestiços e índios e desse modo proporcionar-lhes noções de civilidade, ensinar-lhes a doutrina cristã e o aprendizado da habilitação ao trabalho.

---

[41] Em 06/06/1755 através de uma Lei que seria publicada dois anos mais tarde, os índios são declarados livres e os jesuítas são presos e deportados para Lisboa, em novembro de 1757.

[42] Azevedo ({1901}1999) apresenta este levantamento das propriedades dos jesuítas no Pará e Maranhão: 15 fazendas de criação de gado; 07 estabelecimentos agrícolas no Maranhão onde se produzia farinha, algodão, açúcar, aguardente, peixes salgados, madeiras, cacau "manso" e especiarias coletadas na floresta. Fabricavam também embarcações e tecidos rústicos de algodão (sendo este produto a moeda de troca mais comum na região).

[43] O título completo dessa Lei de 18/08/1758 é: **Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão enquanto sua Majestade não mandar o contrário.**

Todavia, estudos já realizados (ALMEIDA, 1997) revelam o fracasso do novo plano de "civilização" da população nativa da Amazônia, demonstrando suas contradições especialmente pela interrupção do trabalho educacional jesuítico nos aldeamentos, vilas e cidades e pela intensa exploração pelos colonos do trabalho servil dos índios já "mansos" e dos mestiços de variados matizes que, para fugir da servidão, se refugiavam na mata quase que retornando ao estágio cultural anterior, o do apresamento, esquecidas as lições arduamente impostas pelos missionários.

A documentação oficial do período como atestam as correspondências trocadas entre as autoridades encarregadas da administração da região, demonstram claramente a preocupação em preencher o vazio deixado na atividade educacional com a expulsão dos jesuítas e estabelecer normas objetivando a padronização dessa atividade fundamental aos objetivos do poder metropolitano e seus representantes locais.

Em junho[44] de 1761 o Rei determinava ao Governador e Capitão-General das capitanias do Grão-Pará e Maranhão, Rio Negro e Piauí que se empenhasse em estabelecer em cada uma das vilas e localidades uma escola pública servida por um professor contratado pelo reino, com a obrigação de ensinar não só a ler, escrever e contar como também o catecismo. Esses professores seriam indicados pelas Câmaras e deveriam ser aprovados pelo Governador, e, em recomendação expressa, deveriam ser gente de toda a confiança do Governador.

No final do século, em agosto de 1799, o Rei volta a expressar as suas preocupações com a educação, constatando em correspondência[45] enviada ao Governador e Capitão-General Dom Francisco de Souza Coutinho o estado triste e deplorável em que se achavam as Escolas Menores pela falta de um sistema organizado de disciplinas necessárias à instrução pública, pela qualidade da instrução oferecida pelas mesmas, em que pouco se atendeu às necessidades locais. O documento menciona ainda falta de uma norma fixa e princípios claros para a nomeação e escolha dos professores, além de ressaltar a necessidade de permanente inspeção das atividades realizadas pelos professores, para que os professores cumpram suas obrigações com proficiência e zelo.

---

[44] **Carta Régia de 09/06/1761 escrita para o Governador Manoel** Bernardo de Mello e Castro. Correspondência da Metrópole com os Governadores. Arquivo Público do Pará.

[45] Correspondências de 19/08/1799 e 18/03/1800. Documento integral em anexo na obra REIS, A. C. F. **A Política de Portugal no Valle Amazônico.** Belém: SECULT, 1993, V. 1, P. 142-156.

No intuito de organizar a educação a coroa portuguesa decidiu estabelecer regras detalhadas sobre a instrução a ser oferecida, a contratação de professores e discriminação de suas atividades docentes, proventos a que fariam jus, disciplinas a serem ensinadas e seus conteúdos, enfim uma lei orgânica para o setor – O Regimento Provisional para os Professores de Filozofia, Rhetorica, Grammatica, e de Primeiras Letras no Estado do Grão-Pará.

A coroa tentava superar o desastre que representou para a região a expulsão dos jesuítas e recuperar os danos causados ao seu projeto civilizador na Amazônia, pensando na educação como fator integrador e nivelador de diferenças culturais, elemento importante para seus planos de desenvolvimento econômico e social da região.

Infelizmente a erudição, o talento e os esforços do Governador Dom Francisco de Sousa Coutinho não tiveram nem o tempo nem os recursos necessários para implementar uma reforma de tal magnitude. Se no cenário desalentador da capital já seria difícil, nas vilas e povoações distantes e carentes de tudo, onde encontrar os professores para executar a atividade educativa? E como remover o obstáculo mais desanimador – o desinteresse pela educação?

Ao final do século XVIII quando se analisa a conveniência de se extinguir os estudos de Filosofia na colônia, Hoornaert (1991, p.64) menciona a fala do Capitão-General D. Fernando Antonio de Noronha que sintetiza o problema: “o abuso dos estudos superiores só serve para nutrir o orgulho próprio dos habitantes (...) e destruir os laços de subordinação política e civil que devem ligar os habitantes das colônias à metrópole”. As leis podem representar um avanço importante em virtude das inovações que possam trazer consigo, mas por si só nada podem fazer para alterar a realidade cultural imposta que valoriza o arbítrio do senhor e a mentalidade conformista e inculta dos súditos.

Referências

ALMEIDA, R. H. O Diretório dos Índios. Um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora UnB, 1997.

AZEVEDO, J. L. Os Jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização. Belém: SECULT, {1901}1999.

BETTENDORFF, J. F. Crônica da Missão dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão. Belém: FCPTN; SECULT, 1990.

CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Tradução de Guy reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. O Mundo Fragmentado. As encruzilhadas do Labirinto/3. Tradução: Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DAMASCENO, A. Origens da Educação Estatal na América Portuguesa. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

HOORNAERT, E. Formação do Catolicismo Brasileiro (1550-1800). Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

MORAES, J. de. História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará. Rio de Janeiro: Alhambra, {1759}1987.

RODRIGUES, D. S. S. Revolução Cabana e Construção da Identidade Regional. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2001.

SCHMITZ, E. Os Jesuítas e a Educação. Filosofia Educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 1994.

ARTE E LAZER: **SUPERANDO A PRÁTICA DO ENTRETENIMENTO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL E HISTÓRICO.**

Alberto Andrade[46] - SEDUC

Fátima de Souza Moreira[47] - UFBA

Maria Roseli Sousa Santos[48] - UEPA

RESUMO

A construção deste ensaio se da a partir da inserção dos pesquisadores na realidade estudada, onde concebemos a arte como produto das relações humanas, trazendo em sua essência e aparência as contradições e conflitos do contexto histórico que vive o criador/ o artista. Compreendemos o lazer pautado na concepção do Tempo Livre como liberdade humana, prazer, Humanização, tempo de desenvolvimento da pertença coletiva. Argumentamos que a Arte e o Lazer que liberta, pauta-se em uma concepção de metodologia dialética, assim, o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. Portanto para dar conta desses reconhecimentos de "novos espaços" que se apresentam para ampliar o acesso a arte, se faz necessário ampliar também a qualidade da produção desses bens culturais. E entre as abordagens teórico-metodologica mais presentes no desenvolvimento da ação educativa em Arte nos dias atuais encontramos: a abordagem Triangular que tem sua origem nos Estados Unidos, e foi trazida ao Brasil por Ana Mae Barbosa, envolve o fazer artístico, a apreciação e a crítica de arte. Assim sendo, as práticas sócio-educativas no campo da arte e lazer devem ser pensadas numa ação metodológica de natureza dialética, respeitando os conteúdos sociais, estéticos e lúdicos não restritos aos seus aspectos técnicos mais a dimensão subjetiva, critica.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Lazer, Práticas Emancipatórias.

---

[46] Professor de Educação Física SEDUC- Ananideua - Pesquisador ICAPE. beto_socialismo@yahoo.com

[47] Mestranda em Educação – Programa de Pós –Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Linha Educação Física, Cultura Corporal e Lazer - Pesquisadora ICAPE. macaesport@bol.com.br

[48]Professora de Arte e Desing da UEPA. MsC. Educação /Saberes Culturais – UEPA (Universidade do Estado do Pará) – Presidenta e Pesquisadora ICAPE (Instituto Cabano de Assessoria e Pesquisa em Educação, Cultura e Lazer – Belém /Pa). mroselisousa@gmail.com

1. Arte e Lazer: práticas que emancipam.

O trajeto tomado na construção deste texto se deu especificamente pela intencionalidade de tratar das dimensões conceituais da produção e prática do conhecimento em arte e lazer. Um dos objetivos do presente ensaio é levantar hipóteses e oferecer subsídios para instigar reflexões sobre o papel e contribuição da arte e do lazer na construção do conhecimento que emancipa.

Ao aliarmos a arte às práticas educativas de lazer, estamos tratando da natureza lúdica da arte e de sua dimensão artística e estética: o respeito ao ser humano em sua totalidade, porém, pensadas como elemento estruturante da vida em sociedade. Para este diálogo, o conceito de arte que estaremos assumindo implica conceber a arte não só como expressão, mas também como conhecimento e produção sócio-histórica que se responde por um modo próprio de representação da realidade estudada em suas diversas formas e conteúdo; compreendendo que a natureza artística se expressa pelo conhecimento da produção histórica, e a estética-como parte intrínseca dessa natureza artística - é abrangida na compreensão dos elementos compositivos da manifestação e /ou obra.

A compreensão de arte e sociedade, fundamentada em Marx e Engels (1986, p.77), revela que é na capacidade onifacetada do ser[49], ou seja, em sua dimensão de um homem total, que se estabelecem às relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, contemplar, querer, agir, amar, entre outros. "A adoção da realidade humana e sua atitude para com o objeto constituem a manifestação da realidade humana". A arte é aqui entendida como fenômeno social e histórico; ação produtiva e simbólica de caráter particular e também coletiva, refletindo a própria identidade de seu criador, as necessidades e os valores de seu tempo.

Marx concebe a Arte como produto das relações humanas, trazendo em sua essência e aparência as contradições e conflitos do contexto histórico que vive o criador/ o artista. Refere que esta manifestação da realidade humana se encontra ligada a determinadas formas de desenvolvimento sociais.

A natureza formativa da arte, enquanto atividade simbólica e criadora, se responde por um executar inventivo, cujo produzir figura, cujo figurar realiza e

[49] Para os autores, o ser humano se expressa em várias dimensões (o que vai do biológico ao político) o que permite a constituição de sua totalidade.

descobre. Para Pareyson (1984), a definição tradicional de arte compreende três campos: o Fazer, que compreende o aspecto executivo, realizador; o Conhecer, aspectos cognoscitivos, contemplativos, visivo, interpretação de mundo, e o Exprimir, poéticas e estéticas que se revelam como a forma expressiva de um dizer. Esse campo nos leva a compreensão de que a arte é reveladora e faz surgir o novo, o modo próprio de olhar e ver a realidade; de autoria pelo conhecimento produzido.

Aliado ao conceito de Arte, apresentamos o de Lazer. A opção que se faz é por uma abordagem sócio-antropológica de lazer. Neste sentido, o lazer é entendido, de acordo com Marcellino (1995, p.31), como a cultura – no seu sentido mais amplo – vivenciado (praticada ou fruída). Praticada fora da condição de obrigação, no "tempo livre". Porém, esse tempo que se diz "livre" é um espaço /tempo que desafia a manifestação da realidade humana para a sua emancipação.

> *O conceito de "tempo livre" não designa somente tempo liberado do trabalho e das obrigações vinculadas à realização das necessidades primárias do ser humano (tempo livre de algo). Aqui o termo "livre", qualifica o tempo com a atitude de "liberdade", conceito que se refere à possibilidade de desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Por outro lado, tal noção traz implícita uma ênfase no conceito de liberdade como, autodeterminação, ou seja, a eliminação dos obstáculos à emancipação humana e, portanto, ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. (SILVA, 2004, p.26)*

Quando a cisão entre tempo de trabalho e tempo livre for superada, estaremos vivendo um tempo que expressa as reais necessidades humanas. É o que apresenta Antunes (1999, p.179) em sua crítica à lógica de produção capitalista, revelando como o sistema vem desefetivando o ser humano, forjando necessidades pautadas em valores de mercado e de consumo: a necessidade do ter para ser. Antunes, em síntese, apresenta alternativas de superação dessa lógica através de "um novo modo de produção fundado na atividade autodeterminada, baseado no tempo disponível para produzir valores de uso socialmente necessários".

As reflexões a cerca da lógica do sistema capitalista apontam a necessidade de estabelecer novas práticas de produção social do conhecimento em arte e em lazer; numa leitura estética e crítica no contato com o objeto e a manifestação artística. A arte praticada no âmbito do lazer deve ser elemento de superação da visão alienadora, historicamente construída, e dá novo sentido à vida cotidiana frente aos desafios a que estão submetidos pela dinâmica, empreendida pela sociedade global e mercadológica, que a tudo domina e dirige.

A Arte e o Lazer se materializam em sua condição exercitada quando o espaço/ tempo de suas práticas acontece contextualmente. Quando na lógica do espaço/ tempo para essas práticas se constroem conhecimento social e histórico, baseado no que acima já apontamos como concepção de Tempo Livre. Portanto, se o tempo liberado das obrigações do trabalho, no sistema capitalista, aponta para um tempo do Ócio, que traz a lógica do Tempo liberado pelo trabalho produtivo, de combater o cansaço e o tédio, do tempo "gastando energia", do tempo de não fazer nada, do tempo que constrói "pseudo" necessidades humanas, que gera o consumismo.

A concepção do Tempo Livre, de produção do conhecimento sócio-histórico em Arte e Lazer, deve ser pautada no tempo como liberdade humana, que deve garantir o tempo de Diversão, de Prazer, de Fruição, o tempo de Humanização e de Politização da vida em sociedade, o tempo de Desenvolvimento da pertença coletiva, recuperador das raízes históricas dos sujeitos, o tempo de Aprendizagem que contemple as diferentes identidades e pertencimentos (gênero, etário, orientação sexual, etnia /raça, grupo social, religião, etc.), sem perder de vista o conteúdo classista. Portanto, o tempo da emancipação humana "para produzir valores socialmente necessários".

Sobre as relações anunciadas, remetendo ao campo da cultura em sua dimensão mais ampla, Brandão (1989, p. 43) apresenta a existência de um movimento, que parte de interesses pessoais, e acabam por se materializar em formas que acionam a coletividade. Quando faz estudos sobre a cultura na rua, elucida que a sociedade em seus rituais separa "espaços domésticos fechados" de "abertos", que podem ser pensados em duas lógicas: a da "rua" pautado numa relação que se estende; e a da "casa".Vive-se, então, toda uma dinâmica que Costa (1999, p. 82) apresenta, no artigo Domingo de Festa, como elemento transitivo, movente. No estudo sobre uma ação de rua de lazer em Belém, apresenta uma imagem que se mostra numa esquina da Rua da ligação com a Rua da paz, onde se encontravam jovens em grupos, reunidos tanto para escutar a música quanto para observar o movimento dos possíveis participantes da Rua. "A maioria dos moradores daquela Rua dirigiam-se para frente das suas residências para observar o 'movimento' das pessoas, enquanto os demais transeuntes passavam pela rua".

As imagens apresentadas por Costa (1999) anunciam o movimento de inserção da população em ações de lazer e que, sem nenhuma dúvida, alteram o ritmo cotidiano da comunidade, habituada a viver trazendo a possibilidade de troca de saberes

fundamentais para a instauração de novas leituras sobre a realidade. A comunidade exercita sua autonomia e protagonismo, realiza atividades em seu tempo/ espaço de lazer, resgata uma qualidade de vínculo, que lhe permite qualificar os enfrentamentos frente à sociedade dominante. Concomitantemente, preserva, valoriza e revitaliza seu lugar/ território - a rua, o bairro, o centro comunitário, a praça, o parque, a quadra esportiva, a escola, a sala de teatro: a cidade.

Diante dessas reflexões, aponta-se a necessidade de se emergir novas práticas que estabeleçam uma produção social do conhecimento em arte e lazer; numa leitura estética e crítica no contato com o objeto e manifestação artística. A arte praticada no âmbito do lazer deve ser elemento que supere a visão alienadora, historicamente construída, dê novo sentido a vida cotidiana de homens e mulheres frente aos desafios da dinâmica empreendida pela sociedade global e mercadológica.

Essas discussões implicam em localizar a concepção de arte na contemporaneidade. A arte contemporânea sai das galerias e dos museus, de espaços culturais fechados e avança para as ruas. Um exemplo vivo são as interferências urbanas tão difundidas da década de 60 para cá. Assumem sua natureza conceitual, a arte pensa a obra não mais só por suas características físicas, mas também por dar conta da dimensão conceitual do lugar onde se instala e traduz a sua natureza social e política.

A necessidade de sair dos espaços sacralizados, fechados, tem em boa parte a intencionalidade da democratização do acesso à arte e lazer, já que desejamos um sentido efetivo da inclusão. Este termo já está desgastado, por ser tomado por diversas instituições nacionais e internacionais, que, efetivamente, realizam políticas compensatórias para minimizar as mazelas do sistema dominante e não conseguem se materializar no cotidiano da população brasileira com políticas que garantam os direitos dos cidadãos.

No final da década de 90, ampliaram-se as políticas culturais que envolvem os setores públicos e privados, que desenvolvem projetos cuja ação educativa objetiva a aproximação cada vez mais interativa do público espectador com as obras de arte, fazendo-se apropriar de saberes até então de acesso a poucos. Este acesso é desvelado, pois objetiva oferecer um conteúdo alienante com as práticas artísticas e de lazer, que levam a “domesticação da classe excluída”, mas também apresenta o duplo aspecto, pois entre tantos projetos realizados há aqueles que trazem a arte na sua essência e aparência emancipadora. Não só as manifestações das artes visuais saem dos salões das

galerias, cinemas e museus, como é o caso do Projeto Curta na Rua (cinema ao ar livre), as exposições de obras em praças e calçadas, mas a própria arte de rua em sua esteticidade se expõe ao olhar pensante dos transeuntes espectadores, como é o caso de grafite.

O espaço urbano /território, que para Lefebvre (1991) é o "lugar de encontro das coisas, das pessoas, da troca, que se ornamenta dos signos de liberdade conquistada", e que passa a receber e revelar as diferentes formas de expressão artística.

Alguns pesquisadores em cultura[50] defendem uma abordagem mais contextualista e dialética, buscam a superação das diferenças no tratamento dos objetos e das manifestações artísticas entre os espaços fechados do museu, casas de cultura, galerias, e os espaços de rua, parques, calçadas. Assim, uma atividade lúdico-expressiva desenvolvida com uma criança em uma brinquedoteca faz exercitar os seus direitos a um bem cultural múltiplo em seus significados culturais. O BRINCAR é para a criança uma manifestação simbólica e de linguagem, originariamente de criação coletiva e necessária para a ampliação de seu repertório artístico e estético e de leitura critica da realidade.

Portanto, para dar conta do reconhecimento de "novos espaços", que se apresentam para ampliar o acesso a arte, se faz necessário dilatar a qualidade da produção desses bens culturais. Entre as abordagens teórico-metodológicas mais presentes no desenvolvimento da ação educativa em Arte, nos dias atuais, encontramos a Metodologia Triangular, originária dos Estados Unidos, trazida ao Brasil por Ana Mae Barbosa e envolve o fazer artístico, a apreciação e a crítica de arte. O fazer vinculado à produção criadora, a apreciação ligada à linguagem, e a crítica, usualmente, à história da arte: todos esses aspectos são trabalhados de forma inter-relacionados. Os autores de referência destes estudos, não traduzidos para o português, são Elliot Eisner (1973) e Edward Feldman (1970) (não traduzidos), ambos propõem os princípios de arte como conhecimento. A educação estética, teoria de influência européia, aproxima-se a visão de educação integral de Herbert Read, em que as diferentes áreas do conhecimento integram-se pela interdisciplinaridade, vinculadas pela estética.

Como referimo-nos à arte pensada não só nos espaços fechados (museus, galerias, fundações, etc.), mas também aos espaços abertos (ruas, praças, rios, campos,

[50] Entre eles: Raymond Willians, Michel Certeau, Inês Peixoto, Giulio Argan.

etc.), introduzimos outro elemento fundamental na produção de saberes: a compreensão de educação patrimonial, implica em tratar o patrimônio material e imaterial em sua dinâmica sócio-cultural, indispensável para o diálogo arte, lazer e cidade.

Este diálogo arte - lazer - cidade possibilita mediar relações entre sujeito, natureza e os novos modelos de urbanização, traduzindo-se no contraditório convivo social dos centros urbanos. A cidade, resultado das relações e intervenções humanas, também reflete a lógica do capital, quando apresenta em sua dinâmica as contradições do capital. Gonçalves (1994, p.34), considera que "estes fatos revelam uma das contradições básicas do capitalismo: de um lado, fundamenta-se sobre um individualismo exacerbado; de outro, busca a uniformidade de sentimentos, pensamentos e ações humanas". Assim, a possibilidade de desenvolver a educação patrimonial parte da necessidade de compreender essas contradições que a cidade vive e as possibilidades de recriação em um movimento de libertação artística.

2. As concepções e práticas dos conteúdos artísticos, no projeto de ruas de lazer em Belém.

Nosso ensaio foi construído a partir da observação da realidade vivida em Belém, com as políticas públicas de arte e lazer, desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação -SEMEC/Coordenadoria de Esporte e Lazer (CEAL), nas ações do projeto de lazer: "Felizcidade" e "Lazer: Porque Esta Rua é Minha", nos anos de 2001 a 2004.

O estudo da experiência da CEAL, vivida em Belém, aponta que a equipe responsável pelas ações de Arte e Lazer estabeleceu a construção de políticas para essa área a partir da ação-reflexão-ação. Este grupo realizou com os educadores e com a comunidade, a partir da leitura e estudo da realidade, uma concepção de Arte e Lazer, pautada no tempo livre que emancipa, o que, possivelmente, indica o exercício da autonomia e auto-gestão das comunidades envolvidas. As concepções e práticas dos conteúdos artísticos dos projetos "Felizcidade" e "Lazer: Porque Esta Rua é Minha", desenvolvidos pela CEAL, anunciam o movimento de inserção da população em ações de arte e lazer, do desenvolvimento de políticas publicas participativa, e do intento de superação do trato com a arte como conhecimentos de produção humana que aliena.

> *o reconhecimento que temos do lazer associado ao tempo disponível dos indivíduos, no qual acreditamos que pode se potencializar a realização do lúdico, cuja essência está na alegria, no prazer, na criação entendendo-o como um canal permanente no plano cultural e que nutre a sensibilidade e possibilidade de inovação, que favorece encontro entre as pessoas para a troca informal de experiências e redefinição de valores, considerando como*

> *tempo privilegiado para a vivencia socializadora que contribui para a mudança da ordem estabelecida (PMB/ SEMEC,CEAL,2002,p.52).*

A concepção de Lazer e Arte desenvolvida aproxima-se do referencial teórico que aqui passam a compor nosso ensaio. Portanto, apontando a perspectiva de ter nos conhecimentos desenvolvidos na arte e no lazer, nuances para além de seu caráter estético, lúdico, artístico e de prazer, buscamos indícios de uma prática de construção de conhecimento em arte e lazer que emancipe.

A ação educativa, segundo Horta, Grunberg & Monteiro (1999), implica um "conjunto de bens de natureza material e imaterial resultantes da produção cultural, estendendo-se, respectivamente, tanto às formas corpóreas quanto às incorpóreas, tais como os modos de expressão, de fazer e de viver da sociedade." Se pensarmos essas apropriações pela ótica da arte e do lazer, não negamos a exigência de uma prática de observação; registros, exploração do espaço-tempo para a apropriação – num processo de criação; de deleite, apreciação e crítica, em que o objeto ou sujeito vive-se ou é vivido pelas experimentações lúdicas. Precisamos pensar essas questões no âmbito do direito à arte e lazer prevista em lei, o que implica pensar na eliminação da distancia histórica desses conteúdos na formação dos seres em sociedade e nas instâncias educativas.

A Arte e Lazer superam a prática do entretenimento e constroem o conhecimento social e histórico, que têm em sua ação educativa o diálogo com Freire. Assim, avança-se na superação da fragmentação do conhecimento pronto e acabado, na superação da concepção da apropriação do conhecimento como relação de poder entre o educador e o educando. Portanto, a Arte e Lazer que liberta, pauta-se em uma concepção de metodologia dialética: "o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo".

Freire e Beto (1990, p.25) esclarecem sobre a metodologia dialética, que os elementos da pratica social vêm antes da elaboração dos conceitos. Na relação com os educando é preciso saber: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. Só então, "o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele mera abstração". Para eles, só a realidade coletivamente refletida permite que o aprendizado comum, que liga teoria e práxis, se institua. A teorização, então, deve regressar à prática do grupo

popular como um elemento elucidador, conscientizador, “A teoria se faz guia para a ação transformadora do real”.

As práticas transformadoras no campo da arte e lazer podem ser mais bem visualizadas no quadro abaixo, que estabelece o fluxo de relações à produção social do conhecimento.



A prática educativa, que se pauta na apropriação e analise da realidade, requer um educador em constante (trans) formação, que possa estabelecer os conhecimentos das tradições culturais, as interferências e inovações das manifestações artístico-culturais, e de lazer na contemporaneidade. A estruturação de um plano de ação que democratize o acesso é um princípio da educação em arte/lazer, o conhecimento não é despretensioso, traz no seu corpo os conflitos, os desejos, os saberes apropriados na leitura de mundo, quando vive a arte/lazer como um direito social, posto que o alcance desses bens, historicamente, tem se constituído pela exclusão e desigualdades sociais.

Considerações finais

O distanciamento presente na relação entre a arte e a maioria da classe trabalhadora, considerando os aspectos e a relevância que os espaços acolhem as obras e as manifestações culturais tomaram na história de nossa sociedade, é elucidada por Peixoto (2003, p.94). O autor estuda o enclausuramento da arte em espaços específicos,

o desenvolvimento de códigos ritualísticos sofisticados, a formação de um quadro de experts – do produtor, vendedor; críticos de arte e professores – que determina a gama das inúmeras intermediações (intermediações reveladas, em nossa análise dialética, com funcionalidade de barreiras sociais) para o acesso à produção, criação e desenvolvimento da arte.

A preponderância das concepções de arte, como a que gera e preserva a aura de grande arte, desconhecida pela maioria, e valiosa como mercadoria, desenvolve uma lógica que predominantemente se mantém nas políticas neoliberais. Neste modo, a produção se reduz à mercadoria. Essa produção é indicadora de um tipo de obra já agora denominada arte erudita, ou "arte das elites", diferente da arte popular que, obviamente, é desmerecedora do *status* de grande arte.

As práticas sócio-educativas emergidas no campo da arte e lazer devem ser pensadas numa sustentação metodológica de natureza dialética, respeitando os conteúdos sociais, estéticos e lúdicos não restritos aos seus aspectos técnicos mais a dimensão subjetiva, critica. Não negam as diferentes faces da realidade, onde os conhecimentos culturais transitam em sua cotidianidade e dinamicidade.

A produção do conhecimento é social e se dá na relação que estabelecemos com a realidade; pela forma que nos apropriamos dela; como a "lemos". Freire (1999) evidencia que o conhecimento nasce a partir da relação de dialogicidade que o sujeito tem com as questões-problema vividas em seu cotidiano; é nele que são gerados os temas culturais que vão permitir a compreensão do mundo.

O conhecimento historicamente produzido em Arte e Lazer, seja fruto da práxis educativa nas academias e escolas, seja nascido da produção cultural de uma comunidade, ou de um grupo, é revelado em seu potencial de produção emergido das relações humanas. Levantamos hipóteses para instigar o debate e a reflexão sobre a temática apresentada, evidenciar a produção do conhecimento artístico e de lazer como produto e produtor/elemento criador das relações humanas na sociedade. Nosso ensaio apresentou também o dialogo entre a observação das experiências com as ações de arte e lazer da SMEC/CEAL e o campo teórico de nossos estudos. O que nos fez levantar outras questões que surgiram no decorrer de nossas reflexões, como: Qual o papel tem assumido o educador no trato com o conhecimento em arte e lazer na escola e/ou fora dela? Quais os métodos e estratégias que tem assegurado o desenvolvimento de um conhecimento em arte e lazer que efetivamente traga o caráter emancipatório? Como superar a relação dicotômica entre a singularidade da criação e produção do

conhecimento artrítico e a força homogenizadora da indústria cultural? São inquietações que não se esgotam aqui, e ficam para o levantamento de futuras pesquisas e novos aprofundamentos teóricos.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho”. São Paulo: Boitempo, 1999.

BELÉM. “Esporte, Arte e Lazer em Belém: sob o olhar dos que fazem”. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2002 (Caderno de educação n. 3).

COSTA, Antonio Maurício Dias da. Domingos de Festa: a sociabilidade nas ruas de lazer, in M.A. D’Incao (org.), “Sociabilidade: espaço e sociedade”. São Paulo: Grupo Editores, 1999.

FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. “Essa escola chamada vida”. São Paulo, Ática. 1990.

GONÇALVES, M.A.S. “Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação”. Campinas – SP, Papirus. 1994.

GUATTARI, Félix. “Caosmose: um novo paradigma estético*”.* Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

LEFEBVRE, Henri. “A vida cotidiana no mundo moderno”. São Paulo: Ática, 1991.

MARCELLINO, N. C. “Lazer e Ação Comunitária - a operacionalização da fase de deflagração – um estudo de caso”. Campinas: FEF/ UNICAMP, 1995.

MARX E ENGELS. Sobre literatura e arte. 4ª ed. São Paulo: Global, 1986. (Coleção bases, nº16 – Teoria).

PAREYSON, Luigi. “Os problemas da estética”. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo:. Martins Fontes, 1984

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Arte e grande publico, Campinas: são Paulo, Autores Associados, 2003.

SILVA, Jamerson A. de A. da ; Silva, Katharine N. P., Círculos Populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre. Recife / Pe: Bagaço, 2004. 72.

BASES BIOLÓGICAS DE COMO SE APRENDE: PROPOSIÇÕES DE PIAGET, MATURANA E VARELA.

Valéria Risuenho Marques[51]

SEMEC

RESUMO:

Este artigo se propõe a fazer considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, resgatam-se autores que buscam o entendimento desse processo como de origem biológica. Para tanto, faz-se breves reflexões a respeito das produções de Jean Piaget, Humberto Maturana e Francisco Varela e suas respectivas investigações e proposições a respeito de aspectos que consideram estar envolvidos em situações de aprendizagem. Em seguida, é incluído o relato de experiência Abecedário das Plantas Medicinais com a intenção de associar aspectos encontrados nas proposições dos teóricos como uma experiência real de aprendizagem ocorrido junto a alunos.

Palavras-chave**: educação – ensino e aprendizagem – bases biológicas.**

Introdução

Tecer argumentos acerca de como se aprende levou-me a lembrar que a questão da aprendizagem se faz presente em nossa vida a partir do momento em que passamos a interagir no mundo e com o mundo, quando ainda bebês. Aprendemos pela experimentação, pela exploração, pela interação com objetos e com pessoas e pela observação, habilidades estas que fazem parte de nossa condição de seres humanos, mas que, ao longo de nossas existências, vão sofrendo um processo de desestímulo por direcionamentos que são tomados, em diferentes ambiente, inclusive, nas escolas.

Não pretendo procurar, muito menos apontar, culpados, o fato é que, a partir do ingresso na escola as crianças desaprendem a postura de pesquisador, têm, em muitos casos, passado a ocupar papel de meros receptores e reprodutores de conhecimentos. Mais que mencionar e lamentar esta problemática há que se entender como os alunos

[51]Mestre em Educação (Universidade Católica de Petrópolis – UCP). Especialista em Informática e Educação (UFPA). Graduada em Matemática (UEPA). Tecnólogo em Processamento de Dados (CESUPA). Membro do Grupo-Base de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC - Belém-PA.

lidam com as informações e as transforma em conhecimentos, ou melhor, como se processa a aprendizagem.

Inicialmente, evidencia-se a contribuição de Jean Piaget e suas proposições quanto à existência dos mecanismos de assimilação, acomodação e adaptação. O segundo enfoque será destinado a Maturana e Varela (2001) que entendem o processo de ensino e aprendizagem como de origem biológica.

1. A Aprendizagem na visão de Jean Piaget

Os estudos de Piaget evidenciam sua inquietação quanto à investigação das "mudanças ontogenéticas no funcionamento cognitivo, do nascimento à adolescência" (WADSWORTH, 1995, p. XIX). Essas mudanças fazem referência às alterações que acontecem durante o desenvolvimento do indivíduo. Os princípios do desenvolvimento mental enfatizados por Piaget são extensivos aos humanos considerados normais. E, ainda, considera o funcionamento intelectual como uma modalidade peculiar da atividade biológica. O método de pesquisa utilizado por Piaget apresenta trabalho de observação sistemática tendo, na seqüência, análise detalhada, com o objetivo de detectar as mudanças no desenvolvimento do funcionamento cognitivo.

Para melhor entendimento da Epistemologia Genética, é necessário o conhecimento de termos utilizados por Piaget que ora se completam, ora se desestruturam no processo de apreensão de conhecimentos, ou melhor, no processo de aprendizagem. Esses termos são: esquema, assimilação, acomodação e equilibração.

Esquemas fazem parte da subjetividade dos seres humanos, são visualizados como "conjuntos de processos dentro do sistema nervoso" (Ibid., p. 2), são "*constructos* hipotéticos", ou seja, não podem ser diretamente observáveis. Os "esquemas são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio" (Ibid., p. 2). Corpo e mente funcionam interligados. Piaget considera que as atividades realizadas em nível mental mostram-se apoiadas nas mesmas leis que, de modo geral, respaldam as atividades biológicas, tornando-se, portanto, o desenvolvimento intelectual semelhante ao desenvolvimento biológico.

Por estarem no meio físico, têm contato com pessoas e objetos e esta interação é rica em eventos e/ou acontecimentos que podem conter informações inéditas ou que já fazem parte dos esquemas já constituídos. Esses esquemas ordenam os eventos da

maneira como são notados pelo organismo e tachados conforme especificidades comuns.

Os esquemas de uma criança, por exemplo, ainda são reduzidos, tendo em vista a restrita experiência que acumulam, mas que vão modificando-se constantemente e de forma contínua, conforme o amadurecimento das crianças e, durante esse processo, vão aprimorando-se. Na interpretação de Gardner a respeito das idéias de Piaget,

> *a criança passa a conhecer melhor o mundo no decorrer dos anos em resultado da diferenciação dos esquemas (os vários padrões através dos quais podemos ingerir líquidos ou alimentos vão gradualmente se diferenciando uns dos outros) e da integração de esquemas (os vários esquemas, como sugar e olhar, passam a funcionar juntos com crescente perfeição e flexibilidade. (1998, p. 116)*

Ainda segundo Piaget, o conhecimento é construído mediante mecanismos de assimilação, acomodação e adaptação. Na assimilação, o sujeito exerce uma ação sobre o objeto, transformando-o, e, ao mesmo tempo, agregando características desse objeto às suas estruturas mentais já formadas ou em processo de formação. Conforme Wadsworth, "assimilação é o processo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento" (1995, p. 5). A assimilação não representa mudanças dos esquemas, mas a ampliação dos mesmos. É parte integrante do processo de construção de conhecimentos.

Ao se defrontarem com estímulo diferenciado, as crianças fazem a tentativa de apropriar esse novo estímulo às estruturas, ou melhor, aos esquemas pré-existentes. Essa tentativa em alguns casos não funciona e, então, conforme Wadsworth, a criança pode proceder de duas maneiras: "(1) ela pode criar um novo esquema no qual possa encaixar o estímulo (nova ficha); ou (2) ela pode modificar um esquema prévio de modo que o estímulo possa ser nele incluído" (1995, p. 6).

Estas duas maneiras de se organizar são denominadas de acomodação. A acomodação representa a ação do sujeito sobre si próprio, ou seja, são os rearranjos favorecidos em seus esquemas e/ou estruturas mentais. O sujeito se vê diante de uma situação que conduz à mudança e essa mudança é caracterizada de enfoque qualitativo. Quanto à adaptação, refere-se ao equilíbrio entre os dois outros mecanismos. Esse autor defende que um não acontece sem a efetivação do outro.

Sintetizando os processos de assimilação e acomodação Gardner afirma que "na assimilação, a ênfase está em tratar o mundo externo de modo que ele se ajuste aos

esquemas já existentes; na acomodação, a ênfase está em o organismo modificar seus esquemas de modo que eles se conformem ao mundo externo" (1998, p. 117).

Piaget considera que os processos de assimilação e acomodação são essenciais para a evolução e o desenvolvimento cognitivo, e como regulador desses processos teria o equilíbrio ou equilibração que seria uma espécie de "mediador" das ações e interações que as crianças mantêm com o seu cotidiano, ou seja, com o meio em que freqüentam. Diante de um fato ou interação nova ocorre um desequilíbrio, pois o indivíduo se vê um tanto quanto perdido, mas é aí que se torna favorecida a motivação que conduzirá ao equilíbrio, e como conseqüência acontece a assimilação ou a acomodação. Em relação a isso Gardner considera; "quando os esquemas não estão de acordo uns com os outros, quando o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação está desorganizada, é provável que ocorra o progresso cognitivo" (1998, p. 117).

2. O ENTENDIMENTO DE MATURANA E VARELA SOBRE APRENDIZAGEM

Neste tópico apresenta-se breve discussão acerca da produção de Maturana e Varela (2001) que vêm sistematicamente desenvolvendo estudos que abordam o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, denominam a essa empreitada de biologia da cognição em que, na realidade, procuram alicerçar o processo de ensino e aprendizagem em fundamentos que sustentam as atividades biológicas dos indivíduos, pois, conforme Mariotti, "a vida é um processo de conhecimento" (2001, p. 7).

No livro A Árvore do Conhecimento, na interpretação de Maiotti, que escreveu o prefácio da obra, Maturana e Varela sustentam a tese de que:

> *Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e, portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também se constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós. (MARIOTTI, 2001, p. 9-10)*

Alicerçam suas proposições teóricas no fato de que, em primeiro lugar, abominam a idéia de que o conhecimento se limita a transmissões de informações que provém de um mundo pré-dado e, como segundo argumento, defende a autonomia dos seres vivos, fazendo com que o indivíduo tenha a capacidade de autoformação ou autopoiese, pois como propõem os autores, os seres vivos "vivem no conhecimento e conhecem no viver" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 14). Tecem críticas pesadas

ao instrucionismo por apresentar os seres vivos como seres receptivos, apáticos e estáticos frente a situações e/ou informações novas.

E, por estarem no conhecimento e conhecerem no viver, considera-se comportamento relevante "observar a si mesmo enquanto observa o mundo", pois "a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto o nosso" (MATURANA e VARELA, p. 29-30). Por meio de alguns exemplos práticos induzem os leitores de sua obra a deixarem de ter certezas absolutas e impulsionam ao ato da reflexão como uma constante em nossas vidas. A reflexão deve ser entendida como atrelada ao ponto de vista do observador, pois ao se explicar algo emitimos nossa forma de explicar que está de acordo com a nossa experiência com o observado. E também é conveniente percebermos que o ato de explicar e a explicação em si estão atrelados a quem toma conhecimento e concorda com a explicação veiculada.

As experiências de observação e de reflexão mostram-se imbuídas de uma estrutura particular de cada indivíduo. Na realidade, acontece um processo de origem circular em que "todo ato de conhecer faz surgir um mundo" e "todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 31-32).

O conhecer, portanto, é formado por um rol de processos que se mostram envoltos não somente nas atividades que desempenhamos no meio e com os indivíduos, enquanto seres vivos, mas segundo nossa constituição. Nesse sentido, há que se considerar a inseparabilidade "entre o que fazemos e nossa experiência no mundo" (Ibid., p. 31), devemos nos despir da idéia de que a partir do mundo que é repleto de informações, possa existir um sujeito que venha rechear nossa cabeça com informações. Essa idéia é similar ao que Paulo Freire (2000) reprime e chama de educação bancária, também denominada instrucionismo, conforme já mencionado anteriormente.

Nesse contexto, a linguagem é considerada relevante, uma vez que se mostra imbricada no fazer e no estar no mundo, sendo uma particularidade evidenciada em nossa condição de seres humanos. Para Maturana e Varela, "toda reflexão faz surgir um mundo. Assim, a reflexão é um fazer humano, realizado por alguém em particular num determinado lugar" (2001, p. 32).

Ao fazerem menção ao termo seres humanos, Maturana e Varela, discutem que esse termo trata-se de uma organização e que, para identificarmos e definirmos como tal, lançam a proposta de que "os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização autopoiética" (2001, p. 52). E acrescentam que, "a característica mais peculiar de um sistema autopoiético é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis" (Ibid., p. 55).

A título de exemplificação, os autores usam a célula, mais precisamente o metabolismo celular, ao considerar que apesar de nas moléculas haverem partes com nomes e funções específicas, funcionam de maneira integrada, em que cada uma dessas partes exercem suas respectivas funções específica e de molécula, e que, vista como um todo, apresenta aspecto de fenômeno unitário.

Os seres vivos são considerados como seres autônomos, ou melhor, "um sistema é autônomo se é capaz de especificar sua própria legalidade, aquilo que lhe é próprio" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 55). O mecanismo que valida o fato de os seres vivos serem considerados autônomos é a autopoiese, que se deve entender como a capacidade de auto-formação, como já mencionado anteriormente. Na proposição de Maturana e Varela em relação aos seres vivos: "o que lhes é peculiar é que sua organização é tal que seu único produto são eles mesmos. Donde se conclui que não há superação entre produto e produtor. O ser e o fazer de uma unidade autopoiética são inseparáveis, e isso constitui seu modo específico de organização" (2001, p. 57).

A formação de unidades autopoiéticas é associada ao momento histórico em que, na Terra, concretizaram-se condições que satisfizeram a constituição dos sistemas autopoiéticos. Essa formação delimita um rol de fenômenos que se encontram associados às características que a estabelece, o que se pode afirmar "que cada classe de unidade específica uma fenomenologia. Assim, as unidades autopoiéticas especificam a fenomenologia biológica como uma fenomenologia que lhes é própria, e que tem características diferentes da fenomenologia física" (Ibid, p. 61) Essa fenomenologia física, portanto, delimita o espaço de existência. E acrescenta, "portanto, na medida em que a organização autopoiética determina a fenomenologia biológica - ao configurar os seres vivos como unidades autônomas -, será chamado de biológico todo fenômeno que implique a autopoiese de pelo menos um ser vivo" (Ibid, p. 61).

3. RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: PROJETO ABECEDÁRIO DAS PLANTAS MEDICINAIS

Ao tecermos algumas considerações acerca de como os autores Piaget, Maturana e Varela compreendem e defendem o processo de ensino e aprendizagem, pensou-se ser coerente demonstrar, por meio de um relato de experiência, como temos nos posicionando em sala de aula, junto aos alunos, para que eles consigam apreender conhecimentos de forma que esses sejam significativos e, ao mesmo, tempo em que partam de informações de suas realidade.

Justificativa e fundamentação pedagógica

A preocupação com a problemática ambiental está levando o ser humano a procurar soluções para um uso mais racional dos recursos naturais, renováveis ou não. Mas, para que isso ocorra, torna-se necessário que o mesmo adquira conhecimentos básicos sobre o manejo destes recursos.

A busca de novos medicamentos nas florestas tropicais compreende a esperança concreta para muita gente e o caminho mais curto para pesquisadores que resgatam, através da ciência, o saber popular. É na perspectiva de utilização das plantas medicinais, que se perpetua de geração em geração, que se insere a proposta da Escola Bosque referente ao Projeto Plantas Medicinais, envolvendo alunos da educação infantil ao ensino médio profissionalizante. O projeto visa reconstruir, no âmbito escolar, o conhecimento popular, no sentido de resgatar os aspectos da medicina popular, o conhecimento empírico da comunidade, sua tradição quanto ao uso das plantas medicinais, e, ao mesmo tempo, incentivar seu cultivo, utilizando técnicas de manipulação de remédios caseiros, como forma natural de preservar a medicina alternativa.

A Escola Bosque, parte integrante do Sistema Municipal de Educação do Município de Belém, procura alicerçar sua linha de atuação pedagógica e científica, para a construção do conhecimento, em uma didática voltada para a educação ambiental, visando à formação do sujeito em sua totalidade.

Nesse sentido, a escola procura proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos educandos, de forma que seja levado em consideração o conhecimento

trazido do cotidiano e incentiva a construção de conhecimento, de maneira que os mesmos compreendam suas próprias realidades, tenham subsídios para criticar, interagir, propor, buscando a formação de sujeitos ativamente participantes do processo. E, buscando igualmente a promoção da reflexão que propõem Maturana e Varela (2001), vista com maior propriedade no item anterior.

O trabalho foi respaldado em pressupostos da Pedagogia de Projetos por entender que a mesma

> *transforma a aprendizagem num processo dinâmico e abrangente, o qual se reflete na própria forma de ver, pensar e intervir na realidade, sendo que esses reflexos atingem tanto os educadores quanto os educandos, além da comunidade (intra e extra) escolar, os quais se tornam elementos vivos no processo, ora informando, ora recebendo informações, estabelecendo-se uma relação de troca de conhecimentos, na qual o aluno percebe que existem diferentes saberes (popular, científico, etc.) que precisam ser valorizados por todos nós. (FREIRE, 2000, p.2)*

Os alunos são envolvidos em todo o processo, inclusive no planejamento, acompanhando e avaliação, o que proporciona a aquisição de responsabilidades e compromisso, pois os temas elegidos para o desenvolvimento, segundo essa metodologia, partem do interesse dos próprios alunos.

O Laboratório de Informática Educativa da Escola Bosque, mais precisamente os professores que atuam nesse ambiente, tem procurado alicerçar suas atividades em princípios que norteiam a parceria com os professores de sala de aula, uma vez que acreditamos no que alguns educadores escrevem sobre o tema, quando afirmam:

> *a utilização de computadores não deve estar dissociada do currículo que o professor pretende implementar. Para se tirar o máximo partido do uso dos computadores é importante que as atividades feitas com o apoio destes sejam um complemento das actividades educativas gerais. (BELCHIOR et al. apud OLIVEIRA, 1997, p. 153)*

Entendemos que o computador deve ser considerado como uma ferramenta que pode contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo necessária a intervenção de um agente facilitador, no caso o professor, ou melhor, os professores, uma vez que é privilegiado o trabalho em parceria, que irá mediar todo o processo, explorando todos os recursos disponíveis, principalmente a experiência trazida pelas crianças, das vivências no seu meio sócio-histórico. Acreditamos, em consonância com Pierre Lévy, que "quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprende" (1993, p. 40).

A postura assumida por nós professores deve ser o de mediador, em que se observem os mecanismos de assimilação, acomodação e adaptação, propostos por Piaget e que figuram, segundo esse autor, como constituintes do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva é que foi pensado e desenvolvido o Projeto Abecedário das Plantas Medicinais, em que se trabalhou a integração dos ambientes – laboratório de informática, sala de aula e canteiros das plantas medicinais – como forma de envolver os alunos em um processo de aprendizagem que vislumbrava a aquisição de conhecimentos ao mesmo tempo em que realizávamos o resgate da cultura popular da comunidade em questão.

Objetivos

O Projeto foi desenvolvido como o intuito de:

- Possibilitar aos alunos o conhecimento de vários tipos de plantas medicinais, bem como a ampliação da leitura e da escrita de nosso aluno, através do uso do computador como um recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento;
- Construir um instrumento de pesquisa e/ou consulta para a correta utilização das plantas medicinais, sua tradição quanto ao uso, a maneira de fabricar os remédios caseiros, despertando nos alunos uma consciência do seu papel, como cidadão, na preservação das riquezas naturais e tradições locais;
- Utilizar o computador para favorecer a conexão entre o ambiente escolar e instrumentos tecnológicos, de forma a aproximar os alunos do contexto da sociedade atual.

Descrição da experiência

Tendo como suporte a pesquisa enquanto princípio educativo, buscamos subsidiar todo trabalho pedagógico com esta turma. A pesquisa que realizamos, vislumbrou a construção de um material a ser disponibilizado na biblioteca da escola como suporte aos demais educandos que venham buscar conhecimento acerca de plantas medicinais.

O desenvolvimento do projeto Abecedário das Plantas Medicinais teve origem nas visitas que os alunos da turma 206 do Ciclo Básico I Iniciante (CBI) faziam semanalmente aos canteiros das plantas medicinais, momento em que se verificou grande interesse por parte dos mesmos quando, na ocasião, começaram a contar que em suas casas tinham algumas daquelas plantas. Indagamos se gostariam de conhecer mais sobre a temática e, como a resposta foi positiva, começamos a planejar e desenvolver o

projeto Abecedário das Plantas Medicinais. Resolvemos pedir aos alunos que realizassem entrevistas com familiares e vizinhos para colher informações sobre seu conhecimento acerca das plantas medicinais e da forma como faziam uso delas como remédio caseiro.

A partir das informações colhidas pelos alunos voltamos aos canteiros com o intuito de que os mesmos conhecessem/aprendessem o nome popular, o modo de uso, entre outras informações, que foram repassadas pela professora responsável pelos canteiros. A identificação pelos nomes científicos das espécies mostrou-se bastante complexa, enquanto linguagem, para o nível de desenvolvimento da turma. Portanto, a pesquisa limitou-se a partir do nome popular, porém é necessário ressaltar que os alunos tiveram conhecimento também dos nomes científicos.

Após a ida dos alunos aos canteiros, voltávamos para a sala de aula e eles elaboravam relatórios registrando a atividade que tinham vivenciado, por meio de: desenhos, mapeamento dos canteiros, resolução de problemas matemáticos contendo situações envolvendo as plantas/canteiros.

Exploramos, também, o conhecimento acerca dos processos de infusão, decocção e compressa, comuns na utilização das plantas medicinais como remédio caseiro, pedindo que explicassem, com suas palavras, o entendimento dos processos acima mencionados.

É importante ressaltar que as atividades foram sendo realizadas durante todo o processo e que o ritmo foi estabelecido conforme o desenvolvimento apresentado pela turma.

Concomitantemente ao início da pesquisa os alunos iniciaram o desenvolvimento das produções com o auxílio do computador (os trabalhos foram desenvolvidos em dupla no laboratório de informática), mais especificamente mediante o uso dos seguintes softwares: Paint e Microsoft Word. No primeiro, os alunos desenham a espécie pesquisada e, no segundo, descrevem o nome popular, a parte usada, o modo de usar e o uso medicinal. Logo abaixo do texto acerca de determinada planta, inseríamos a figura obtida a partir do desenho. A participação ativa do laboratório de informática neste trabalho foi muito importante, uma vez que trouxe grande contribuição ao processo de formação dos alunos. Além de fornecer aos mesmos a oportunidade de proporcionar a construção de conhecimento através da tecnologia

informatizada, proporcionou interação com recursos avançados na exploração de programas educativos e possibilitou a integração de vários processos que os levam a uma produção final.

No desenvolvimento do trabalho, que ocorreu durante os anos letivos de 2000 e 2001, foi dada ênfase ao processo em que os alunos se envolveram para a resolução de cada atividade proposta, mas, como produto final, foram impressos os trabalhos produzidos no laboratório de informática, compondo um caderno que foi destinado ao acervo da biblioteca da escola.

Nome popular: **ALGODÃO** Parte usada: folha Modo de uso: chá. Uso medicinal: diurético, asmático e antianêmico. 	Nome popular: **BABOSA** Parte usada: folhas. Modo de usar: sumo. Uso Medicinal: queda de cabelo, caspa, queimaduras e eczemas. 

FIGURA 1 - Abecedário das Plantas Medicinais: produção dos alunos referente às plantas: Algodão e Babosa.

FONTE: Marques e Melo (2000).

Outra atividade, que funcionou como culminância do projeto, foi a participação em dezembro de 2001, da Feira Cultural da Escola, em que os alunos ficaram com um stand, onde explicavam aos interessados o desenvolvimento do projeto, bem como, mostravam seus trabalhos e ofereciam chá (erva cidreira e hortelã) aos visitantes. Neste momento, o trabalho ultrapassou os limites da sala de aula para trabalhar na perspectiva do aluno participante/cidadão de uma comunidade que ele deve aprender a conhecer, respeitar e preservar em suas tradições e conhecimento acumulado.

Resultados

O processo avaliativo deu-se de forma contínua através de observações e interpretação dos professores inseridos na ação educativa, com culminância ao final de cada semestre, participando através de exposições internas e feiras culturais.

No que tange ao processo ensino aprendizagem, verificou-se que os alunos da turma 206 do CBI Iniciante conseguiram avanços significativos quanto à aquisição de conhecimentos relativos à escrita e até mesmo da leitura e isto era percebido não só em sala de aula, como no laboratório de informática, pois em ambos eram feitas a escrita e posterior leitura de tudo o que faziam. Ao longo das atividades propostas, fomos identificando, de forma individualizada, o nível de avanço dos alunos, o que nos deixou bastante satisfeitos, visto que as produções dos alunos corresponderam as nossas expectativas, pois os conteúdos foram assimilados de forma significativa, confirmando a lógica do aprender a aprender.

Quanto à conscientização das questões ecológicas inerentes à comunidade em que estão inseridos, foi importante aliar a pesquisa desta tradição com o uso de novas tecnologias de registro e produção de documentos.

Conclusão

Procurou-se com este texto, investigar, a partir da produção dos autores: Piaget, Maturana e Varela verificar o entendimento que estes manifestam em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Esses autores propõem que esse processo mostra-se alicerçado em bases biológicas. Sendo que, Piaget sinaliza para a existência de esquemas em nosso cérebro e que, os mecanismos de assimilação, acomodação e adaptação são responsáveis por promoveram a desequilibração, a equilibração e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Já Maturana e Varela (2001), defendem que os seres humanos, são seres autônomos e de auto-formação, o que definem como autopoiese. Enveredem por caminhos que conduzem para a análise do processo de formação dos seres vivos como de natureza biológica e, portanto, suportam seus estudos em buscar apoio científico para comprovarem suas hipóteses. Minha intervenção em relação a esses autores é restrita, tendo em vista que ainda encontro-me em processo de estudo e amadurecimento. Mas considero coerente e interessante os argumentos dos autores ao considerarem, por

exemplo, a reflexão como postura a ser adotada por todos os seres vivos e, principalmente por nós humanos.

Ao inserir uma experiência ocorrida no desenvolvimento de um projeto junto com os alunos, procurou-se trazer um exemplo real de como se tem encaminhado, na escola, a relação professor-alunos-aprendizagem, buscando associar com os pressupostos teóricos que selecionamos para tentar responder ao questionamento: Como se aprende?

Ao final deste, chegamos à conclusão de que o processo de ensino e aprendizagem não é simples, mas complexo e cheio de peculiaridades, deixando-nos a certeza de que ainda é necessário muito estudo para a melhor compreensão do mesmo. Na realidade, deixou a sensação de que só iniciamos um caminho, que se mostra repleto de sub-caminhos e que, é coerente observarmos os diferentes enfoques de autores diferenciados, para começarmos a entender a aprendizagem e para podermos intervir no mesmo de forma adequada, buscando, principalmente, a aprendizagem dos alunos.

Referências

FREIRE, Nalzira. *Projetos de Trabalho.* (Texto mimeografado, elaborado a partir de discussões e leituras sobre pedagogia de projetos). Belém: SEED, 2000.

GARDNER, Horward. A Perspectiva Desenvolvimental: Piaget e Além. In: *Inteligências: Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na área da informática.* Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1ª ed. 1993.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MARURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. A Árvore do Conhecimento. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MARQUES, Valéria Risuenho e MELO, Ângela Maria Bastos de. Abecedário das Plantas Medicinais. Belém-PA: Escola Bosque, 2000.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. A Árvore do Conhecimento. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

OLIVEIRA, Ramon. Informática Educativa. Campinas, SP: Papirus, 7ª ed, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WADSWORTH, B. J. Desenvolvimento Cognitivo e Outros Fatores. In: Inteligência e Afetividades da Criança na Teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1995.

WADSWORTH, B. J. Organização Intelectual e Adaptação. In: Inteligência e Afetividades da Criança na Teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1995.

CARNAVAL: MANIFESTAÇÃO CULTURAL DE TRANSGRESSÃO E LIBERDADE

Leopoldo Nogueira Santana Júnior[52]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo perceber o carnaval como uma manifestação cultural que propicia ações de transgressão e liberdade vivenciadas por diferentes sujeitos contra uma determinada ordem estabelecida pelo Estado e por outras instituições como a igreja católica. Perceber como a escola de samba "Rancho não Posso me Amofiná", por meio de seus fundadores e brincantes insere-se nesse contexto de transgressão e liberdade. Objetiva também fazer um percurso histórico do carnaval, a partir da Europa moderna e industrial, assim como no Brasil.

Palavras-chave: Transgressão, Liberdade, Rancho.

LIBERDADE E TRANSGRESSÃO ÀS ORDENS ESTABELECIDAS

> *"Essa palavra (liberdade) possui uma essência sedutora que move o sonho, a utopia. Ela traduz um mundo de significações, que se encontram subjacentes à proposta de intervenção violenta que produza efetivas transformações na realidade quase sempre opressiva, vivida pelos atores sociais"*
>
> RODRIGUES

As lutas por liberdade travadas por diferentes sujeitos sociais sempre marcaram a história da humanidade. Nesse artigo irei abordar algumas práticas de **transgressão e liberdade** ligadas à cultura do carnaval, ocorridas no interior da Europa moderna e industrial, no Brasil e em Belém do Pará, com a criação da escola de samba "Rancho não Posso me Amofiná".

A nação moderna capitalista surgiu e se estruturou na Europa ocidental na transição feudal capitalista, séculos XIV-XVIII. O nascimento dos Estados nacionais deu-se pela ação da burguesia mercantil, de militares, nobres, reis e grupos sociais, vinculados às elites econômicas, políticas e culturais. Maquiavel, um dos maiores teóricos do Estado moderno, definiu que a ação dos governantes, dentre outras, deveria ser exercida pela força, pois

> *O príncipe não precisa ser piedoso, fiel, humano, íntegro e religioso, bastando que aparente possuir tais qualidade. [...] O príncipe não deve se desviar do bem, se possível, mas deve estar pronto a fazer o mal, se necessário (MAQUIAVEL, 1996, p. 102-103).*

[52] Aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Esse fragmento da obra de Maquiavel expressa bem o que representou o Estado nacional na era moderna, um instrumento com fortes poderes, repressivo e concentrador. A estrutura burocrática, militar, política, econômica e cultural dos Estados nacionais atingiu a Europa ocidental e outros continentes. A Europa torna-se o centro das decisões, impõe seus interesses, sua concepção de mundo, seus valores e estabelece um conceito de civilização, marcado pela dicotomia entre certo/errado, bem/mal, cristão/pagão, desenvolvido/atrasado, "verdades" que irão consolidar-se no continente europeu e em outras partes do mundo. Esses valores da civilização européia aplicam-se por meio de práticas, com caráter pedagógico autoritário, disciplinador, regulador e aculturador. Nas palavras de Elias (1994, p. 23), essa civilização

> *expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo o que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior à sociedades mais antigas ou as sociedades contemporâneas "mais primitivas" Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura, ou a visão de mundo ou muito mais.*

O projeto civilizatório e disciplinador europeu foi executado mediante contestações/aceitações, no caso das contestações, percebe-se a quebra de sua pretensão hegemônica e totalizadora. Essas divergências fazem parte do processo histórico das sociedades. No caso europeu, aponto como razões para tais contestações, o caráter autoritário das ações dos governantes dos Estados, como bem sugerido por Maquiavel; as diversidades culturais, políticas, étnicas, religiosas, sociais, existentes no interior do território europeu; a tomada de consciência, assim como a organização política por parte de seguimentos excluídos das políticas públicas e privadas. Essa fragmentação européia é definida por Febvre (2004, p. 35), como:

> *a Europa tal a definimos tal qual a estudamos, é uma criação da Idade Média; uma unidade histórica, que como todas as outras unidades históricas, são feitas de diversidades, de pedaços, de entulhos arrancados de unidades históricas anteriores.*

Esses "pedaços de entulhos" mostram que apesar da unificação territorial, a Europa moderna continuava fragmentada, propiciando, acirradas disputas entre as elites pelo controle do Estado e a permanência de diversas culturas e concepções de mundo. Diante dessa pluralidade, grupos e indivíduos encontraram "brechas" no interior dos

Estados, para realizarem atos de **liberdade e transgressão.** É parte desses atos que quero analisar.

As contestações no continente europeu foram marcantes na era moderna e industrial. Espalharam-se por todos os Estados, cruzaram oceanos, escreveram parte importante da história social dos menos favorecidos, embora pouco registradas nos documentos oficiais, e quando apareciam, os personagens transgressores foram representados como marginais, não civilizados, selvagens, bárbaros, pagãos. A Europa foi sacudida pelas lutas de artesãos, operários, intelectuais, artistas, religiosos, homens, mulheres, letrados, analfabetos, indivíduos insatisfeitos com a civilização e ávidos por **liberdade. Transgrediram** as leis, os valores impostos pelo Estado e pela igreja. As lutas foram inúmeras, como: Jacquerie, luta dos camponeses franceses em 1338, contra os abusos da nobreza; Anabatistas, cristãos radicais que durante a Reforma Protestante na Alemanha, defendiam distribuições de terras aos camponeses; luta dos sans-culottes durante a Revolução Francesa, defensores da união entre homens e mulheres e de terras para os pobres; durante a Revolução Industrial inglesa, a ação dos operários, quebradores de máquinas (Luditas) e dos Cartistas, defensores do sufrágio universal. Além desses movimentos sociais, as teorias dos socialistas, comunistas e anarquistas se somaram às críticas ao Estado.

Essas ações políticas são gritos de **liberdade** que ecoam dentro dos limites das nações. Para Krantz, (1988, p. 43), "destituídos de direitos, o único recurso dos pobres no estado de quase inanição, era a revolta cega". Essas ações foram de certa forma esquecidas por certa literatura, mais preocupadas com os fatos heróicos dos grandes homens. Rude (1988, p. 11) lembra que ao longo da era moderna e industrial "as massas provocaram distúrbios provocados pela falta de alimentos, a quebra de máquinas, o estilhaçamento de janelas, destruição de casas, abaixo-assinados, formação de sindicatos".

Essas manifestações políticas acabaram rompendo com a hegemonia política e cultural dos Estados dominados pelas classes elitizadas, além de cindirem, de certa forma, com a elaboração de um discurso pautado na ordem, obediência e respeito às autoridades e ao próprio Estado.

Bhabha (1998, p. 222) afirma que nesse sentido, a cultura nacional é um discurso, um conjunto de representações, de símbolos que buscam unificar e disciplinar as ações dos indivíduos. Ao citar Benedict Anderson, Bhabha reafirma que a nação

criada pelos europeus é uma "comunidade imaginária", espaço que produz narrativas arbitrárias, alheia as diversas culturas locais, existentes no interior dos Estados.

No interior desses Estados, que se pretendem únicos, "emerge uma voz do povo mais instantânea e subalterna, discursos de minoria que falam em um espaço intermediário e entre tempos e lugares" (BHABHA, 1998, p. 223).

Nesse cenário de lutas ocorridas na Europa na era moderna e industrial, o carnaval pode ser considerado uma ação cultural com certo tom de **liberdade e transgressão**? Penso que sim.

Dentre as festas mais concorridas na Europa moderna estava o carnaval, para Burke (1989, p. 211) "era a maior festa popular do ano, época privilegiada na qual o que muitas vezes se pensava podia ser expresso com relativa impunidade".

Durante os festejos do carnaval, o povo ocupava vias públicas e privadas, revertendo ordens estabelecidas. Suas irreverências estavam presentes nas músicas, danças, gestos considerados obscenos, nas suas fantasias de diabo, animais, na inversão de papéis, onde os homens vestiam-se de mulher e as mulheres de homens, bebiam, gritavam, criticavam. Eram momentos de intensa **liberdade** que transgrediam os padrões oficiais regularizado pelo Estado e pela Igreja.

No que tange ao confronto com os valores católicos, temos a comilança de carne de porco e vaca; a bebedeira; as danças; o barulho; os palavrões; a intensa atividade sexual e as profanações.

Nessa ocasião, a agressão verbal era utilizada pelos mascarados com intuito de insultar os indivíduos e criticar as autoridades. "Era a hora de denunciar o vizinho como cornudo ou saco de pancada da sua mulher" (BURKE, 1989, p. 215).

Essas atitudes ocorriam exatamente durante a Quaresma, tempo consagrado pela igreja católica como momento do jejum, da abstinência sexual e de carne, tempo de orações, pedido de perdões, momento para ficar em casa se penitenciando dos erros, contemplando a Deus e não ao diabo. O carnaval era uma "ocasião de êxtase e libertação", momento de "bebedeira, lascívia, muita comida, orgias coletivas, músicas e danças, vivia-se a inversão do cotidiano" (SEBE, 1986, p. 20).

O carnaval colocava a Europa "civilizada" de cabeça para baixo. Os sentidos de **liberdade** estavam presentes nas inversões dos papéis, onde súditos viravam reis, empregados patrões, homens mulheres, pecadores santos, marginais homens de bens, velhos novos.

Alguns rituais carnavalescos ganharam formas de protestos, “em Berna, em 1513, o carnaval converteu-se numa revolta camponesa [...], e a ocasião redundou num massacre, primeiro na cidade e a seguir no campo” (BURKE, 1989, p. 227).

As manifestações carnavalescas pensadas como ações **transgressoras e de liberdade,** podem ainda ser percebidas como ações de “diferenças culturais”, essas diferenças são definidas por Bhabha (1998, p. 228) como:

> *Forma de intervenção, subversão, que intervém para transformar o cenário de articulação; [...], ela altera a posição de enunciação e as relações de interpelação, o objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste a totalização.*

Os gritos de **liberdade** percebidos no carnaval fazem parte de um mundo de representações e imaginações criadas pelos indivíduos envolvidos nesses festejos. Os sujeitos envolvidos no carnaval são excelentes criadores de músicas, poesias, fantasias. Essa criatividade aquece a imaginação. Para Castoriadis (1992, p. 176), “A história é impossível e inconcebível fora da *imaginação produtiva ou criadora,* do que nós chamamos o *imaginário radical”*. O imaginário radical é, portanto, a capacidade de pensar, de produzir dos indivíduos, desconstruindo a racionalidade, as leis, as regras impostas pelas instituições como os Estados, as igrejas e outras. A produção cultural do carnaval é extremamente radical, inovadora, poética, histórica, política, produzindo respostas para suas inquietações cotidianas.

Existem outras abordagens que não analisam o carnaval como ação de **liberdade e transgressão,** e sim como ações permitidas pelas autoridades como forma de controle ou válvula de escape, são estudos interessantes, mas esse não é o meu caminho nesse artigo.

Com os pés no Brasil

Falo com os pés no Brasil. A formação do Estado brasileiro começou a ser forjada nas primeiras décadas do século XIX, tendo o sete de setembro de 1822, como data marcante desse processo. A independência do Brasil selou um pacto entre as elites escravistas, comerciantes, militares, para manter os privilégios de traficantes de escravos, de latifundiários e de políticos ligados ao jogo de poder do período colonial.

A formação do nosso Estado não ficou devendo nada a formação dos estados europeus no que se refere à falta de participação popular, a população assistiu a tudo "bestializada". Após a independência em 1822, consolidou-se a República em 1889, esse novo momento, repetiu práticas e acordos antigos: ação dirigida pelas elites, sem participação popular. Diferente do real, as elites elaboraram discursos nacionalistas, patrióticos, exaltando a imagem do imperador Pedro I, identificado como "herói" e conquistador da nossa liberdade. Porém essa liberdade esteve presa à retórica difundida pela literatura romântica e positivista. "A **liberdade** (grifo meu) que se instituiu está contida nos limites estreitos do modelo burguês" (RODRIGUES In: SILVA, 2003, p. 63).

No bojo desse processo histórico, as lutas políticas, lideradas por populares e setores intelectuais, foram constantes: Revolta dos Alfaiates na Bahia; Revolução Pernambucana; Cabanagem no Pará; Balaiada no Maranhão; Farroupilha no Rio Grande do Sul; lutas sindicais organizadas pelos anarquistas. Guardadas as diferenças entre esses movimentos, posso identificá-los como **transgressores** da ordem estabelecida, defensores da **liberdade** social e não da liberdade formal, jurídica, propagandeada pelos liberais.

No Brasil, o carnaval também serviu como manifestação de **transgressão e liberdade** contra a ordem excludente e anti-popular. A festa carnavalesca começou com **os blocos de sujo,** que brincavam o **entrudo**[53]**,** trazido pelos portugueses. Os brincantes transgrediam ao jogarem baldes de água e limão, além de farinha, confete e serpentina nos outros brincantes. Os blocos de sujo espalharam-se pelas ruas do Rio de Janeiro nos séculos XIX e XX e logo foram proibidos pelas elites e autoridades que passaram a rotular tais brincadeiras de "violentas" e "abusivas". Para tanto, foram criados os carnavais de salões, teatros e hotéis, essas festas, reuniam as elites cariocas, enquanto as festas de ruas tinham caráter mais popular e enquadravam-se nos rituais de cunho informal.

Apesar das proibições, os populares continuavam a ocupar as ruas periféricas do Rio de Janeiro e de todo o Brasil no período do carnaval. As brincadeiras seguiam forjando resistência às proibições, e idealizando, talvez, o sentido de independência e

[53] Festa popular em que os brincantes trocavam pelas ruas arremessos de baldes de água, limões-de-cheiro, ovos, tangerinas, pastelões e luvas cheias de areia. Esbordoavam-se com vassouras e colheres de pau, sujavam-se com farinha, gesso, tinta, etc. Essas manifestações entraram em declínio no Brasil em 1854, por repressão policial, dando lugar ao moderno carnaval" (VASCONCELOS, 1996, p. 45).

República que a população não vivia no mundo real. Nesse sentido o carnaval para DaMatta (1997, p. 88), torna-se o "expoente de brincadeiras e diversões de suspensão temporária das regras e das hierarquias repressoras, sendo uma inversão de valores e parte de um processo de inclusão social".

Paralelamente às brincadeiras de rua, surgiram as escolas de samba, como novos espaços de **transgressão** e **liberdade.** As escolas de samba surgiram no Rio de Janeiro, ao longo do século XIX e XX, originaram-se dos blocos de rua, grupos de foliões, mascarados, cordões, ranchos e corsos. As escolas nasceram de redutos de diversão das camadas pobres da população do Rio de Janeiro, em sua quase totalidade de negros, que se reuniam para cultivar a música, a dança do samba e outros costumes da cultura africana, quase sempre enfrentando ostensiva repressão policial. A primeira escola de samba, a "Me deixa Falar", surgiu no final da década de 1920, no bairro do Estácio (Rio de Janeiro); Cartola e seus companheiros fundaram a Mangueira; Paulo da Portela e Antônio Rufino fundaram a Portela. Foi o início de uma série de escolas surgidas nos morros cariocas, onde o samba iria aquecer o sonho e as utopias dos brincantes.

Dentro das escolas, os brincantes libertam-se temporariamente do duro trabalho, das dificuldades do cotidiano, celebram encontros de amizade, afetividade, formam uma comunidade que reúne negros, brancos, pobres, classe média analfabetos, intelectuais, homens, mulheres, homossexuais, artistas, compositores, sambistas, bicheiros. As rodas de samba, os ensaios, o desfile, são momentos de êxtase, alegria, de elaborar fantasias, de **transgressão** das regras convencionais. Metaforicamente os brincantes, através dos deboches, paródias, músicas, fantasias, invertem papéis e tornam-se os sujeitos da história.

Foi nos anos 1930 e 1940 que as escolas de samba ganharam força no Rio de Janeiro e em todo o país. O surgimento das escolas de samba coincide com o início da política nacionalista e populista, implementada pelo presidente Getulio Vargas. A cultura oficial do governo baseava-se na exaltação da pátria, dos símbolos nacionais e na imagem do próprio governante. A música, principalmente o samba, difundido através dos rádios, eram controladas e modificadas, sempre com intuito de exaltar o trabalho, o progresso. O tema malandragem, projetou-se como instrumento de **transgressão** dentro da política varguista. "O grande conjunto de produções da música popular carioca que, nas décadas de 30, 40 e 50, teve na malandragem seu motivo central ou seu motor poético" (MATOS,1998, p.13).

Os compositores tiveram suas músicas censuradas, como a de Wilson Batista em 1936, denominada "Lenço no pescoço": "Eu passo gingando/ provoco e desafio/ eu tenho orgulho/ de ser tão vadio" (MATOS, 1998, p.14).

O samba e suas composições "constituíram o principal, senão o único documento verbal que as classes populares do Rio de Janeiro produziram autônoma e espontaneamente" (MATOS,1998, p.22). As escolas de samba iam se tornando espaço de alegria, comunhão **transgressão e liberdade.**

Durante o Estado Novo (1937 a 1945) a ditadura de Getúlio Vargas, tentou intimidar o carnaval de rua. Em 1937, o governo publica o seguinte documento: "A polícia, no intento de moralizar, os costumes, punirá energicamente as pessoas mal-educadas que na Avenida abusam da liberdade. [...], a liberdade dentro da ordem é o lema da polícia atual e, como tal deve ser observada e cumprida" (MORAES, 1987, p. 208). Apesar da repressão, as escolas da samba seguiam seus ritmos, burlando a censura, e colocando o "bloco na rua".

O carnaval no estado do Pará: a escola de samba "Rancho não Posso me Amofiná"

Agora passo a escrever impulsionado pelo saber histórico e pela emoção de ser jurunense e ranchista. A escola de samba "Rancho não Posso me Amofiná" (Rancho) foi criada no dia 31 de janeiro de 1934, sendo a primeira escola de samba surgida no Pará.

Em Belém, antes do nascimento do Rancho, as ruas dos bairros do Jurunas, da Pedreira e da Cremação eram tomadas por moradores, para brincarem nos blocos de sujo, sujavam uns aos outros com maisena, trigo, confetes e, às vezes, até lama. Os primeiros blocos que surgiram foram: bloco "Unidos da Bandalheira", "Unidos da Vila Farah", "Bloco do Laska", "Piratas da Batucada"

Os blocos ocupavam ruas, vilas, becos, bares, esquinas, transformavam-se em espaços de intensa celebração comunitária entre parentes, vizinhos, amigos, homens, mulheres, brancos, negros, trabalhadores de diversas profissões, desempregados, católicos, umbandistas, jovens e idosos. Essa massa heterogênea, de repente forma uma comunidade de brincantes, anônimos **transgressores e amantes da liberdade.**

Esses personagens, sem abandonarem os blocos, migraram para o Rancho. A escola foi criada por negros, trabalhadores, moradores de uma área periférica de Belém,

esquecidos pelo poder público, marginalizados, discriminados por sua cor e por sua posição geográfica e social. A escola torna-se para esses homens e mulheres, espaço de aprendizagem, de confraternização, identidade, gozo, atraídos pelo som, pelo samba, melodias, festa, pura sensação de ser e estar livre. O Rancho tornou-se um micro espaço dentro de Belém, cidade marcada pela exclusão, privilégios de poucos, onde negros, estivadores, caboclos, só são importantes enquanto força de trabalho. As práticas culturais dos brincantes do Rancho são representadas, por parte das elites como cultural inferior, sem valor. A despeito dessas representações, os brincantes do Rancho encontraram na escola de samba o espaço perfeito de **transgressão e liberdade.**

O fundador da escola foi um **transgressor**, Raimundo Manito, de família pobre, órfão de pai e mãe, negro, operário naval. Em 1928, com vinte anos de idade, vai tentar a sorte no Rio de Janeiro, presenciou na capital federal, a conjuntura política, econômica e cultural, refletida pela crise do pós-Primeira Guerra Mundial, pelo crescimento do socialismo, do anarquismo, pela crise mundial do capitalismo em 1929, viu e participou de festas carnavalescas em blocos e Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

Ainda no Rio de Janeiro, Manito envolve-se com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), começando sua militância política, paralelamente ao carnaval. Volta para Belém, e em 1934 funda no bairro do Jurunas a primeira escola de samba do Pará, o "Rancho não Posso me Amofiná".

A Escola criada por Raimundo Manito tinha como objetivo central organizar os moradores para brincarem o carnaval. Essa festa, portanto, forjará certas utopias, realizará desejos sociais, só realizáveis no universo das fantasias, na composição das letras, na integração comunitária. A nação ranchista reúne-se para brincar, desfilar nas ruas dos bairros e nas avenidas da cidade, participam de concursos criados pelo poder público municipal e por rádios e jornais. No Rancho, celebra-se a festa, a alegria, a **liberdade,** a comunhão, elementos que consolidam sonhos não realizáveis na vida cotidiana.

No momento em que o Rancho foi criado, Belém sofria os efeitos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A "cidade ainda se defrontava, dentre outras dificuldades, com a deficiência de força, bonde e luz; de abastecimento de água potável; de saneamento de áreas alagadiças e [...], escassez dos gêneros de primeira necessidade" (VEIGA, 1984, p. 24).

O governador, Magalhães Barata, seguidor da política de Getúlio Vargas no Pará, repetia a política autoritária, intervindo em sindicatos, aplicando censura através

do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda (DEIP), prendendo políticos e intelectuais como a escritora Eneida de Moraes.

Os compositores das escolas de samba tinham que burlar a censura para produzirem sambas-enredo, como:

> *A liberdade do povo foi tolhida, com a inclemente censura a todos os meios de comunicação (a justificativa ainda era a guerra). Negou-se ao povo até o direito de se divertir livremente, mas mesmo com os esbirros da ditadura nos calcanhares, o brasileiro brincou seu carnaval (MANITO, 2000, p. 39).*

Resistindo a essa onda de violência, Manito e os comunistas não se intimidaram, continuavam resistindo, por meio dos Comitês Democráticos Populares, espalhados pelos bairros periféricos. Nesse período, a sede do Rancho que funcionava na casa de Manito foi invadida e o líder comunista, carnavalesco foi preso, porém não se deixou intimidar. Em 1946, Manito candidata-se a deputado constituinte pelo PCB, em 1947 foi preso é acusado de ser o "o responsável pela célula comunista do bairro do Jurunas"[54].

Nessa conjuntura de guerra, miséria e desânimo o Rancho não se amofinava, enfrentou todas as dificuldades e colocou a escola na rua. Os jornais deixaram de promover as tradicionais batalhas de confetes e várias escolas não desfilaram. O Rancho foi a escola "que enfrentou a apatia do povo, o desinteresse da imprensa e das autoridades" (MANITO, 2000, p, 257). A Escola fundada pelo negro comunista, mais uma vez **transgrediu,** preparou seu enredo para o carnaval desse ano (1942), o Jurunas saiu às ruas cantando o samba de Manito (2000, p. 259):

> Jurunas, berço do samba.
> Onde só dá gente bamba
> Bairro onde nasci e me criei
> Não ligo pra desacato
> Não me abalo
> Quando falam de ti
> Só pode ser inveja e muito despeito
> Porque sabem que o samba
> Nasceu aqui
> E eu exijo respeito.

Em 1934, o Rancho começou no bairro do Jurunas a escrever uma história belíssima, até então não inclusa como objeto de pesquisa, só há pouco tempo o estudo do carnaval ganhou espaço acadêmico. No Pará esses estudos são bastante recentes, a trajetória do Rancho é marcada como toda organização de altos e baixos, vitórias,

[54] Dossiê do Departamento de Ordem Política e Social – Segup/PA – Pasta nº 12, In: Manito (2000, p. 257).

derrotas, alegrias, choros, aproveitadores, abnegados. Porém, marca forte, no início da Escola, foi à presença firme de Raimundo Manito que enfrentou a policia, o preconceito da imprensa que se referia ao Rancho, como: "uma escola suburbana, dirigida por um comunista, formada por **"mulatos pacholas"**, a **"negrada do Jurunas"** (MANITO, 2000, p. 257).

O Rancho teve que enfrentar todas as adversidades de uma escola de samba em um bairro periférico, reunindo malandros, poetas, músicos, líderes políticos e mestres de várias gerações. A Escola produziu poesias, marcadas por temas como: amor, paixão ao bairro e à escola. Um desses sambas é a "Alma Perdida" de 1935 (Manito, 2000, P.257):

> Oh! linda
> Chega à janela
> Vem ver essa alma
> Que anda pedida, anda perdida, ·.
> Anda perdida
> Vem se derramando em lágrimas
> Só pra ver minha partida,
> Ai...

Historicamente o carnaval mostra-se como cultura de **transgressão,** sua trajetória nos revela infinitos conflitos por parte dos sujeitos envolvidos nos festejos, com instituições e autoridades. Para muitos sujeitos', os eventos carnavalescos revelam-se como momento de conquista e afirmação de **liberdade,** de negociação, de aproveitar as "brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam" (LEVI, 1992, p. 135). O Rancho, ao longo de sua história, formou compositores, poetas, sambistas, carnavalescos que por meio de seus samba enredos, fantasias, coreografias, criaram e recriam cenários políticos, históricos, sociais, lendários, propiciando à comunidade jurunense momentos de alegria, diversão, encontros, a comunhão social embalada pelos sambas e gingados do carnaval.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Tradução de Myriam Ávila... [et al]. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna.** São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

CAVALCANTE, Maria Laura Viveiros de Castro. **Carnaval carioca:** dos bastidores ao desfile. Rio de Janeiro: FUNARTE, UFRJ, 1994.

CASTORIADS, Cornelius. . **A Criação Histórica e a Instituição da Sociedade**. Porto Alegre: Artes e ofícios Editora/ Secretaria Municipal de Cultura,1982.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

FEBVRE, Lucien. **A Europa: gênese de uma civilização**. São Paulo, EDUSC, 2004.

KRANTZ, Frederick (Org.) **A outra história:** Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história**.** In: BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas**.** São Paulo, Unesp, 1992

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe.** In: Os pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

MANITO, João Jurandir. **Foi no bairro do Jurunas**: a trajetória do Rancho Não Posso Me Amofina. Belém: Bresser Comunicação e Produções Gráficas, 2000.

MATOS, Claudia. **Acertei no milhar.** Rio de Janeiro, Paz e Terra., 1998.

RODRIGUES, Denise de Sousa Simões. Revisitando narrativas e interpretações sobre a gente amazônida. In: FIGUEIREDO, F. V.C & SILVA, Maria do P. Socorro Cardoso de. **O caráter interdisciplinar da pesquisa**: Múltiplos olhares. Belém; UEPA, 2003.

SEBE, José Carlos. **Carnaval, carnavais.** São Paulo: Ática, 1986.

VEIGA, Hecilda Mary, **A Redemocratização em Belém:** 1945-1947. Os comitês Democráticos e a Campanha contra a fome. Belém: FASE, 1984.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS: SABERES E PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NUMA AÇÃO COLABORATIVA COM A JUVENTUDE

Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca[1]

RESUMO

A utilização de jogos didáticos, em ações de Educação Ambiental dirigidas a Juventude, tem crescido nos últimos anos, entretanto raros são os estudos feitas para investigar o impacto de tais atividades na aprendizagem de conceitos relacionados a questão ambiental. Na busca dessa compreensão e de verificar a satisfação de jovens em participar de tais ações educativas realizei o presente estudo que buscou investigar: **que saberes e valores são manifestados por jovens participantes de atividades de iniciação científica (confecção e socialização de jogos didáticos) promovidas pelo Necaps e qual o nível de satisfação dos mesmos com as ações desenvolvidas?** O objetivo da investigação foi mapear saberes, valores e expressões verbais manifestados pelos jovens que indicavam compreensão das questões ambientais trabalhadas e satisfação ou não com o trabalho desenvolvido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo Pesquisa-Ação, realizada entre agosto a novembro de 2005, na sala do Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais- (Necaps). Participaram do estudo 15 jovens da 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, de escolas públicas do entorno da UEPA, com faixa etária entre 12 a 16 anos. Foram confeccionados 11 jogos: Corrida Ambiental (2), Painel Rotativo (1), Aprendendo com a televisão (1), Trilha Ecológica (3), Bingo da Poluição (2), Corrida no Lixão (1), Quebra Cabeça Ecológico (1), relacionados às temáticas ambientais. O estudo mostra que trabalhar a iniciação científica por meio de jogos didáticos melhora a compreensão de temas ambientais pelos jovens, possibilitando a formação de valores como cooperação, solidariedade, respeito ao outro e partilha.

Palavra–chave: Juventude, Educação Ambiental, Aprendizagem

INTRODUÇÃO:

O Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais (Necaps), do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), desde 1996, vem realizando ações diversas de ensino-pesquisa-extensão de forma articulada, voltadas à Educação Cientifica, Ambiental e Saúde com a participação de jovens de 12-18 anos, do Ensino Fundamental e Médio, alunos universitários e professores da Educação Básica de Belém- Pará, por entender que a educação em qualquer nível precisa significar o ambiente natural e sociocultural em que o homem vive sem perder de vista à diversidade e a complexidade do mundo e da vida em escala planetária (FONSECA, 2004).

Atualmente, o conceito de meio ambiente é compreendido nas relações que se estabelecem entre os elementos naturais (atmosfera, hidrosfera, litosfera e a biosfera) e os socioculturais - variedade de modos de vida, de relações sociais, de construções culturais que a humanidade desenvolveu e desenvolve na criação de cultura e tecnologia, através de processos históricos e sociais.

Assim, um dos desafios da Educação Ambiental segundo Carvalho (1998) é promover a formação de sujeitos atentos aos problemas socioambientais e engajá-los na transformação das relações sociedade-natureza, o que implica numa educação para a cidadania, pois a percepção de que tudo se correlaciona no universo leva a pensar o meio ambiente como o lugar do encontro entre a natureza e as relações sociais e históricas. Dessa maneira, afirma a impossibilidade de se construir um ideal de convívio solidário com a natureza sem pressupor a transformação das relações sociais e culturais que constroem os modos individuais e coletivos de estar no mundo.

Com base nessa concepção realizei ações de educação ambiental com jovens de 12 a 16 anos, de escolas do entorno da UEPA, utilizando jogos didáticos como atividade de iniciação científica. Trabalhei o jogo como atividade de iniciação científica em Educação Ambiental por entender que estes possibilitam a apreensão do conhecimento científico e saberes diversos, na mediada em que facilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas como: observação, comparação, identificação, análise, síntese, investigação, relato oral e escrito, dentre outras, favorecendo o pensar científico-crítico, bem como a discussão e reflexão de valores importantes em processos de formação cidadã.

Investigar a contribuição dos jogos em tal processo se constituiu tarefa desafiadora e instigante, especialmente pela natureza da ação educativa que era possibilitar ao jovem a ampliação de seu conhecimento sobre o mundo, por meio da leitura crítica da realidade que o cerca e, com isso, a afirmação e ou reformulação de valores e conhecimentos que pudesse contribuir para a construção/consolidação de uma sociedade mais justa, mais humana e mais participativa.

Mesmo considerando que os jogos estão presentes na experiência de vida de homem e mulheres em todas as idades e que de algum modo estão em atividades escolares, tomá-los como metodologia principal da ação educativa era o desafio a ser enfrentado no estudo. A proposta de trabalhar os jogos não de forma complementar, mas como práticas educativas que possibilitam fazer descobertas, vencer desafios, investigar, perguntar, ou seja, oportunizar o "brincar com as idéias" (MARCELINO, 1990), a meu ver era o novo na investigação.. Todavia propor a utilização de jogos como atividade pedagógica exigiu que se ultrapasse a visão tradicionalmente instituídas nos espaços escolares do jogo, quase sempre visto como passa tempo, brincadeira sem sentido, tarefa utilizada em processos de revisão do conhecimento ou como possibilidade de se exercitar a ordem e a obediência assegurada pelas regras que impõem e passar a visualizá-los como prática pedagógica que oportuniza introduzir no cotidiano escolar, prazer, alegria, descontração na construção do conhecimento, aspectos a serem considerados na educação da juventude.

Assim, a pesquisa investigou as contribuições de uma prática pedagógica centrada na construção de jogos didáticos para promover a compreensão de questões ambientais diversas, bem como a interação, respeito mútuo e cooperação entre os jovens participantes do estudo, por meio de atividades educativas que valorizassem o mundo mágico da imaginação, da inventividade, da descoberta, do desafio, da descontração no processo de ensinar e aprender e a satisfação dos jovens na execução das atividades. Defini como questão de investigação a seguinte: **que saberes e valores são manifestados por jovens participantes de atividades de iniciação científica (confecção e socialização de jogos didáticos) promovidas pelo Necaps e qual o nível de satisfação dos mesmos com as ações desenvolvidas?**

Os objetivos do estudo foram: a) Mapear saberes, valores e expressões verbais manifestados pelos participantes da ação que indicavam compreensão das questões ambientais trabalhadas e satisfação ou não com o trabalho desenvolvido; b) Contribuir para a construção de alternativas metodológicas que facilitem o processo de ensinar-

aprender da juventude, d) Apresentar sugestões que auxiliem a melhoria da prática pedagógica em Educação Ambiental nos espaços escolares.

CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois está centrada nas relações humanas, buscando identificar saberes, sentimentos e valores. Optei pela Pesquisa - Ação, pela possibilidade de investigar as relações sociais e mudanças de atitudes e comportamentos e saberes dos indivíduo, por meio de uma ação prática (MENGA LUDKE ET MARLI ANDRÉ,1995).

A pesquisa foi realizada no período de agosto a novembro de 2005, em um encontro semanal de 3 horas (terças-feiras), na sala do Necaps. Participaram 15 jovens da 6ª e 7º série do ensino fundamental, de escolas públicas do entorno da UEPA, com faixa etária entre 12 a 16 anos.

Para a confecção dos jogos trabalhava-se em grupos de três e quatro participantes, agrupados ora por afinidade entre os jovens, ora por dinâmicas realizadas que permitiam novas formas de agrupamentos.

Uma das características da proposta trabalhada é que os jogos sempre eram construídos pelos jovens, que definiam os conteúdos a serem abordados, a partir de discussões realizadas nos grupos sobre questões ambientais vivenciadas no seu cotidiano. Definido os temas eram orientados a elaborar uma questão de investigação sobre o assunto escolhido, bem como um roteiro para a construção dos jogos. A questão deveria estimular a curiosidade, o pensamento reflexivo, e deveria ser respondida após a socialização dos jogos com os demais participantes. O roteiro de construção do jogo constava dos seguintes itens: titulo, questão de investigação, temas envolvidos, peças que compõem o jogo, passos para confeccionar o jogo, como jogar e as regras.

Concluído o planejamento, os jogos eram confeccionados e socializados entre os participantes da atividade. Para a confecção foram utilizados materiais diversos: papel cartão, tesoura, cola, canetas de diversas cores, cartolina, fita gomada, garrafas pet, revistas, dados, semente, dentre outros.

Durante o processo de confecção os jovens faziam consulta a livros e revistas que tratavam dos assuntos relativos aos jogos que seriam produzidos propiciando o aprofundamento de seus conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas, bem como discutiam estratégias e modelos tornando o processo rico em saberes e aprendizagens.

No momento da socialização os construtores apresentavam aos colegas suas produções, e em seguida era aberta.uma roda de conversa onde se buscava dialogar sobre as temáticas trabalhadas, bem como propor contribuições para melhoria do jogo, quando necessária.

Ao final da socialização os jovens respondiam a questão de investigação por escrito. Tal proposta foi rigorosamente seguida durante toda a pesquisa.

Os textos produzidos eram recolhidos ao final da atividade. Foram registrados sempre que possível em caderno de campo as expressões verbais dos alunos relacionadas à temática trabalhada, a satisfação com os trabalhos desenvolvidos e as indicadoras de saberes construídos, quer seja no momento de idealização do jogo, processos de confecção e socialização durante as rodas de conversas. Para tanto, cada aluno foi identificado pelo número da lista de freqüência, de modo a facilitar sua identificação e registro de suas falas. O registro era feito por encontro.

Considero que o registro foi prejudicado em decorrência da metodologia adotada, o ideal seria trabalhar com a filmagem das atividades, mas infelizmente não foi possível dispor de equipamento para este fim.

Para efeito de sistematização dos dados foram mapeados os jogos construídos, bem como depoimentos contidos no caderno de campo que apontavam saberes e aprendizagens sobre as temáticas trabalhadas, bem como nível de satisfação dos alunos com a ação educativa desenvolvida. Não se trabalhou a seleção por encontro, mas uma relação de depoimentos registrados que eram mais representativos de uma dada situação a ser analisada.

Neste estudo apresento como resultados os jogos construídos e expressões verbais selecionadas que expressam saberes e valores apreendidos, bem como a satisfação ou não dos jovens sobre o trabalho desenvolvido.

JOGOS CONSTRUÍDOS

È importante dizer que todos os jovens participaram da confecção e socialização de pelo menos um jogo. Foram confeccionados 11 jogos: Corrida Ambiental (2), Painel Rotativo (1), Aprendendo com a televisão (1), Trilha Ecológica (3), Bingo da Poluição (2), Corrida no lixão (1), Quebra Cabeça Ecológico (1), relacionados as temáticas: biodiversidade, poluição da água, do solo e sonora, doenças relacionadas ao trabalho em lixões, reaproveitamento e reciclagem de materiais, drogas e prostituição, alimentação alternativa, desmatamento e queimadas, biopirataria, bichos e plantas da água, violência contra animais, paisagens naturais, ambiente rural e urbano. Em alguns jogos como nas corridas, bingos, damas e trilhas os assuntos apareciam misturados.

Chamou atenção a alegria que os jovens manifestavam quando o jogo estava pronto. Todos e cada um sentiam-se responsáveis pela confecção, como demonstra aos depoimentos abaixo.

"Eu não disse que a cor azul era melhor.(J6)"

"Ficou lindo o dado (J2)"

Não corta ai. È melhor do outro lado (J11)

Vamos aumentar o tamanho do tabuleiro, ficou muito gitito (J4)

Nosso quebra-cabeça ficou muito legal (J14)

Nos testamos vários materiais para confeccionar as peças, deu muito trabalho mas eu gostei. (J6).

Observei que a maioria dos jogos produzidos era de algum modo conhecido dos jovens, o que parece ter facilitado a confecção das peças, a definição da forma de jogar e estabelecimento das regras. Apenas um jogo apresentou um formato não convencional, o Painel Rotativo que se tratava de um painel com perguntas sobre determinado assunto, no qual o jogador era levado a leitura das afirmações sobre a temática constantes no painel e se errasse voltava ao texto para leitura, sendo dado chance a uma nova tentativa de acerto.

Este jogo chamou a atenção, pois a releitura do assunto facilitava a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

EXPRESSÕES VERBAIS REGISTRADOS DURANTE A CONFECÇÃO DOS JOGOS.

Foi observado que dentre os depoimentos registrados, expressões que significavam contentamento, admiração, destreza, estética, aprendizagens, saberes construídos foram as mais evidenciadas, mas foram encontradas também expressões de cansaço e fadiga.

Não encontrei registros no diário de campo de situações de disputa ou de animosidade durante a realização das ações, atribuo a pouca freqüência em que estas situações ocorreram..Foram registradas 63 expressões verbais dos jovens durante as atividades. Selecionei 27 que representam sentimentos vivenciados e saberes construídos pelos jovens durante o trabalho, pois as demais de algum modo estão relacionadas as apresentadas.

- Aprendi muito com o Felipe (J8) !
- Posso levar o jogo para mostrar para mamãe? (J13)
- O chorume se forma nos lixões sim.(J7)
- Eu não sabia que prostituição era problema ambiental.(J12)
- Foi legal construir o jogo(J6)
- Não pensei que era fácil fazer quebra cabeça (J6¨).
- Já acabou o tempo, eu nem senti a hora passar (J1)0
- Todo mundo ajudou, por isso o trabalho ficou legal (J6).
- O livro ajudou a fazer a pergunta e resposta (J4 e J7).
- Eu sei que não está bonito, mas quem fez fui eu (J5).
- Tá bom de pergunta, já tem muita.(J 7)
- Agora é tua vez de pintar o painel (J15)
- Eu quero apresentar o jogo (J5, J7, J9).
- Gostei do jogo de vocês, mas acho que vocês tinham que falar das pessoas que trabalham no lixão (J6).
- Eu aprendi e ensinei muita coisa (J4).
- Quando nos vamos fazer outro jogo? (J2, J4, J6, J13, J 9)
- Não sabia que um chiclete demorava tanto para ser destruído no ambiente (J10)
- O que é mesmo biodiversidade? (J2)

Ao analisar as falas dos jovens percebe-se que as atividades possibilitaram o intercâmbio de informações, valores e habilidades no processo de ensinar e aprender. Foi possível verificar também que o acesso a leitura de livros, revistas e outros materiais parece ter sido significativo para ampliar a compreensão dos jovens sobre os temas trabalhados. Por outro lado, o envolvimento de todos na ação permitiu permuta e troca de experiências (MASSETO, 1992), isso foi evidenciado, especialmente em grupos que participaram alunos de séries diferenciadas.

È importante ressaltar que durante os encontros os jovens, comportaram-se de forma participativa indagando, questionando sobre as diversas temáticas trabalhadas, tendo um percentual de faltas pequena aos encontros, o que mostra o nível de satisfação alto dos alunos com as atividades desenvolvidas, entretanto algumas atividades parecem ter sido cansativas (cortar, pintar).

Minha preocupação durante a mediação do trabalho foi escutar, ou seja, disponibilizar o diálogo inter grupo e intra grupo, respeitar aos saberes dos jovens, suas formas de construção, de modo a valorizar os conhecimentos que traziam do seu dia à dia (PAULO FREIRE, 1997). Considerando que havia desconhecimento de conceitos científicos sobre os temas trabalhados, os grupos foram incentivados a leitura diversas do tema. Para isso foi disponibilizado livros e revistas do acervo do Necaps.

CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

A pesquisa com jogos didáticos mostrou a riqueza pedagógica dessas atividades para ação educativa, evidenciada na possibilidade que apresentam aos jovens de: a) explorarem seus interesses pessoais na construção do conhecimento, quer individualmente, quer em grupo; b) discutirem, estruturarem e aplicarem jogos por eles planejados c) contraditoriamente, melhorar a relação entre os sujeitos participantes da atividade, na medida em que o trabalho possibilita a discussão em grupo, assim como atrair a participação dos mais reservados e tímidos e conter sem embaraços os mais extrovertidos ; d) formularem questões, conclusões, produzirem textos, valorizando a construção própria; e) ampliarem o conhecimento do assunto trabalhado no jogo, a partir da organização de atividades variadas; f) praticar a democracia a partir da compreensão de que todos os participantes do grupo possuem iguais direitos e iguais

responsabilidades em termos de tomada de decisão, portanto deve-se aderir as decisões tiradas coletivamente; g) cultivar um trabalho cooperativo.

De todo modo, nossa intenção não é supervalorizar a utilização de jogos didáticos na prática educativa, mas apresentar dados que revelam sua adequação como atividade de iniciação científica, pois favorecem a investigação de temáticas diversas por meio de metodologias diferenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que: a) a utilização de jogos em atividades de Educação Ambiental favorece a compreensão do conhecimento trabalhado; b) os participantes demonstram elevado nível de satisfação quando a metodologia do trabalho é realizada por intermédio de jogos; c) as rodas de conversas se mostraram como oportunidade para alargar a visão sobre os temas trabalhados, compartilhar valores diversos, a partir de um processo coletivo de reflexão crítica sobre saberes e condutas humanas.

Convém lembrar, no entanto, que o estudo foi realizado em ambiente diferente do encontrado na escola, quer seja em relação ao número de jovens atendidos, condições infra-estruturais para produção dos jogos e tempo de trabalho, portanto há necessidade de ser replicado na escola para verificar sua viabilidade, de modo a ser incorporado em ambientes formais de educação, especialmente dirigidos à juventude.

Referências

BRANDÃO, Carlos . A educação como cultura. Campinas:SP: Mercado de Letras. 2002.

CARVALHO, I. C. S. Em direção ao mundo da vida. interdisciplinaridade educação ambiental. Brasília : IPÊ- Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

FONSECA, Maria de Jesus da C.F. Relatório Necaps. Belém, mimeo, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LÜDKE, Menga ET ANDRÉ, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. SP: EPU, 1995.

MASSETO, M. Aulas Vivas: Tese (e prática) de livre docência. São Paulo: MG Editores Associados, 1992

MARCELINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. Campinas. SP: Papirus, 1990

É PROIBIDO NÃO TOCAR OS SABERES N'O MUSEU DO MARAJÓ

Darcel Andrade Alves[55]

RESUMO

Giovane Gallo, criador do maior patrimônio marajoara, O Museu do Marajó, é o grande mentor das práticas educativas ali existentes. Garimpar esse tesouro é contextualizar os conteúdos que as compõem, mediante ações dinamizadoras de todos que visitam O Museu, alunos, professores e turistas. O processo de aprendizagem é lúdico e traz para discussão alguns pensadores, sustentado pela adaptação da abordagem triangular dos verbos: ver, tocar e contextualizar. É através desta abordagem (triangular) que as práticas educativas serão investigadas, com observação participativa na coleta de dados, as narrativas dos sujeitos envolvidos e suas impressões ao manipularem os suportes, produzindo saberes e constituindo o objeto desta pesquisa. Os resultados esperados são desenhados pelas vozes e performances desses mesmos sujeitos.

Palavras-chave: Saberes culturais, Giovane Gallo e Museu do Marajó

Identificar as práticas educativas existentes no Museu do Marajó, suas construções e aplicabilidade será o maior desafio deste pesquisador.

A identidade do homem amazônico ali representada é o vetor principal para a investigação dos saberes culturais refletidos na comunidade que abraça o Museu, Cachoeira do Arari, cidade, às margens do rio de mesmo nome, Arari, no centro da Ilha do Marajó, a setenta e cinco quilômetros em linha reta da capital paraense. Guardião "do maior acervo sobre o Marajó existente no Brasil, quiçá no mundo" (FARES, 2003), o Museu é o grande orgulho do povo cachoeirense e marajoara, extensivamente aos paraenses, que os vê entre Sísifos e Botos, Matintas e Atenas, um templo sagrado do imaginário tupiniquim.

Sobre O Museu do Marajó expressa Fares (2003, p.133):

[55] Mestrando em Educação pela UEPA na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

> *Nunca vi maneira mais inventiva de apresentação, nem Louvre, nem Prado, nem Museu de Arte de São Paulo / MASP, nem Goeldi, nem Museu de Arte de Belém / MABE, nem, nem...*

O Museu é uma caixa de surpresas. Aguça a curiosidade de todos que o visitam. É surpreendente o tempo que ficamos a admirar e a contemplar tamanha diversidade. Tudo que pudermos imaginar sobre a Amazônia marajoara está lá. Entre tantas possibilidades, pesquisar O Museu do Marajó deixa qualquer um tonto na escolha de um objeto. Difícil é escolher "um" para contemplar o que pode ser prioridade. Como dizia Freud (s/d): "está na ordem das necessidades" colocar esse espaço em pauta diante do que vemos e presenciamos nos espaços escolares, a presença mínima ou a ausência de conteúdos sobre os saberes culturais na nossa Amazônia, silenciados e desoportunizados de pertencerem aos currículos-nossos-de-cada-dia. Saberes esses contemplados nas práticas educativas existentes no próprio Museu do Marajó, conhecidas apenas para quem visita aquele espaço, ou por quem conheceu seu idealizador, Giovanni Gallo (1927-2003), que, por muitas vezes, transitava por entre as gôndolas e painéis para falar de sua mais nova descoberta: o homem amazônico. Ele mesmo dizia: "é proibido não tocar".

"Sabe quem é a peça mais importante do museu?" dizia Gallo (2003). O visitante levanta a tabuinha (madeira rústica) como tampa de uma caixa. Ao fundo, um espelho. E eis a resposta: você! Aqui começa o meu envolvimento com o meu objeto escolhido. Entre tantas imagens, peças arqueológicas, artefatos, histórias, lendas, mitos, foram as práticas educativas diferenciadas que me chamaram a atenção. Poderia ser apenas um museu, mas não é apenas um museu, é O Museu, um espaço construído para viver o tempo de agora, misturado ao passado e futuro.

Agora porque é necessário sentir e perceber o que construímos e destruímos ao longo do tempo, revitalizar a memória, não como categoria de um passado distante, mas como objeto de reflexão e construção do ser humano que somos, nossa identidade, saberes e imaginários. O passado, no Museu, não existe, porque a cada leitura e contemplação, trazemos esse tempo pretérito conosco, materializando-o em nossos pensamentos, movimentando nosso imaginário pela forma, cor, cheiro, textura. E tudo se torna vida, fonte e movimento, processo, projeção. É isso, projeção de um futuro que ainda não conhecemos, mas que já está também presente em nosso imaginário, nosso

fazer, nossa consciência. Quem sabe um dia nossas ações estejam ali também para serem contempladas, ou lamentadas, por futuros visitantes. A história dirá.

> *[...] ... a memória individual. Ela não está inteiramente isolada ou fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existe fora dele, e que são fixados pela sociedade. (HALBWACHS, 2004,p.58)*

É este cenário de arte, O Museu do Marajó, construído por Giovanni Gallo, que escolhemos como locus da pesquisa investigando como problema: Como vem sendo desenvolvidas as práticas educativas realizadas pel'O Museu do Marajó?

Outras perguntas norteadoras ajuda-nos a buscar entendimento para esse problema, com possibilidades de ser redescoberto (FIRESTONE e DAWSON, 1981) no desenvolvimento da pesquisa: Que saberes culturais podem ser identificados nessas práticas educativas? Como são repassados os conteúdos do imaginário amazônico por essas práticas àqueles que nelas interagem?

Os objetivos aqui propostos vão ao encontro de soluções apontados pelo problema. De forma geral prioriza-se analisar a epistemologia das práticas educativas d'O Museu do Marajó, ou seja, como o conhecimento é construído neste processo de ensino e aprendizagem. De forma específica, outros objetivos complementam essa proposta, assim como identificar os sujeitos envolvidos na construção dessas práticas do Museu, passando pela biografia de seu criador, Giovanni Gallo; investigar os saberes culturais que compõem essas práticas educativas também é outro objetivo; e, por último, analisar como essas práticas educativas são absorvidas pela comunidade escolar e não escolar que freqüenta o Museu do Marajó.

Fazendo um recorte em todo universo d'O Museu, a pesquisa inicia sua caminhada focada nas práticas educativas lá existentes. Entende-se como prática educativa, o processo de transmissão dos saberes e imaginários amazônicos, aliado aos suportes materiais que viabilizam essas práticas, de forma autônoma, por meio de um mediador, instrutor, professor, guia, orientador que possam conduzir as ações para a realização dessas práticas, partindo sempre da vontade dos sujeitos que nela interagem.

Neste estudo não serão consideradas as variáveis que compõem e delineiam o processo pedagógico, onde o (in)sucesso do aluno está ligado ao fracasso de transmissão-aquisição dos conteúdos. Aqui as práticas educativas ganham autonomia para serem estudadas e pesquisadas como categoria matriz desta pesquisa, com possibilidades de se descobrir formas de conhecimento, delineadas para conversar e dialogar, explicar, organizar, garimpar contextos que as produzem e as faz existir.

A condição axial é perceber, no tempo em que se define o processo, algumas subcategorias (subtítulo da pesquisa: imaginário cultural, imagem e memória) que se relacionarão diretamente com a categoria maior (práticas educativas), desenhando as condições causais, o fenômeno, o contexto, condições intermediárias (meio, local e temporalidade), estratégias de ação/interação, conseqüência (FLICK,2002, p.193).

A propósito, esta pesquisa será contemplada, além da dissertação pertinente, com um suporte diferenciado para a coleta de dados. Trata-se do registro de imagens por meio de uma câmera digital, um subproduto que venha justificar e ilustrar as imagens e memórias a que se refere este pesquisador. Um vídeo digital que possa simplificar ou ampliar uma leitura sincrética de todo objeto investigado. É o terceiro olho midiático citado por Souza (2003, p.77).

Essas práticas, criadas pelas mãos de um educador, em consonância com outros educadores nativos do lugar, sempre prioriza o homem. Não diferente de tudo que encontramos n'O Museu, podemos, antecipadamente, considerá-las primitivas e originais. Os suportes (materiais) de que são construídas, revelam a simplicidade de como são repassados os saberes daquele lugar, um universo macro-amazônico sintetizado em tão pequenina representação de uma idéia, advinda de um só homem, Giovanni Gallo.

A rigor, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, nada impede que arrisquemos um diagnóstico de como poderemos denominá-la, se é uma produção rigorosa de conhecimento, se é uma produção de conhecimentos novos, ou se é uma comunicação de resultados (ANDRÉ, 2006, p.74). A proposta aqui não é encontrar realidades materiais, mais as condutas mentais e operacionais do objeto enquanto prática educativa, enquanto meio.

> *A educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. (BARBOSA, 2006,.).*

Sob o ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação e de campo num enfoque crítico-dialético, em consonância com algumas questões estruturantes de caráter verbal-visual (entrevistas).

Os procedimentos metodológicos serão definidos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, nessa oportunidade, serão ouvidos os sujeitos envolvidos com essas práticas, falando de suas experiências ao tocarem e interagirem com aquele instrumental, apropriando-se dos conteúdos/saberes marajoaras, projetando-a (memória) em suas narrativas orais-performances, construindo o que podemos chamar de produzir sentidos das próprias práticas educativas. Serão

as vozes, performances dos sujeitos envolvidos que definirão o formato final deste objeto (FLICK, 2002; ANDRÉ, 1986).

Para produzir os dados que respondam as questões e atendam aos objetivos propostos, opto pelas seguintes estratégias: grupo focal, observação, entrevista, foto-documentação e filmagem.

A operacionalização das estratégias alencadas, agora com mais detalhes, dar-se-á com base nos seguintes momentos: *Primeiro momento* (antes da visita aO Museu): Neste momento reuniremos um grupo de estudantes adolescentes que nunca visitaram O Museu do Marajó, com cerca de oito a doze participantes voluntários previamente selecionados, e realizaremos o grupo focal. O foco gerador do debate será "o homem marajoara" (sua cultura, seus costumes, lendas, mitos, linguagem etc. Para melhor condução do grupo focal, será utilizado um roteiro com questões abertas; *Segundo momento* (durante a visita). Neste momento estaremos observando o grupo (reações, comentários, movimentos) e, sempre que necessário, orientando-os para estarem atentos a todos os dispositivos que constam no acervo d'O Museu que forem tocados por esses sujeitos. Para o registro do movimento, utilizaremos um diário de observação bem como uma câmera de vídeo digital para a filmagem dos trajetos/percursos dos jovens visitantes/aprendizes (sujeitos); *Terceiro momento* (após a visita). Neste momento vamos solicitar que cada visitante/aprendiz escolha uma forma de expressão livre (redação, desenho, colagem, escultura, gravura, teatro, dança) que revele como se sentiu ao visitar O Museu e dê destaque a um aspecto que se evidenciou dentre os múltiplos dispositivos vistos/tocados. Cada uma dessas "produções" será apresentada ao grupo. Todas serão fotografadas e as apresentações devidamente gravadas. Com base nessa dinâmica, realizaremos entrevistas com todos ou aqueles que se destacarem na manifestação/apresentação. Para melhor condução da mesma, será utilizado um roteiro.

A pesquisa aponta não somente para uma cartografia das práticas educativas existentes naquele espaço lúdico e interativo, uma espécie de inventário, mas também visualiza uma necessidade desses saberes serem incorporados nos currículos escolares (uma pesquisa complementar), levando a todos que fazem e promovem a educação um balaio de formas e conteúdos, garimpando um brilho de consciência e respeito pela Amazônia, fazendo-nos entender a cultura que a mantém de pé e a produziu, natureza viva, soberana, contextualizando a trajetória do homem marajoara, através de suas narrativas de vida e memórias. Isso tudo está lá, no Museu do Marajó: arqueologia e antropologia, mitos e lendas, o homem e a natureza. Aprendizagem.

Barbosa (2006) afirma: " Cognição é o processo pelo qual o organismo se torna consciente de seu meio ambiente (...) se afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades,

construir, formular hipóteses e decifrar metáforas como processo". A exemplo de que a imagem produzida por um artista pode adentrar em sala de aula, ampliando as possibilidades cognitivas, por sua vez o visitante-aprendiz que visita o museu também se oportuniza na ampliação dos seus sentidos para perceber os fenômenos ali presentes como elementos de informação. As práticas educativas requerem um esforço conjunto dos sentidos, e a dinâmica do processo é movida pela auto-expressão criadora, tocando, mexendo, experimentando, lendo, ouvindo, descobrindo, pensando. São esses verbos, sem uma ordem específica, que exprimem a finalidade e a necessidade de se produzir conhecimento. Freire nos ensina que a educação é um modo de ver a nós mesmos e o mundo em nossa volta, e isso fica claro em sias palavras referendadas por Barbosa (2006): "a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade." Abaixo, o mapa de situação da Cidade de Cachoeira do Arari na Ilha do Marajó.



Referências

AMÉLIA, Ana. **O Manto do Marajó.** Imperatriz: Ética, 2000.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BARBOSA, na Mãe Tavares Bastos. **Ver, fazer e contextualizar**. Revista coleção Memória da Pegadogia, Nº 6. São Paulo: Ediouro, s/d.

FARES, Josebel Akel. **Cartografia Marajoara: cultura, poética e oralidade**. Belém: Tese de doutorado, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: DP&A, 1995.

FAZENDA, Inani. **Metodologia da pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Uso & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GALLO, Giovani. **O homem que implodiu**. Belém: Secult, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**/edição crítica. Belém: Unama, 1998.

LOUREIRO, João de Jesus P. **Mito e modernidade na trilogia amazônica**. Belém: Conselho editorial do NAEA, 2003.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro C. **Estudo semântico-lexical com vistas ao atlas lingüístico da mesoregião do Marajó/Pará**. Belém: Unama, 2005.

SOUZA, Solange Jobim. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**.São Paulo: Cortez, 2003.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teorias e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004.

STEINER, Rodolfo. **Selas de Coxim: Marajó**. Belém: Smith, 1992.

THOMPSON, Paul. **A Voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXOS



Barco no rio Arari, a caminho de Cachoeira (Fig2)



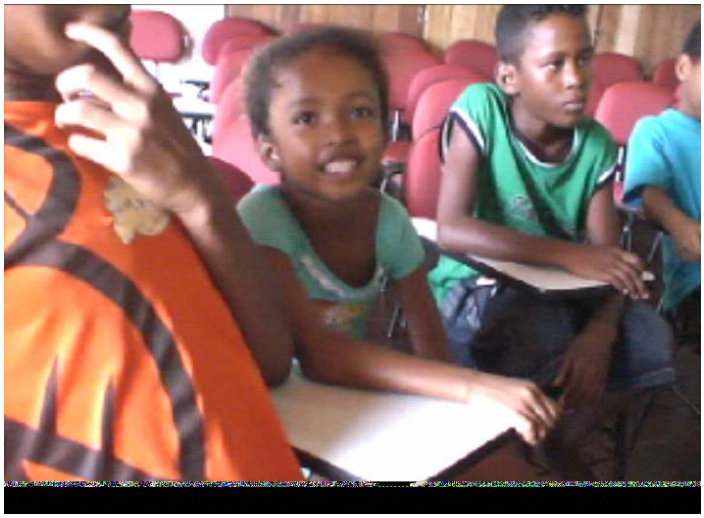
Arco com motivos marajoaras na entrada da cidade de cachoeira do Arari (Fig. 3)



O Museu do Marajó situado na Avenida do Museu, nº 1983 (Fig.4)



Givanni Gallo apresentando o acervo do Museu a um visitante-aprendiz (Fig.5)



Grupo focal piloto composto de oito alunos voluntários da comunidade de Cachoeira do Arari, que tem como objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações ao interagirem com os saberes n'O Museu do Marajó. (Fig.6)

ENTRE O SILÊNCIO E O SOM: POLÍTICAS PÚBLICAS, SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO DE SURDOS[56]

Kátia do Socorro Carvalho Lima[57]
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O tema deste trabalho se insere nos estudos culturais relativos, neste caso, sobre a surdez e os surdos. Focaliza aspectos relevantes da educação destes sujeitos, e tem como objetivo analisar, a partir das suas falas, se a escola, direcionada pela política da educação inclusiva, favorece suas necessidades de aprendizagem, na promoção não somente do acesso, mas da sua permanência com sucesso no ensino regular e, por conseguinte oferecer subsídios para (re)pensar a educação dos surdos no Estado do Pará. Para tanto revelamos dados de uma pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, onde foram entrevistados surdos adultos, estudantes do Ensino Médio, com a mediação de um intérprete de Libras, e profissionais de uma escola pública estadual, somados aos os registros de observações e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola. De acordo com os relatos dos alunos, mesmo não havendo barreiras para o acesso na escola, a permanência é questionável, já que a escola não oportuniza espaço favorável para uma aprendizagem significativa, devido está pautada numa abordagem essencialmente oralista, pela ausência do intérprete de Libras, e o fato de que a comunidade escolar desconhece a cultura e a língua dos surdos. Os resultados revelam, por tanto, que devemos compreender a necessidade de inserção desse profissional, no espaço escolar, e que todos possam conhecer a língua e a cultura do aluno surdo nas suas várias formas de expressão, como condição para realização de uma prática inclusiva mais efetiva.

Palavras-chave: cultura surda; Libras; educação escolar de surdos.

---

[56] Texto elaborado com dados extraídos da pesquisa de campo realizada em uma escola pública, localizada em Belém, estado do Pará, para Monografia do Curso de Especialização em Psicopedagogia (CESUPA) 2006.

[57] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado, Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia – Diversidade lingüística, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará – ano acadêmico 2007.

1. Educação bilíngüe: o desafio de promover a "aquisição" da uma primeira língua

A educação de surdos na cidade de Belém fundamenta-se nos pressupostos legais da educação inclusiva, ou seja, nas políticas públicas que recomendam e regulamentam a inserção deles no sistema de ensino regular, com garantias de acesso e permanência, com sucesso, durante o processo de escolarização.

Nesse novo paradigma, no contexto educacional das escolas regulares, essa educação, na última década, tem mobilizado sucessivas discussões, advindas dos paradoxos no que diz respeito aos aspectos normativos em contraponto às práticas discursivas dos sujeitos envolvidos nesse cenário: alunos, professores e técnicos.

O processo de inclusão educacional do surdo, na verdade, está apenas começando, há muito a trilhar, porque há muitas "barreiras" a serem removidas, por conta da especificidade inerente a esta pessoa, pois devido "à perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio das experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais – Libras" (DECRETO Nº 5626, 2005) e, por conseguinte, sua educação requer estratégias diferenciadas e profissionais capacitados para atender eficazmente às suas necessidades educacionais especiais.

Nesse silêncio de séculos de segregação dos surdos e, conseqüentemente, dos ouvintes que com eles convivem, há muito que calar para poder ouvir. Ouçamos, por exemplo, o que dizem alguns profissionais, de uma escola pública estadual da cidade de Belém, envolvidos com educação de surdos, quando perguntados: você está preparado para trabalhar com alunos surdos?

> *Não, eu preciso aprender a língua de sinais e saber mais sobre os surdos (professor a).*
> *Eu tenho dificuldades de trabalhar com os ditos normais, que são super desinteressados. Imagine só com esses que têm mais esse agravante. A situação fica complicadíssima (professor b).*
> *Mesmo com todo o meu interesse, sabendo algumas coisas, a gente ainda sente dificuldades, não se sabe completamente tudo (professor c).*

E os alunos surdos, o que respondem quando perguntados se gostam da escola?

> *Mais ou menos, porque aqui não tem intérprete e os professores não sabem Libras, eu não entendo o que os professores falam, não entendo a matéria direito (Jorge).*
> *Eu concordo com o J, eu gostaria que tivesse uma pessoa que soubesse a Libras na sala de aula, porque a professora fala e eu não entendo nada (Manuel).*

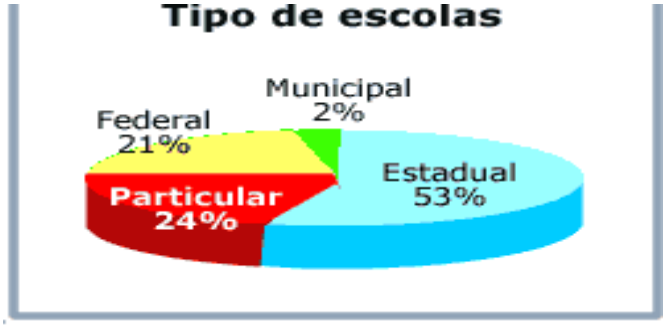
O conteúdo das falas dos professores e dos alunos remete ao impedimento comunicacional entre eles, por não compartilharem uma mesma língua. Por isso, para que a educação dos alunos surdos se efetive com sucesso, no contexto da escola regular, além da importância do domínio da língua de sinais, pelos profissionais atuantes, considera-se a relevância da presença do intérprete na sala de aula, para que os alunos surdos possam vivenciar uma educação bilíngüe[58].

Nesse sentido, toma-se, como eixo central, na discussão da inclusão escolar do surdo, a diferença lingüística entre surdos e ouvintes. Os primeiros constituintes de uma minoria lingüística, usuários da Libras, uma língua viso espacial, e os segundos, uma maioria ouvinte, usuários da língua oral-auditiva, a língua portuguesa falada no Brasil.

A Libras, como uma das referências identitária do surdo brasileiro, acompanha o longo processo de luta deste para o reconhecimento dela como sua língua natural. A Lei Federal n° 10.436, de 24 de abril de 2002 – conhecida como a Lei de LIBRAS – celebra essas reivindicações ao reconhecer o Estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial dos surdos e dita garantias para que seja ensinada e divulgada em todas as instituições do país. Soma-se a esta Lei o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta.

De acordo com dados do Ministério da Educação e do Desporto, por meio do Censo Escolar de 1997, se constatou que há 43.241 (quarenta e três mil e duzentos e quarenta e um) surdos nas escolas, em todos os níveis escolares (CENSO, 1998). O gráfico 1 apresenta os dados de alunos surdos no Brasil, segundo o tipo de escola freqüentada, em percentual.

Gráfico 1: Percentual de alunos surdos por tipo de escola



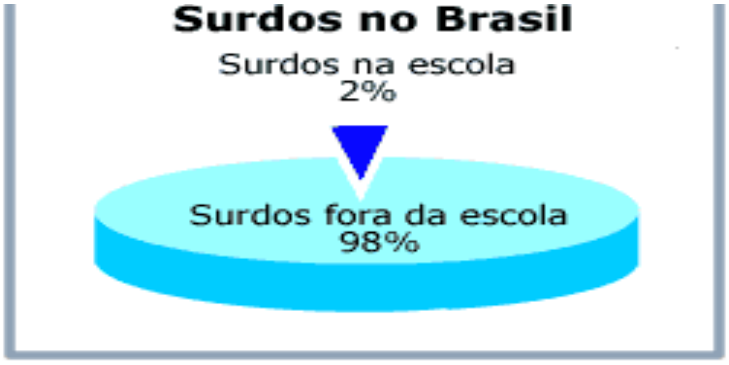
Fonte:biblioteca.estacio.br/artigos/2003.htm

[58] Na proposta bilíngüe para os surdos, a língua de sinais deve ser L1 e a língua da comunidade ouvinte, no nosso caso, da língua portuguesa falada no Brasil, L2.

Esses percentuais, na verdade, são parciais, pois não existem dados oficiais e precisos sobre o número de surdos existentes no Brasil. Porém, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 10% das pessoas de qualquer população têm algum tipo de "deficiência" e deste percentual 1,5% seriam surdos. Com base nesta estimativa, o Ministério da Saúde, em Portaria Nº 1.661, de 7 de novembro de 1997, publicada no Diário Oficial da União, informa que temos 2.250.000 (dois milhões e duzentos e cinqüenta mil) pessoas com surdez no Brasil.

Segundo o Centro de Documentação do Sistema Globo de Comunicações (CEDOC), 2,5 milhões de brasileiros são portadores de surdez, dos quais 500.000 (quinhentos mil) são surdos profundos. Tomando como base os dados da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, de 2.500.000 (dois milhões e quinhentos mil) surdos. O Gráfico 2, a seguir, demonstra o número de surdos na escola em comparação com o número de surdos fora dela.

Gráfico 2: Percentual de surdos no Brasil estudantes e não-estudantes



Fonte: biblioteca.estacio.br/artigos/2003.htm

Segundo o Censo Escolar, o Brasil tem 62.325 alunos surdos na Educação Básica e, entre estes, apenas 2.791 no Ensino Médio; e tem 665 alunos com surdez na Educação Superior.

No Brasil, de acordo com Censo 2000 (IBGE), vivem 166 mil surdos. No Pará, infelizmente, ainda não dispomos desses dados estatísticos, em especial na cidade de Belém, porque não se encontram fontes que informem adequadamente esse quantitativo.

Mas, entre as iniciativas, voltadas para educação das pessoas surdas, em Belém, evidenciamos algumas, conforme figura 1.

Figura 1: Algumas iniciativas institucionais

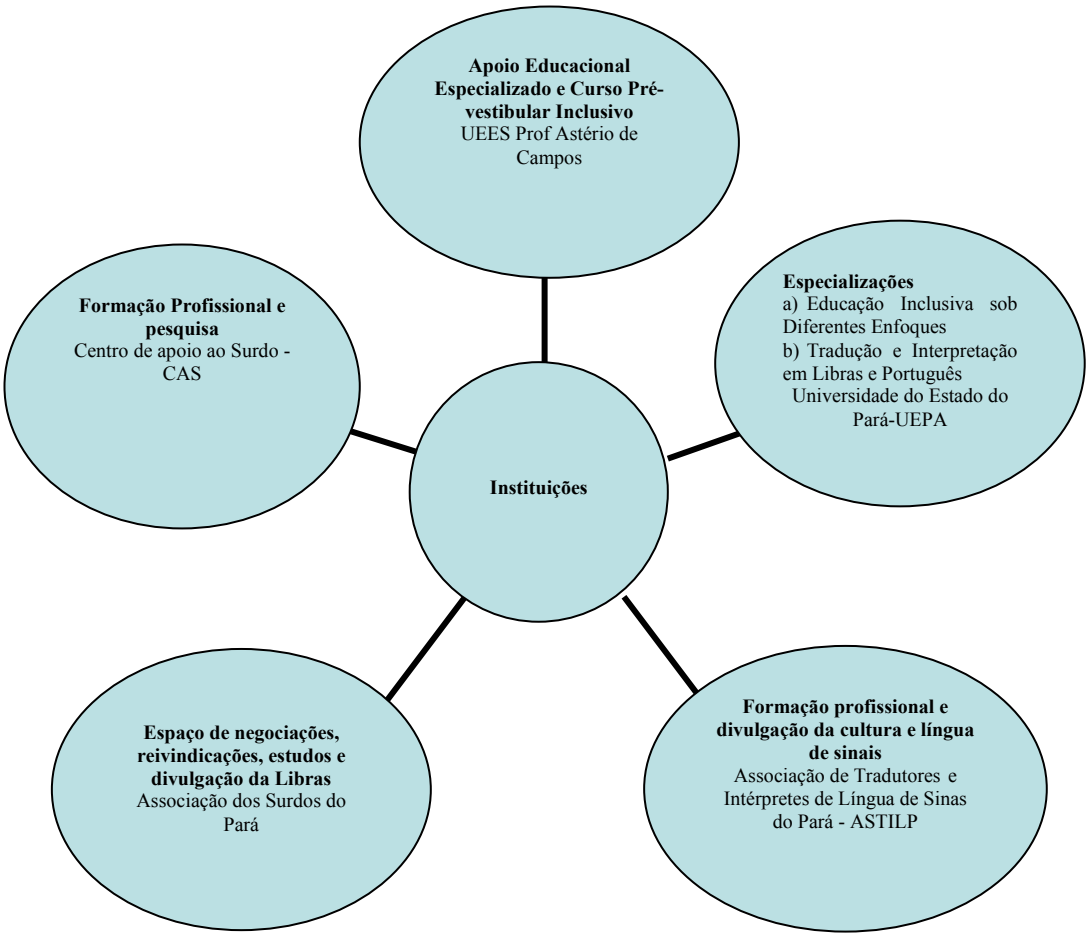
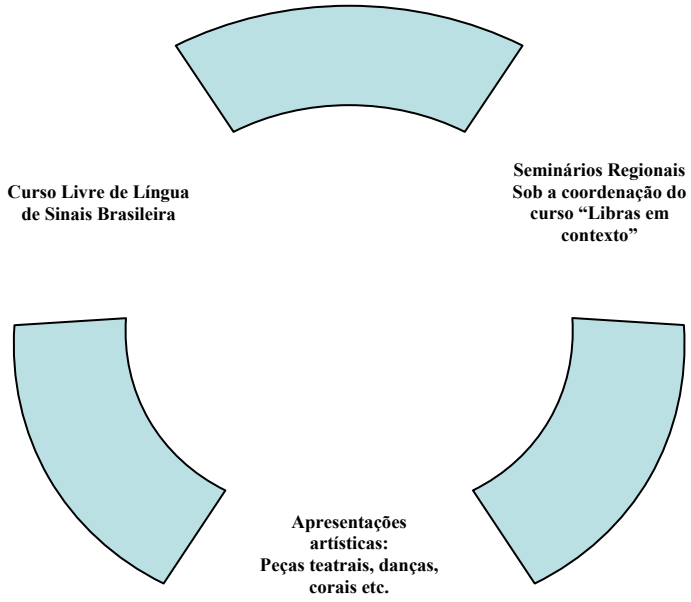


Figura 2: Algumas iniciativas dos surdos



Essas iniciativas por meio das ações institucionais e de grupos de surdos que estudam e divulgam a cultura surda e a língua de sinais representa a força motriz para que a sociedade conheça e se interesse pelos conhecimentos inerentes a surdez, e possibilita a compreensão de saberes necessários para educadores/profissionais atuantes no contexto da inclusão escolar do surdo no sistema regular de ensino.

A língua de sinais, em particular, tem elevada importância no contexto da escola regular quando possibilita aos alunos surdos e professores uma interação comunicacional em situações de aprendizagem. Para Silva (2002, p. 52):

> *A língua de sinais é a língua natural dos surdos, que permite e promove sua inserção no contexto histórico e cultural, como sujeito lingüístico que produz linguagem e por ela está circunscrita.*
> *A língua de sinais é, portanto, uma língua representativa da comunidade surda, cujos membros apresentam uma diferença que não está baseada no padrão de normalidade ou de anormalidade, mas em especificidades culturais.*

Dessa forma, a educação inclusiva assume compromisso com todos os alunos, mas quando se refere à educação dos surdos, o desafio está em proporcionar uma educação que priorize a língua de sinais, como expressão lingüística e cultural destes. Mas, observa-se uma série de limitações, que impede um aprendizado significativo para esses alunos.

A observação feita em uma sala de aula, do terceiro ano do Ensino Médio, durante a pesquisa referendada, ilustra bem essa discussão. Transcorria uma aula de biologia, a dinâmica da aula consistia na apresentação dos grupos, sobre temáticas relacionadas ao conteúdo: seres vivos, em cada grupo havia um aluno surdo, o primeiro grupo iniciou a apresentação lendo um resumo, que logo foi interrompido, a professora solicitou que a leitura fosse feita mais pausadamente, para que os alunos surdos pudessem acompanhar, mas não adiantou o pedido, a exposição continuou no mesmo estilo. A professora em questão fez uma pausa na apresentação e se dirigiu à professora de apoio especializado, explicando que tinha orientado os alunos quanto às dinâmicas das apresentações, mas não foi atendida. Retornando às exposições, uma aluna surda, que fazia parte de um dos grupos, tentou ler alguma coisa num pedaço de papel, mas não conseguiu concluir, a professora disse-lhe que poderia explicar em Libras, a aluna fez alguns sinais (jacaré, tartaruga e cobra) e a professora de apoio deu sua apresentação

como encerrada. Tanto os alunos surdos quanto os ouvintes, naquele momento, se entreolharam, e as exposições seguiram de forma oral.

2. Acesso e permanência na escola: um direito garantido?

A inclusão do aluno surdo na escola comum requer como condição primeira, que ela tenha um projeto educacional que considere a presença deste aluno e suas singularidades. Assim, a implementação de qualquer proposta inclusiva deve pressupor que cada aluno é importante para a riqueza do todo. A escola, frente a esta realidade, precisa ser criativa, no sentido de buscar meios favoráveis à permanência do aluno surdo, possibilitando a otimização de resultados no desempenho acadêmico e social (LACERDA, 2000).

Com base nos diplomas legais, que regulamentam a educação inclusiva, todas as crianças têm o pleno direito de acesso à escola, aliada a uma permanência com qualidade. Por isso, nos propomos a analisar, com alguns alunos surdos, como percebiam e avaliavam a inclusão deles.

Então, perguntamos: como se deu o acesso à escola e se encontraram dificuldades?

Os alunos surdos informaram que:

> *A minha foi fácil; não foi difícil (Sofia).*
> *A única dificuldade é que os professores não sabem LIBRAS e não tem intérprete, mas a entrada, foi fácil, não foi difícil (Joaquim).*

Para completar a informação, com mais dados, questionamos: o que deveria ser feito para melhorar a permanência deles na escola? Assim, responderam:

> *Eu quero tirar notas boas, quero passar de ano, ter um bom aproveitamento, mas para isso é fundamental a presença do intérprete. Qual a possibilidade de mandar pedir um intérprete lá na SEDUC tem essa possibilidade? (Léo).*
>
> *Uma escola só para surdos, sem ouvintes, porque olha a inclusão, o que acontece é o seguinte: o surdo é colocado aqui, acontece a inclusão, mas o grupo de surdos é muito pequeno e o que acontece? Uma discriminação dos ouvintes em cima dos surdos (Manoel).*

Nessas palavras, os alunos demonstram certa insatisfação com a dinâmica da proposta de inclusão, cuja causa recorrente nas falas, afirmam que não têm um bom desempenho acadêmico, destacando a necessidade do intérprete de Libras e a discriminação que sentem por parte dos ouvintes. Neste sentido, os alunos surdos não

encontram barreiras para ingressar na escola, mas declaram dificuldades quanto à permanência nela.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Art. 2º regulamenta que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidades para todos" (grifo nosso).

Todavia, essas condições, na visão dos alunos, entrevistados, não são implementadas, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais da escola, por sua vez, informaram, em relação à garantia, além do acesso e da permanência do aluno surdo na escola o seguinte:

> *Não, a gente sabe que não, não dá mesmo pra eles, nem pros outros não dá, os outros normais não dá, a gente não tem recursos didáticos. Precisamos de um datashow na escola. Tem o retroprojetor, mas faltam outros materiais, para que pudéssemos produzir as transparências (Professor A).*
> *Não tem nada, eles ficam a Deus dará, a não ser a professora que acompanha, que nos ajuda bastante, mas até ela já está bastante estressada, pegar o aluno X ou Y fica difícil (Professor B).*
> *Eu acho que é deficiente, porque nem todos os professores, inclusive eu, não estamos preparados para lidar com esse tipo de aluno (sic!) (Professor C).*
> *As condições, além da matrícula, é uma interrogação, na verdade eu não vejo (...) (Coordenadora A).*
> *A escola oferece turmas especiais. Nessas turmas, onde existem alunos surdos, no caso, não se ultrapassa o limite de trinta alunos, possuímos um técnico do Departamento de Educação Especial, que trabalha conosco desde o inicio da inclusão, há três anos, acompanhando os alunos, os professores e os pais desses alunos (Coordenadora B).*

Os posicionamentos, tanto dos alunos quanto dos profissionais, corroboram com a afirmativa de que a inclusão dos alunos surdos, no espaço da escola, precisa ser ressignificada, para que, além da matricula, possam dispor de uma educação que corresponda as suas necessidades especiais e, em especial, a sua condição lingüística. Os alunos questionam sobre a falta do intérprete de LIBRAS, como apoio específico, para que alcancem bons resultados acadêmicos. Lacerda (2000, p.56), concorda em dizer que:

> *Com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar essa ou aquela informação em sinais, atuando em uma língua que tem domínio (o que nem sempre é observado nas classes regulares em que são inseridos alunos surdos. O professor, sem conseguir comunicar-se com a criança surda, simplifica conteúdos, modifica suas exigências, dadas suas dificuldades de interação com esse aluno).*

A autora tende a explicar que sem o intérprete de língua de sinais, o currículo escolar pode ser reduzido, por conta de equivocadas adaptações, ficando o aluno defasado em relação aos demais. A presença do intérprete possibilita que outra língua circule no espaço da sala de aula e, com isso, a língua de sinais reveste-se do status que merece e o aluno surdo pode ver sua cultura valorizada.

De acordo com os estatutos teóricos mais recentes, como: a Lei nº 10.436/2002 (Lei da Libras), a Lei nº 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade) e o Decreto 5.626/2005, que reconhecem em seu conteúdo o uso da Língua de Sinais como um direito dos surdos, espera-se que se oportunize a construção de um espaço escolar inclusivo que reconheça e respeite a condição sócio-cultural e lingüística dos surdos. Sobre essa relação, os alunos assim se expressam:

Como é divulgada a Cultura Surda na escola?

> Não, não tem nada disso. Aqui é separado, ouvinte para um lado e surdo para o outro (Sofia).
>
> *É preciso o ouvinte entender nossa cultura, aprender mais, saber sinais, os professores também (Simone).*
> *A professora não entende o que os colegas falam em língua de sinais, como eu sou mais oralizada, a professora sempre me chama para interpretar o que os amigos estão falando, os surdos fazem o sinal muito rápido e ela não entende (Maria).*

Quanto a isso, dizem as coordenadoras:

> *A especificidade surda na escola? A única divulgação que eu faço e fiz durante estes anos, era dando aulas de LIBRAS, nas salas de aula. Ensinava o alfabeto manual nas turmas com aula vaga. Mas quando pregava cartazes com o alfabeto, os alunos do turno da noite começaram a rasgar. Outra questão que podíamos conversar sobre a linguagem dos surdos, sobre a escrita deles, sobre a comunicação, sobre a cultura do surdo, para que os ouvintes tenham conhecimento, sempre não há espaço (Coordenadora A).*
> *Há esses espaços, sim, os alunos sabem que nós possuímos alunos surdos, são amigos deles, procuram colaborar, ajudá-los na sala de aula. Agora, existem aqueles que discriminam, mas é a minoria, a maioria já está adaptada com os alunos especiais (Coordenadora B).*

Diante dessas colocações, constatamos que ainda há muito a ser realizado para que as especificidades da surdez sejam reconhecidas no espaço pesquisado, pois não são oportunizados momentos para estudo e informações sobre a língua e a Cultura dos

Surdos, para que estes sejam compreendidos e respeitados. As palavras de Perlin (2005, p.56) declaram com propriedade sobre diferença e diversidade surda:

> *A cultura surda, como diferença, se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser ouvinte, a afirmação que crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a firmação que o surdo seja um usante da cultura ouvinte. A cultura ouvinte, no momento, existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais.*

Isto posto, é preciso entender a distinção entre cultura surda e a cultura ouvinte, para que não haja imposição de uma em detrimento da outra. Com isso, planejar estratégias que não reforcem as posições de poder e privilégio. "É necessário manter uma posição intercultural, mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual" (id.ibid. p. 57).

Portanto, não há de se exigir que os surdos se narrem ou se comportem como ouvintes, mas lhes permitir a liberdade para que a sua cultura seja compartilhada, num ambiente acolhedor, em que as diferenças convivam no limite da ética e do respeito.

Diante das dificuldades apontadas pelos sujeitos desta pesquisa, que, segundo eles, impedem a efetivação de uma inclusão escolar de qualidade para os surdos, vejamos o que dizem os profissionais sobre as suas experiências na educação inclusiva:

> *A primeira vez que tive contato com os alunos surdos, há três anos atrás, eu fiquei apavorada, mais até que eles, eu pensei como vou falar com esses meninos. Sentia-me super impotente, mas procurei me adaptar, por exemplo, procurei falar devagar, porque eu falo muito rápido, minhas aulas nas turmas com surdos incluídos são diferenciadas das outras turmas, procurei modificar meus métodos e meu modo de agir na sala de aula (Professor A).*
>
> *Se tivesse que escolher, eu nunca daria aula pra eles, porque não sou preparado, tenho uma dificuldade muito grande, infelizmente me jogam a turmas e os alunos estão lá, mas não tive nenhuma orientação voltada pra eles (Professor B)*
>
> *É como lhe falei quando eu via esses meninos deficientes auditivos conversando, eu tinha uma verdadeira curiosidade para saber, essa minha curiosidade e meu interesse fazem com que eu não tenha muita dificuldade, a minha matéria também contribuí, pois é muito visual, mostro figuras e com o pouco que aprendi não sinto dificuldades (Professor C).*
>
> *A experiência no ensino regular me traz a certeza que se não tiver o professor de apoio, realmente não há inclusão. Sempre o professor de apoio é o responsável para que se efetive essa inclusão, pois é ele que tem de buscar esses mecanismos (...) (Coordenador A).*

> *Apesar de todas as dificuldades, eu acredito que é possível haver a inclusão, é possível sim trabalhar com as diferenças na escola, nos precisamos saber trabalhar com essas diferenças (Coordenador B).*

Por meio desses relatos, constatamos que a escola, como um todo, precisa avançar no sentido de promover ações concretas que dêem conta da educação inclusiva, mas concordamos também em afirmar que a escola já deu um grande passo, incluindo os alunos surdos, e que os conflitos, as dúvidas e as indagações, que surgem, constituam-se das principais referências para elaboração de um projeto educacional consistente, com a participação de todos os envolvidos, para que a inclusão não fique limitada apenas aos documentos legais e ao professor de apoio especializado, apesar da relevada importância desse profissional nesse contexto. Para que, assim, se caracterize a renovação dos saberes e práticas educacionais como um continuum no cotidiano das escolas inclusivas, representando uma inovação no atendimento à diversidade.

3. Para não concluir...

Com o propósito de analisar o contexto da educação dos alunos surdos na dinâmica da inclusão escolar, levantamos alguns dados referentes à pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Belém, e, a partir das falas dos próprios alunos e dos profissionais envolvidos no processo, considerando a garantia do acesso e da permanência de todos os alunos, numa proposta educacional que entenda e valorize as suas diferenças socio-culturais e lingüísticas.

Inicialmente, nos propusemos a verificar como os profissionais da escola concebem a educação inclusiva e percebemos, por meio dos depoimentos, que vários sentimentos vêm à tona, quando se verifica a presença de alunos surdos nas suas salas de aulas, que retratam a representação desses profissionais, com relação à surdez, direcionada para uma visão clínica da deficiência. Essas práticas discursivas podem se reverter em ações segregativas, que, na realidade, antecipam o fracasso escolar do aluno surdo.

Outro fator importante diz respeito aos aspectos comunicacionais, assunto esse que emergiu várias vezes, nas falas dos professores e dos alunos, já que nesse contexto convivem culturas e línguas distintas. Caso não se tenha essa percepção e sensibilidade quanto às diferenças, a escola será um espaço de conflitos e não de acolhimento.

Os alunos consideram importante que os ouvintes se interessem mais pela cultura surda e pela língua de sinais, principalmente os professores. Desejam, também, aulas mais ilustradas e dinâmicas e que considerem as condições próprias da surdez, que os ouvintes deixem de lado o preconceito e aprendam mais sobre o tema.

Além disso, reivindicam a presença do intérprete para mediar o conhecimento trabalhado em sala de aula, já que a comunicação fica truncada e os alunos perdem muitas informações. Nessa discussão, cabe analisar a formação dos professores, como aspecto relevante diante desse panorama, pois segundo relatos dos profissionais, não estão preparados e nem participam de estudos e/ou projetos voltados para a inclusão. Com isso, as dificuldades encontradas no trabalho com os alunos surdos são transparentes, na realidade da escola, tomando como referência os relatos e as observações, onde se percebeu a ausência de adaptações curriculares, sendo as aulas desenvolvidas seguindo um modelo homogêneo para todos.

Os alunos clamam por uma inclusão verdadeira que os reconheçam como participantes ativos do espaço escolar, tendo uma permanência que lhe traga uma ascensão social, como qualquer outro cidadão, com direitos e deveres sociais.

Acreditamos que é preciso que a escola se renove, repensando suas práticas, fazendo rupturas, com o objetivo de percorrer caminhos concretos para a construção da educação inclusiva. Para isso, é imperioso atentar para os principais aspectos escolares que contribuem para o surgimento de uma escola renovada: a organização escolar fundamentada num planejamento coletivo, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar, no qual possam estar claros os reais objetivos da escola com relação aos seus alunos; criação de mecanismos e adaptações que contemplem as necessidades especiais de todos os alunos, garantindo-lhes, com eficiência, acesso e permanência na escola; a busca de um desenvolvimento profissional que trabalhe essa diferença e dê apoio eficiente para a colaboração do processo escolar.

Portanto, significa transformar a escola no seu conjunto, para que a educação especial e a educação regular estejam trabalhando com objetivos comuns. Considerando as sábias palavras de Werneck (1999, p.25), “Um dia escola será só escola. Nem especial, integradora ou inclusiva. Sociedade? Sociedade. E ponto”.

A inclusão não tem caminhos prontos, mas acreditamos que “o caminho se faz ao andar”, aprenderemos a fazer inclusão fazendo. Mas esse caminho somente será prazeroso e produtivo se o percorremos juntos, nos ajudando mutuamente.

Referências

BRASIL. A escola que Buscamos–Proposta Orientadora das Ações Educacionais. Brasília: FENAPAE/APAE Educadora*:* julho, 2001.

_____Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 0.436, de 24 abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18, da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.

_____Salto para o Futuro: educação especial a distancia. Brasília: Ministério da Educação, SEES, 1999.

_____Direito à Educação*:* necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: MEC, SEESP, 2001, 11 – 09.

_____ Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiências e Sociedade Civil Organizada. Federação Nacional das APAES. Dezembro de 2001, com 347 páginas.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalista ou especialista? Artigo disponível em www.educacaoonline.pro.br/criancas-com-necessidades-id- artigo. Acesso: 19 de Agosto de 2005.

CONDURÚ, Marise Teles; MOREIRA, Maria da Conceição Ruffeil. Produção Científica na Universidade: normas para apresentação. Belém: EDUEPA, 2004.

GOTTI, Marlene de Oliveira (Org.) et. al. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

IMBERNÓN, F. (Org.). A Educação no Século XXI*:* os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOYAMA, Arethusa M. C. e LIMA, Kátia S. C.. Alunos surdos: acesso e permanência no ensino regular. Monografia de especialização em psicopedagogia – Centro Universitário do Pará, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA,

C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). *Surdez:* processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000ª.

MAZZOTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

PERLIN, Gladis. Rumo à Pedagogia dos Surdos. Seminário: I Seminário sobre surdez. Atualidades na educação de surdos: do bilingüismo ao implante coclear. Belém. UEPA, 2005.

RODRIGUES, Cássio; TOMITCH, Leda Maria P. Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SANTOS, Maria Sirley dos. Pedagogia da Diversidade. São Paulo: Memnon, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão*:* construindo um mundo para todos. Coleção Inclusão. Rio de Janeiro: VWA, 1997.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Como Brincam As Crianças Surdas? São Paulo: Plexus Editora, 2000.

WERNECK, Cláudia. Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva. Coleção Inclusão. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS? Rio de janeiro: WVA, 1999.

ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Profª. Ms. Ceila Ribeiro de Moraes[59]

RESUMO

Nesta comunicação o foco do estudo é para os espaços de participação no cotidiano de uma escola pública de Belém do Pará, tendo como base a pesquisa concluída em agosto de 2007, intitulada "A Participação como Práxis: Saberes e Práticas no Cotidiano Escolar". O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública na cidade de Belém do Pará, Brasil, com o objetivo de identificar como a participação se dimensiona como uma práxis escolar e quais os espaços participativos existentes no cotidiano da escola pesquisada. O suporte teórico constou de autores brasileiros que discutem a temática em questão, como Brandão (1990 - 2000), Freire (1994 - 2004) e Paro (2000), entre outros. Constitui-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, cujos sujeitos foram diferentes atores sociais da comunidade escolar: pais, alunos, professores e técnicos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Como procedimentos foram realizados, levantamento bibliográfico e documental e entrevistas semi-estruturadas com professores, técnicos, alunos e pais. O estudo, aqui apresentado, trata dos *espaços de participação* no cotidiano da escola pesquisada trazendo como mote a construção de vida escolar envolvendo: (a) a acessibilidade à matrícula e à informação como possibilidades de melhor comunicação na escola; (b) o conselho escolar como espaço possível de construção para uma cultura democrática na escola; (d) o conselho de ciclo/classe, como espaço rico de participação democrática; (e) o recreio como espaço de lazer para os alunos; (f) a sala de aula como espaço de construção de saberes e (g) os eventos e as reuniões como espaços de participação limitados.

Palavras-chave: Participação. Cotidiano Escolar. Espaço.

Considerações Iniciais

Nesta comunicação o foco do estudo é para os espaços de participação no cotidiano de uma escola pública de Belém do Pará, tendo como base a pesquisa concluída em agosto de 2007, intitulada "A Participação como Práxis: Saberes e

[59] Mestre em Educação / Pedagoga / Coordenadora do Programa Acadêmico Profissional da Universidade da Amazônia – UNAMA / E-mail: ceila_moraes@yahoo.com.br / pap@unama.br

Práticas no Cotidiano Escolar"[60]. Pesquisa que teve o objetivo de identificar como a participação se dimensiona em uma práxis escolar e quais os espaços participativos existentes no cotidiano da escola pesquisada. O suporte teórico constou de autores brasileiros que discutem a temática em questão, como Brandão (2002, 1990), Freire (1994, 2004) e Paro (2000), entre outros. Constituiu-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, cujos sujeitos foram diferentes atores sociais da comunidade escolar: pais, alunos, professores e técnicos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Como procedimentos foram realizados, levantamento bibliográfico e documental e entrevistas semi-estruturadas com professores, técnicos, alunos e pais.

Considerou-se neste estudo que a escola como espaço social requer a participação democrática no sentido de possibilitar a construção do novo, pensando-se na mudança da escola, vislumbrando a construção de uma cultura democrática na dinâmica escolar.

Compreende-se a participação como "tomar parte em", o que significa dizer que as pessoas participam quando estão incorporadas a um grupo com margens para decidir sobre o que será feito sobre a escola. (BRANDÂO, 1990). A participação implica em tomada de decisão. A participação é algo determinante na vida do ser humano e na construção de uma cultura democrática, sendo necessária ao exercício democrático e fator de mudança no cotidiano da escola. Além disso, toda e qualquer participação implica em envolvimento, que se traduz em ações e comprometimento, e constitui-se em um saber-fazer, isto é, uma forma de saber e uma prática pedagógica, que envolve os atores educacionais.

Nesta perspectiva, para a construção de uma educação democrática nas escolas brasileiras, há necessidade de se pensar a participação como cultura escolar, considerando como Brandão (1990, p. 102), que "a participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e um processo de aquisição do poder. A participação é uma capacidade que se aprende e se aperfeiçoa". Há de se considerar, também, a "escola como lugar de cultura" (BRANDÃO, 2002, p. 149), na medida em que "a relação fundamental da cultura é dada na e pela comunicação" estabelecida pelo ser humano e a natureza, no mundo e entre os seres humanos na sociedade. A cultura

[60] Dissertação de Mestrado defendida em 30/08/2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará da linha de pesquisa "Saberes Culturais e Educação na Amazônia", orientada pela Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

como produto do trabalho humano constitui-se, então, em um "campo das mediações entre os homens" (BRANDÃO, 1984, p. 48).

O estudo, aqui apresentado, trata dos espaços de participação no cotidiano da escola pesquisada trazendo como mote a construção de vida escolar envolvendo: (a) a acessibilidade à matrícula e à informação como possibilidades de melhor comunicação na escola; (b) o conselho escolar como espaço possível de construção para uma cultura democrática na escola; (d) o conselho de ciclo/classe, como espaço rico de participação democrática; (e) o recreio como espaço de lazer para os alunos; (f) a sala de aula como espaço de construção de saberes e (g) os eventos e as reuniões como espaços de participação limitados.

Espaços de Participação no Cotidiano Escolar

1- A Construção Participativa da Vida Escolar: a acessibilidade.

A igualdade de acesso à escola constitui-se em uma igualdade ética e política, isto é, se entendemos que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo incumbência do Estado reconhecer que as crianças, marginalizadas social e economicamente, possuem, juridicamente, os mesmos direitos que provêem do Poder Público e que definem sua dignidade como pessoa humana.

O princípio de acessibilidade parece ser na nova ordem jurídica, a grande tarefa do Poder Público. Mas o simples acesso, materializado através da matrícula escolar, é um ponto de chegada à escola, e que caracteriza um processo democrático, sendo que a permanência dos alunos viabiliza a visão sobre a saída de educandos do sistema. A acessibilidade e a permanência fazem parte do processo de democratização escolar.

1.1. Acesso à matrícula

Em relação ao acesso, a escola pesquisada ofertou em 2007, vagas para a Educação Infantil, que compreende o Jardim I, para crianças de 04 anos de idade e Jardim II, para as crianças de 05 anos, no 1º, 2º e 3º turnos, funcionando com uma turma de Jardim I e Jardim II por turno, com 25 alunos por turma, totalizando 150 alunos. Possui um anexo chamado "Parque Cabanagem", que funciona na Associação Comunitária Parque da Cabanagem – ACP, com 2 turmas no 1º turno, sendo 1 de

Jardim I e outra de Jardim II, com 25 alunos cada, totalizando 50 alunos e outra turma de CI – 1º ano no 3º turno com 30 alunos, obtendo um total geral 80 de alunos. No Ensino Fundamental, organizado em "ciclos" a oferta foi de 1.151 vagas distribuídas inclusive para o anexo. Na EJA ofertou 346 vagas.

No total geral a escola ofertou e preencheu 1.727 vagas. Com duração de nove (09) anos, os ciclos são classificados da seguinte forma: Ciclo I = tem duração de três (03) anos e equivale no regime seriado a alfabetização, 1ª e 2ª séries; Ciclo II = tem duração de dois (02) anos e equivale no regime seriado à 3ª e 4ª séries; Ciclo III = tem duração de dois (02 anos) e equivale no regime seriado à 5ª e 6ª séries; Ciclo IV = tem duração de dois (02) anos e equivale no regime seriado à 7ª e 8ª séries;

A Educação de Jovens e Adultos está organizada em "totalidades" e "etapas", funcionando no quarto turno, ou seja, de 19 h às 23 horas, com seguinte distribuição: I Totalidade = corresponde no regime seriado à 1ª e 2ª séries; II Totalidade = corresponde no regime seriado à 3ª e 4ª séries; 3ª Etapa = corresponde no regime seriado à 5ª e 6ª séries; 4ª Etapa = corresponde no regime seriado à 7ª e 8ª séries.

A partir do ano de 1996, a Secretária de Educação da Rede Municipal passou a exigir que as escolas passassem a fazer re-matrícula em agosto para que a Secretaria e a própria escola tenha um espelho da realidade no que concerne as vagas existentes na escola e assim possa atender à necessidade da comunidade do entorno da escola. Com essa decisão, a Secretaria de Educação dá abertura e possibilita o acesso de outras pessoas na escola no meio do ano, com a vacância em algumas turmas e evidencia os casos de evasão, repetência e até mesmo de transferência dos (as) alunos (as).

1. 2. Acesso ao Ambiente Escolar: liberdade no contato com a escola.

No que se refere ao acesso no sentido de adentrar ao ambiente escolar, a escola é acessível, pois o portão não fica trancado, apenas encostado e com um guarda que fica a mais ou menos cinco metros de distância, apenas observando. Assim, para ter acesso ao ambiente escolar os pais têm total liberdade, entram, vão até a sala de aula de seus (as) filhos (as), o colocam na carteira que melhor convém a seu (a) filho (a) e ficam aguardando até o (a) professor (a) entrar em sala de aula.

Quando querem conversar com algum professor, com a Coordenação Pedagógica, a Secretária, Administradores ou mesmo com a Direção da escola, entram, se identificam e se dirigem à sala indicada pelo porteiro ou vigia, sem nenhum tipo de

problema ou burocracia. Sempre resolvem o que querem quando se trata dos Professores, da Secretária ou da Coordenação Pedagógica, apenas quando se trata dos administradores ou da direção é que saem insatisfeitos, porque estas dificilmente estão na escola.

Considero importante este mecanismo de abertura da escola, no sentido de que, apesar da violência que assola, não só o bairro onde ela está inserida, mas a todo o mundo, sua política é de credibilidade nas pessoas, ou seja, mantém seu portão aberto, inclusive para a comunidade do entorno nos finais de semana.

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, observei que a escola ficou fechada por alguns dias, sem acesso da comunidade, por conta de duas gangues do bairro que queriam invadir, ou seja, ter acesso livre na escola para brigar com outra gangue que marcava ponto por atrás da escola. Os administradores dos turnos da escola chamaram a polícia que teve de intervir, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, porque em determinados turnos a escola teve de ser esvaziada devido a troca de tiros entre as gangues rivais, que inclusive, trouxe a óbito um dos integrantes. No dia do conflito, o comércio do entorno da escola também não abriu e os moradores se recolheram em suas casas.

Um grande acesso ao ambiente escolar acontece na escola quando é realizada uma atividade muito esperada pelos alunos: os jogos internos escolares. Participa toda a comunidade escolar interna e do entorno da escola.

Por que somente esta atividade causa um verdadeiro frisson nos alunos? Penso que as demais atividades não são executadas com o envolvimento devido pela equipe da escola. Nesta atividade os professores se dedicam, se envolvem e até coordenam esta atividade como nenhuma outra. Acredito que isso faça a diferença.

1.3. Acesso à Informação: possibilidade de melhor comunicação na escola.

Quanto às informações em relação à vida da escola, alguns atores da escola não se comprometem ou até mesmo nem procuram saber o que acontece no dia a dia da escola, ficam à parte do processo, como explicita o gestor 1: “eu não tenho acesso a algumas situações e eu procuro também não entrar em atrito ou até passar batido nessas situações e até me fazer de ingênuo também pra num, num dá problema, nem pra mim e nem pra eles, entendestes?”

Já o gestor 2, mostra o respeito ao outro e a valorização do trabalho em equipe, cada um com seu espaço, compromisso e responsabilidade concernentes a sua função na escola, não esquecendo a ética e a confiança, como fundamentais numa relação entre indivíduos. O que referenda a forma responsável de gerir um espaço público, principalmente quando se trata de um espaço destinado à formação de pessoas, à educação integral dos indivíduos, como é a escola.

> *cada um aqui tem o seu espaço, tem o seu compromisso, tem a sua responsabilidade, tem a sua função [...] Eu sempre falo: nós temos que respeitar, nós temos que valorizar as pessoas, eu respeito todo mundo, eu gosto de ser respeitada, então a gente tem que valorizar cada pessoa, seja o pai, seja o aluno, seja o funcionário, seja o coordenador pedagógico, seja o professor, mas, no momento que precisar, a gente chama a atenção, e eu sempre falo pra eles, no momento que eu precisar vocês também podem fazer da mesma forma, o quê que é importante entre todos nós? É a ética, isso é fundamental, é o respeito. Nenhuma relação sobrevive sem a confiança, sem o respeito. Eu primo muito por isso, pelo respeito, pela confiança, pela ética. Então eu procuro, valorizar e respeitar todo mundo, embora muita gente discorde das minhas atitudes, do meu jeito de ser, mas é assim, dessa forma que eu trabalho (GEST. 2).*

O acesso dos professores em relação às informações do cotidiano da escola é considerado pela Professora 2 como um bom acesso, apesar de serem informados apenas das verbas que não chegam à escola e inviabilizam a compra dos materiais a serem utilizados pelos professores em suas atividades cotidianas.

Uma das formas de divulgação de informações na escola é o mural que está localizado na sala dos professores. Nele algumas informações são repassadas aos professores como: horário de aulas, calendário escolar, Conselho de Ciclo, formação continuada para o corpo docente promovido pela Secretaria de Educação SEMEC, etc. Um outro mural de informações para pais, alunos, funcionários e demais interessados é o mural externo da escola, que fica localizado no corredor de entrada da escola.

Considero estas linhas de acesso informativo ínfimas, no sentido do não desenvolvimento cultural da ação no cotidiano da escola, ou seja, não há uma difusão contínua e adequada das informações, que devem ser claras e precisas a respeito das questões fundamentais da vida da escola. Assim, o que se observa como conseqüência é o desenvolvimento de ondas de boatos, que ao surgirem, servem para evidenciar essa falta de comunicação na escola.

Neste aspecto, é importante que a escola reconheça a necessidade vital e urgente de criar mecanismos para que seja uma instituição democrática e utilizar formas que obtenha o resultado principal, isto é, o de socializar a informação entre os sujeitos, entre

os turnos, pois o que acontece em um turno é totalmente desconhecido do outro turno e vice-versa.

1.4 – Acesso às Pessoas: a atitude que faz a diferença.

O acesso às pessoas da escola é um dado extremamente relevante no cotidiano da escola, no que se refere à humanização da relação afetiva com os alunos. A Orientadora Educacional é uma espécie de referência para a grande maioria dos alunos do turno, a tal ponto, que antes de irem embora, se ela não estiver pelos corredores, muitos vão até sua sala, dão-lhe um beijo na cabeça e seguem para suas casas. Apesar de tolerar os desaforos dos alunos quando estão insatisfeitos com determinadas situações, de cunho interno e externo à escola, ela está sempre pronta para ouvi-los e "puxar-lhes a orelha" se for necessário.

Falo aqui da "tolerância" como virtude da convivência humana, com significado ético, vislumbrando a qualidade da convivência com o diferente, não com o inferior, como afirma Freire (2004), do respeito ao outro, ao diferente que é ao mesmo tempo igual.

A presença de pessoas catalisadoras, como a orientadora educacional na escola, reforça a importância de um ambiente estimulador e fundamental para a promoção de espaços participativos, que se constitui como condição essencial o "clima de confiança e reciprocidade", caracterizado pela ética entre eles e o espírito de credibilidade demonstrado pelos alunos e correspondido pela orientadora.

Quando os gestores escolares atuam como catalizadores, se caracterizam como formadores e mobilizadores dos sujeitos, conseguindo canalizar energias e comportamentos, respeito e confiabilidade, que fazem, segundo Lück (2006), a escola funcionar mais efetivamente.

1.5 – Acesso ao Conselho Escolar: espaço possível de construção para uma cultura democrática.

O Conselho Escolar (CE) da escola pesquisada, apesar de existir legalmente desde 1997, hoje passa por dificuldades no que diz respeito ao seu funcionamento e credibilidade junto à comunidade escolar.

A Professora 2 explica que na escola pesquisada a direção da escola é quem toma os rumos do Conselho Escolar, com a participação apenas figurativa dos professores.

> *É a direção da escola mesmo, quem tá agora na frente... aí, eles (os professores) se fazem presentes só que a gente não vê assim a participação. Porque teve a eleição pro conselho e o que nós estamos reclamando, é que os eleitos né, pro conselho escolar, eles estão muito ausentes. A gente não sabe, a gente quer saber "gente cadê o dinheiro que falaram que chegou, uma verba de 21 mil, cadê esse dinheiro?" A gente não sabe... (PROF. 2)*

Acredito que a participação do diretor de escola como membro nato do Conselho é de suma importância, porém torna-se problema quando ele continua impondo sua autoridade nas reuniões, haja vista que no Conselho Escolar a hierarquia do cargo deixa de existir e prevalece a igualdade de vez e voz entre todos os seus membros. A presença da direção poderá contribuir para a disponibilização de informações sobre a escola, além de informações de âmbito legal.

Entretanto, para que o Conselho Escolar exerça seu papel democrático, eficaz e competente, precisa de autonomia. Como a figura do diretor está intrinsecamente ligada à questão do poder, o Conselho Escolar certamente perderá sua eficácia quando a figura do diretor é confundida com a sua figura de autoridade, transformando-se em autoritarismo. Isto significa que o Conselho Escolar da escola está longe de ser um conselho atuante, porque além de ser direcionado pela gestão da escola, não tem havido reuniões e as decisões vêm sendo tomadas e executas pela própria gestão. Isto compromete o papel democrático do Conselho Escolar.

É por meio do Conselho Escolar, órgão máximo consultivo e deliberativo da escola, que deve emanar as decisões a serem cumpridas, desde que legais, pelo presidente/coordenador do Conselho Escolar, juntamente com a direção da escola, que são as pessoas que deverão conduzir a execução das ações deliberadas por esta instância.

A falta de disponibilidade das pessoas é apontada como o grande motivo pelo qual o Conselho Escolar não é atuante, pois os docentes e técnicos não têm tempo para participar das reuniões e decidirem coletivamente o rumo das ações a serem desenvolvidas pela escola.

No momento, a escola vive um momento atípico no que se refere à atuação do Conselho Escolar, centralizado na figura da direção da escola. A atual presidente do

Conselho Escolar e representante da categoria de pais trabalha e estuda em outra escola e por isso não tem tido tempo para estar na escola resolvendo os problemas, como fazia antes de trabalhar fora de casa. Isso comprometeu e muito a atuação do Conselho nesta gestão.

Essa falta de representatividade atinge praticamente todas as categorias que compõem o Conselho Escolar, o que ratifica a dissolução dele, especificamente neste momento. E nada é feito pela presidência do Conselho Escolar para mudar essa realidade. Assim o tempo vai passando e a direção da escola vai tomando as decisões da escola, isoladamente. E o Conselho Escolar como um espaço privilegiado de participação social, na escola pesquisada, não está promovendo a participação da comunidade escolar em um processo de gestão democrática.

1.6 – O Acesso ao Conselho de Ciclo/Classe: estratégias democráticas?

O Conselho de Ciclo/Classe é uma estratégia utilizada pelas escolas da rede municipal de Belém para aproximar a família da escola, pois conta com a participação de pais e/ou responsáveis, alunos, professores, coordenação pedagógica e auxiliares de secretaria da escola, com o objetivo de analisar, avaliar e acompanhar o desempenho escolar dos alunos; envolver os alunos, pais e/ou responsáveis neste processo e intervir pedagogicamente no processo ensino-aprendizagem com base nas dificuldades apresentadas pela turma. Esse processo avaliativo de caráter processual, contínuo e descritivo, é capaz de apontar a trajetória dos educandos, seus avanços, dificuldades e possibilidades e oferecer subsídios para a orientação dos processos de tomada de decisão, indicando os caminhos a serem percorridos.

O Conselho de Ciclo é um espaço de reflexão e de decisão sobre a aprendizagem nos Ciclos, constituindo-se como instância avaliativa do processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões. É uma prática que avança à medida que se discute e reavalia a responsabilidade dos envolvidos, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os qualitativos, num processo contínuo e cumulativo que conta com a participação dos professores, atribuindo maior credibilidade para o trabalho de todos.

A dinâmica deste encontro na escola acontece em uma sala de aula com os professores das disciplinas ministradas na série, os alunos da referida série, seus respectivos pais e/ou responsáveis e a coordenação pedagógica, representada pela orientadora educacional ou pela supervisora escolar que preside a reunião.

Após a avaliação individual de cada aluno o espaço é aberto para o aluno e seu respectivo pai/mãe e/ou responsável se posicione, questione, peça explicação, faça algum comentário, se justifique, enfim, que faça uso do espaço que lhe é concedido. Mas infelizmente, pouquíssimos pais/mães e/ou responsáveis e alunos fazem uso deste momento rico no que se refere ao processo democrático da escola, que deveria ser de troca, de reflexão, de parceria, de compartilhamento, de vivência da democracia.

Pela participação nestes momentos, é que a escola deverá se transformar em uma oficina de democracia e a partir desse exercício, criar, por conseguinte, uma cultura de compartilhamento, desenvolvendo-se a prática de cidadania no interior da escola. Mas o que observei é que de espaço democrático, o Conselho de Ciclo se transforma em lócus de queixas, críticas e conflitos, mantendo a lógica da relação de poder entre os segmentos da comunidade escolar. Por isso entende-se o porquê das pessoas não participarem da vida escolar. Elas não se sentem integrados à escola, são mais um corpo estranho a serem cobrados a partir das normas escolares.

A escola é o lócus de aquisição do conhecimento cabendo ao aluno ser, neste contexto, o aluno ideal, (disciplinado, passivo, com rendimento escolar). O Conselho de Ciclo torna-se o espaço de cobranças.

Na reunião de Ciclo a fala da Professora 5 foi muito significativa, para os alunos presentes, que ouviam com atenção. Ela lhes falou: “vocês têm que acreditar em vocês, não têm porque dizerem que não fizeram as atividades porque não sabem...vocês são capazes, sim!”. Ela se referiu aos alunos de uma turma considerada problema para a escola. Segundo os professores, todos os alunos têm família desestruturada e, portanto, são também desestruturados. Entretanto, observei que mesmo com a pouca participação de pais/mães e/ou responsáveis e alunos(as), principalmente os(as) alunos(as) estavam à vontade, riam sobre os comentários, tiravam brincadeiras com os(as) professores(as) e faziam suas anotações sobre o seu rendimento.

A fala do Técnico 2 referenda a pouca participação dos pais/mães na escolar dos(as) alunos e ratifica o não acompanhamento destes nas atividades da escola dos(as) filhos(as).

> *No sentido da família, por exemplo, é, pouco acompanhamento com as atividades escolares. A participação do aluno nas atividades escolares, na grande maioria das turmas existe uma boa participação das atividades na escola, na realidade assim, quanto a atividade é fora, em casa, a participação já é um pouco, é, num nível assim muito regular né? (TÉC. 2).*

Isto significa que, quando depende do acompanhamento ou da orientação dos pais, eles não realizam as atividades, realizando-as somente quando estas são feitas direto na escola. Este é um dos motivos apontados como responsáveis pelo baixo rendimento escolar dos(as) alunos(as), uma aparente falta de compromisso da família para com os deveres dos(as) filhos(as) na escola, inclusive para participar das reuniões do Conselho de Ciclo.

O Conselho de Ciclo tem o papel de levar ao consenso de professores e coordenadores pedagógicos sobre as intervenções necessárias no processo ensino-aprendizagem, sendo que os alunos que ainda apresentam dificuldades no processo de construção do conhecimento, recebem assistência em "espaços ampliados de aprendizagem", chamados na escola de PPA – Plano Pedagógico de Apoio. O plano é iniciado após a finalização do 1º bimestre, tendo como base o levantamento de alunos que participarão por turma, sendo atendidos pelos professores da turma, no turno, na sala de aula ou nas salas ambientes, que são a sala de informática, sala de leitura e sala de arte e/ou Educação Física, obedecendo a um cronograma pré-estabelecido.

A realização do Plano Pedagógico de Apoio é considerada um entrave para a Coordenação Pedagógica da escola, já que os(as) professores(as) das salas ambientes, faltam muito e o trabalho não pode ser realizado, porque enquanto os(as) alunos(as) estão na prática do PPA, na sua sala de aula, com o(a) professor(a) da disciplina, os demais vão para as salas ambientes.

Os Conselhos de Ciclo deveriam se constituir em um espaço de compartilhamento entre os professores, das situações vividas em sala de aula, mas acaba sendo de críticas e de indecisão quanto ao destino a ser dado aos alunos.

Outro problema está relacionado ao ensino de valores e atitudes (tolerância, solidariedade, ética, etc.). A apatia e o desinteresse, resultantes da falta de estímulo pela família e pela escola presume-se que se dão em função da forma como o conteúdo é ensinado e a falta de vínculo e identidade com a escola.

Modificar este quadro é um grande desafio para a equipe escolar. Uma das dificuldades do corpo docente é repor o conteúdo para sanar dificuldades de aprendizagem provocadas pela freqüência irregular às aulas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Sendo que nesta modalidade é realizado o Conselho de Classe, com algumas diferenças: apenas professores e coordenação pedagógica reúnem-

se para avaliar cada aluno e assim divulgar seu rendimento, através de notas e não mais de conceitos como é no Conselho de Ciclo.

2- O Recreio: espaço de lazer para os alunos.

Observei que o recreio é um momento sem muitas alterações no cotidiano da escola, visto que os alunos brincam, se divertem, conversam, jogam bola, correm, gritam, atividades rotineiras das escolas em geral. Alguns adolescentes aproveitam para conversar com os professores, outros ficam sozinhos, apenas curtindo a "bagunça" dos colegas.

Percebe-se que os alunos, em geral, se sentem bem à vontade no ambiente escolar, utilizam todos os espaços, exceto o auditório da escola, que virou um grande e desorganizado depósito de materiais quebrados e danificados. Parece desativado, sem uso.

Mesmo não tendo nenhuma pessoa tomando conta do recreio, as crianças e adolescentes conversam e andam pelos corredores abraçados num clima de amizade aparentemente verdadeiro, até porque a maioria desses educandos já estuda na escola desde a Educação Infantil, outros desde o início do Ensino Fundamental, estando em fase de conclusão. Por isso, o laço afetivo pode de fato ser real. Percebi a existência de certa harmonia. Mas até que ponto essa aparente "harmonia" é salutar? São alienados? Não têm maturidade e consciência da responsabilidade social da escola?

Durante as visitas que realizei na escola, de março a junho de 2007, em dias alternados, sem agendamento prévio, tive a oportunidade de observar os recreios e em todos não presenciei nenhuma brincadeira de mau gosto, briga e, também, nenhuma atitude que viesse a prejudicar o trabalho da equipe técnica, que tem de suas salas, uma visão geral do que acontece no pátio da escola.

Vale lembrar que a cantina é o espaço de maior aglomeração no horário do recreio, por conta da merenda escolar. A fila é enorme e todos parecem gostar do lanche que é servido. Tive a oportunidade de presenciar a entrega de uma grande quantidade de alimentos escolar pela prefeitura de Belém, uma vez.

Um espaço de participação como o recreio deveria ser melhor aproveitado pela escola para trabalhar com os(as) alunos(as) por meio de ações simples e cotidianas no sentido de introduzir uma cultura de participação na escola, mas não, isso não acontece. O recreio é, tal qual na escola tradicional, apenas um momento de lanche e de bate-papo

para os alunos. Os professores por outro lado, também querem "ficar livres" dos alunos por alguns minutos que de 20 min. às vezes chega até 30 min. Isso reflete um pouco o não "engajamento" dos professores com a vida cotidiana da escola, porque isso implica em envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidades, agir com empenho, dedicação e competência, no sentido do comprometimento, e isso a maioria deles querem distância, infelizmente! Os outros não têm coragem de iniciar o caminhar, porque demanda muito trabalho e exige tempo. Eles não têm tempo!

3 - A Sala de Aula: espaço de construção de saberes.

Entendemos que o cotidiano é o ponto de partida da reflexão a ser realizada em sala de aula, por isso consideramos ser indispensável compreender o significado de cotidiano, incluindo-se aí, a relação existente entre o cotidiano e o não-cotidiano, a função dessas duas esferas da vida humana, bem como realizar continuamente uma reflexão sobre o papel do professor como agente mediador entre o cotidiano e a aprendizagem.

As atividades, como lição de casa e participação na aula, somam pontos, para sua avaliação final, explica a Professora 2: "*hoje o aluno precisa estar preparado para a vida. Não basta apenas ter o conteúdo na ponta da língua. Ele precisa saber se expressar, se comunicar e se fazer entender".* Isso afirma a importância da participação dos(as) alunos(as) na sala de aula e o retorno do(a) professor(a) incentivando e promovendo a livre expressão do(a) aluno(a).

Uma grande preocupação da Professora 03 é a grande quantidade de alunos da turma que têm dificuldades de ler e escrever. O desejo dela é de reprovar todos estes alunos, mas acrescenta que a proposta pedagógica da escola não permite. Para substituir o termo reprovação ela utiliza a expressão "segurar no ciclo", deixando implícito que os alunos passam de um ciclo ao outro sem a devida avaliação de sua capacidade de leitura e escrita.

Para a avaliação deste rendimento é considerado, além da nota de vários trabalhos coletivos e individuais, a conduta do(a) aluno(a) tanto em sala de aula como fora da sala de aula, a freqüência, a participação nas aulas e a organização de seu material entregue aos professores.

A escola considera que se esforça para cumprir com sua função social que é promover a construção do conhecimento para seus(as) alunos(as), realizando diferentes atividades dentro e fora da escola, mas reconhece que enfrenta um sério problema por não contar com a parceria da família nesse processo.

Quanto à participação dos alunos em sala de aula, considero insignificante, haja vista que são bem poucos os que questionam e vão até o (a) professor (a) para pedir esclarecimentos ou mesmo se posicionar e opinar durante a aula, mas os professores em geral demonstraram serem atenciosos, carinhosos, instigadores, no sentido de insistir para que os alunos participassem da aula.

As relações interpessoais entre alunos e professores pareceu-me bastante favorável, pois o clima entre eles sugere uma relação de amizade, de cumplicidade até, por conta de algumas brincadeiras que presenciei na sala de aula, com os alunos entre si e entre eles e os (as) professores (as).

Por parte de alguns alunos, percebi um sentimento de insatisfação em relação à atenção dispensada a eles em sala de aula, quando vêem com problemas de casa, é como se eles não se preocupassem com as causas sociais que dizem respeito à vida dos alunos.

> *Nunca se preocupam com isso. Chega se, tiver com problema, tiver de cabeça baixa, por exemplo, vem com, um problema de dentro de casa né? Ai fica esquisito na sala de aula, eles não perguntam nada. Muito pelo contrário, eles continuam fazendo o que eles estão fazendo, não quer nem saber. Ignora. Faz de conta que não aconteceu nada, fica normal (AL. 2)*

Quando perguntados se eles (as), alunos (as), participam das decisões da escola, alguns (as) foram enfáticos em responder que não, como veremos na fala do *Aluno 2*: *"É só a parte da direção, os alunos não, não dão opinião em nada, eles não opinam em nada. O que eles acham de lá, tem que ser do jeito, do jeito que eles querem, e a gente não dá decisão em nada. Não decide nada, só isso"*. Já outros alunos, também, não hesitaram em enfatizar que eles participam de algumas decisões na escola, nos momentos em que são convocados para as reuniões do Conselho Escolar ou quando a direção vai à sala de aula perguntar se eles estão de acordo com a decisão que já foi tomada administrativamente. A fala destes alunos apenas reforça um dos tipos de participação citado por Bordenave (1994), a informação.

4 – Espaços de Participação Limitados: os eventos e as reuniões.

Desde que iniciei a pesquisa, nenhum grande evento aconteceu na escola. As comemorações foram: *Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, dos Namorados e Festa Junina*, mas nenhum evento com festa aberta à família e à comunidade externa foi realizado, apenas trabalhos desenvolvidos em sala de aula, alusivos às datas em referência.

A culminância do semestre aconteceu com a Festa Junina, que também não foi aberta à comunidade externa, mas foi um trabalho importante desenvolvido pelos alunos de todas as séries, por turno, apresentando uma dança típica da época, assim como uma comida e sua respectiva história. Assim, os alunos se juntaram por turma, se integraram e realizaram o trabalho: apresentação oral do histórico da dança e da comida típica e por fim, apresentaram a dança, caracterizados conforme a dança.

Uma reunião de avaliação geral encerrou as atividades do semestre da escola, realizada por turno e com toda a comunidade escolar interna: direção, vice-direção, administração, coordenação pedagógica (supervisora escolar e orientadora educacional), professores, auxiliar administrativo e pessoal de apoio operacional, para avaliação do semestre, constante do Plano de Ação 2007.

Com o objetivo de avaliar as ações pedagógicas e administrativas do 1º semestre de 2007 e redimensionar as ações pedagógicas e administrativas do 2º semestre, a reunião transcorreu num clima de conflitos e protestos dos professores em relação à data de retorno às aulas no dia 01 de agosto, considerando que ser mais uma enrolação da Secretaria.

A referida reunião teve três momentos: os informes, a avaliação do trabalho desenvolvido no geral e auto-avaliação, ou seja, houve a avaliação coletiva e a individual, onde cada um, o que queria, falou das suas experiências, expectativas e proposições para o 2º semestre. Nem todos os professores participaram efetivamente da reunião, assim como algumas pessoas do pessoal de apoio e de secretaria também, mas percebi que estavam á vontade na reunião.

A análise que faço destes espaços, é que os considero limitados, posto que os eventos realizados durante o ano letivo são restritos apenas aos alunos, quando toda a comunidade escolar deveria participar. Do mesmo modo a reunião de avaliação, só há uma pequena participação de um grupo partícipe.

Considero que a participação efetiva na escola se dá quando todos os segmentos da comunidade escolar, tanto interna quanto externa, discutem e analisam a problemática pedagógica, administrativa e financeira vivenciada e a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades e assumam o compromisso com a promoção da transformação das práticas escolares. E não foi isso que vi quando da minha participação nestes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática participativa que está sendo construída no cotidiano da escola pesquisada está longe de ser considerada ideal. No seu Projeto Político Pedagógico a escola prima por uma formação para a cidadania em que a participação seja um saber-fazer escolar, mas este processo participativo está caminhando a passos lentos. Algumas ações pontuais como o Conselho de Ciclo/Classe, a Reunião Avaliativa Semestral e algumas práticas cotidianas da Coordenação Pedagógica vislumbram o início da construção de um processo democrático participativo. Todavia, é necessário que os envolvidos neste processo tenham o conhecimento, a consciência e o compromisso com o seu papel social e busquem coletivamente atingir aos objetivos da escola.

Os espaços de participação existem, no entanto, não estão sendo utilizados para a promoção da construção da cultura de participação no interior da escola, porque os seus atores não estão buscando estratégias para a concretização dos objetivos da escola e assim, não estão propiciando à comunidade escolar a vivência democrática, necessária para a participação social e para o exercício da cidadania.

A participação dos atores sociais nos espaços da escola se restringe a presença nos eventos, nas aulas, nas reuniões, no Conselho Escolar, no Conselho de Ciclo/Classe, etc. Isto significa uma participação apenas formal, ou seja, é uma participação inerte, comodista, passiva, sem expressões verbais, apática e, portanto, indiferente com a dimensão sociocultural da realidade e não contribuindo para o desenvolvimento da construção da cultura participativa na escola, porque os sujeitos não se envolvem, não se sentem parte e não decidem, apenas presenciam.

A participação como tomada de decisão, representação, engajamento, expressão verbal e discussão de idéias ainda é incipiente na realidade da escola.

Referências

BORDENAVE, Juan. *O que é Participação*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

_____. *Pensar a Prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação.* São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____*Saber e ensinar*: três estudos de educação popular. Campinas:SP: Papirus, 1984.

FREIRE, Paulo. ARAÚJO, Ana Maria (org.). *Pedagogia da Tolerância*: Organização e notas. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LUCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola.* Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar:* introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2000.

FILOSOFIA *COM* CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM UMA PRÁTICA EDUCATIVA POPULAR

Afonso Araujo Amador[61]
Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Orientadora)[62]
Universidade do Estado do Pará - UEPA

RESUMO

Esta pesquisa de iniciação científica financiada pelo CNPq e a Universidade do Estado do Pará, por meio de uma pesquisa-ação elaborou e analisou uma proposta de ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes em uma prática educativa popular, visando identificar a interferência deste ensino na aprendizagem dos educandos. Partindo-se da realidade social dos educandos, traçaram-se trilhas metodológicas do ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes. A pesquisa-ação foi realizada em uma turma de educação popular *com* crianças e adolescentes situada na Vila Santa Maria de Benfica, no Município de Benevides, Estado do Pará, no período do segundo semestre de 2006 ao primeiro semestre de 2007. Os procedimentos adotados foram: levantamento bibliográfico referente ao ensino de Filosofia e à educação popular, levantamento documental, observação participante com registro das atividades realizadas e elaboração e aplicação da proposta do ensino de Filosofia *com* crianças, consulta aos educadores por meio de reuniões sistemáticas e aos educandos através de atividades pedagógicas. O pensamento educacional freireano, tendo como eixo as categorias do diálogo, da pergunta e da problematização, e o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) de Matthew Lipman constituíram as referências teórico-metodológicas dessa pesquisa, que aspirou contribuir para o debate do ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes, sugerindo indicadores para o desenvolvimento de práticas a esse tipo de ensino.

Palavras-Chave: Filosofia *com* crianças e adolescentes; Educação Popular; Pedagogia Freireana.

---

[61] Aluno bolsista de iniciação científica do PIBIC/CNPq/UEPA. Contato pelo e-mail: ar_amador@yahoo.com.br.

[62] Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e Profª. Drª. do Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Contato pelo e-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre o ensino de Filosofia com crianças e adolescentes em uma prática educativa popular, pautando-se em subsídios teórico-metodológicos tanto do pensamento educacional de Paulo Freire quanto do Programa de Filosofia para Crianças (PFC) de Matthew Lipman.

Trata-se de uma pesquisa-ação realizada por meio de uma experiência educativa piloto com crianças e adolescentes em um espaço educativo popular situado no Município de Benfica-Pará. Pesquisa-ação cuja função política é de engajamento com as classes populares. Para Thiollent (1988, p. 46) "a função política da pesquisa-ação é freqüentemente pensada como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares".

É um tipo de pesquisa que envolve abordagem qualitativa e relação entre conhecimento e ação, com o objetivo de proporcionar ao/à pesquisador/a "melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do 'material' qualitativo gerado na situação investigativa" (THIOLLENT, 1988, p. 29).

Pesquisa qualitativa que se caracteriza pelo acompanhamento direto do/a pesquisador/a profissional no locus investigado e pela descrição minuciosa do cotidiano de um determinado grupo social, cujas pessoas envolvidas são tratadas como sujeitos e não como objetos.

> *A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE e ANDRÈ, 1986, p.13).*

A turma de educação popular na qual a pesquisa-ação foi vivenciada é conduzida por educadores do Grupo de Estudo e Trabalho (GET) de Benfica do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Nesse espaço educativo popular, são desenvolvidas atividades educativas na perspectiva freireana de alfabetização e de pós-alfabetização, com crianças e adolescentes, funcionando todas as segundas e quartas-feiras, das 14:00 às 16:00 horas

Participaram como sujeitos da pesquisa-ação 20 educandos/as que, além de participarem da turma de alfabetização de Benfica, são, também, estudantes de escolas públicas e pertencentes a camadas populares, dentre os/as quais crianças e adolescentes entre 06 e 13 anos de idade. Também fizeram parte deste universo 4

educadores/as populares do NEP, sendo uma formada em Formação de Professores, e três estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

A pesquisa-ação deu-se nessa turma no decurso do segundo semestre de 2006 ao primeiro semestre de 2007, tendo como ênfase a construção metodológica. E "não pretendeu ser útil apenas para a coletividade considerada na investigação local" (THIOLLENT, 1988, p.18), mas aspirou contribuir para o debate do ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes, sugerindo indicadores que venham a viabilizar práticas para esse tipo de ensino.

Assim, esta pesquisa objetivou analisar, em uma prática educativa popular, *como se processa o ensino de Filosofia com crianças e adolescentes a partir de sua realidade social, buscando identificar o nível de interferência deste ensino, no processo de aprendizagem dos/as educandos/as.*

Apresentando como objetivos específicos:

- Aprofundar os estudos da Filosofia *para* crianças elaborada pelo Instituto de Filosofia para Crianças no Brasil, visando identificar a sua contribuição para o ensino de Filosofia, nas primeiras séries do ensino fundamental;
- Construir proposta pedagógica de ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes a ser implantada e analisada em práticas educativas populares, tendo como referencial pedagógico a educação popular freireana, buscando identificar as contribuições deste ensino na aprendizagem dos/as educandos/as;
- Contribuir para o debate do ensino da Filosofia *com* crianças e adolescentes, apontando indicadores que viabilizem práticas de ensino de Filosofia em escolas públicas.

Os procedimentos metodológicos adotados foram:

- L*evantamento bibliográfico* referente ao ensino de Filosofia e à educação popular, além de temas correlatos;
- *Observação participante* com registro das atividades realizadas;
- *Levantamento documental.* Consulta aos planos e relatórios das atividades pedagógicas realizadas na turma, que se constituíram em instrumentais de análise da pesquisa;

- *Elaboração e aplicação* da proposta de ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes, envolvendo sua implantação e acompanhamento, viabilizada por ações compartilhadas entre os/as pesquisadores/as e os sujeitos.
- *Consulta aos educadores* por meio da técnica de *reuniões sistemáticas*. Nestas reuniões foi organizado o grupo de estudo; elaborada a proposta pedagógica; planejadas, acompanhadas e avaliadas as ações propostas e realizadas.
- *Consulta aos educandos* por meio de atividades (desenho, textos e falas) obtidas no decorrer do ensino da Filosofia.

A culminância destas consultas foi a elaboração de *relatórios* das reuniões e das atividades do ensino de Filosofia realizadas na turma.

Qual a Filosofia a ser trabalhada *com* crianças e adolescentes?

A *filosofia é uma atividade especificamente humana*. O ser humano é que filosofa na sua relação com o mundo.

O ser humano filosofa perante os problemas vivenciados no mundo. Isto significa que não podemos falar do ser humano sem mencionar o mundo, no qual homens e mulheres estão inseridos, como também não podemos nos referir ao mundo sem falar da presença do ser humano que o transforma e lhe confere significação. O mundo marca e condiciona o ser humano, mas, também, sofre a sua intervenção. O mundo apresenta ao ser humano desafios, provoca questionamentos e estimula a investigação de problemas. Diante dos problemas que a realidade social apresenta assume uma atitude filosófica. Mediante a sua relação com o mundo começa a filosofar.

E o que leva o ser humano a filosofar? Para Platão e Aristóteles, o espanto e admiração do que lhe acontece no mundo. Como também a curiosidade em conhecer os fenômenos e a busca de solução dos problemas vivenciados no contexto social.

Todo ser humano tem uma visão de mundo proveniente de questionamentos e reflexões sobre as ações, sentimentos e idéias, extraída da vivência cotidiana e gerada pela curiosidade. A Filosofia, então, é considerada, numa perspectiva ampla, uma *visão de vida e de mundo*. Mas o ser humano busca explicações das causas dos fenômenos, procurando investigar o porquê e a razão de ser dos fatos. Neste sentido, a filosofia é

compreendida como *a atitude do ser humano em refletir criticamente, conhecer e compreender os problemas existenciais e sociais vivenciados no mundo.*

O filósofo busca conhecer a realidade de forma inquiridora, reflexiva, crítica, profunda e abrangente, procurando enxergar além da aparência dos fatos (a sua razão de ser) numa dimensão totalizadora.

Para Lorieri e Rios (2004) a filosofia:

> *busca a compreensão, que diz respeito ao sentido, ao significado, ao valor. Ela se apresenta, assim, como uma "maneira de pensar" que tem "um conteúdo próprio: os aspectos fundamentais da realidade e da existência humana" [...] é um projeto, e não uma obra acabada; é uma "busca perene de ampliação do saber" e procura apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição dessa realidade, num movimento histórico de constituição das significações e do próprio mundo humano.*

A filosofia, então, caracteriza-se por ser: (a) uma atitude filosófica do ser humano perante o mundo (ato de filosofar) e (b) uma atitude de investigação filosófica do ser humano perante o mundo (filosofia, teoria ou pensamento filosófico), sendo fundamental para a criticidade do ser humano, porque permite o discernimento do significado dos fatos. E, para isto, há necessidade do exercício do filosofar, do pensar, o desenvolvimento das habilidades lógicas e do espírito da dúvida no existir do indivíduo.

O ser humano levanta temas-problemas filosóficos, entre os quais: (a) *Antropologia Filosófica:* Quem sou eu no mundo? Quem sou eu, ser humano? Quem sou eu, quem é o outro? (b) *Ontologia:* O que é o mundo? O que é a realidade na qual estamos, da qual fazemos parte e com a qual nos relacionamos? (c) *Teoria do Conhecimento*: O que significa conhecer? O que conhecemos? Como conhecemos? Para que conhecemos? O que é a verdade? (d) *Lógica:* Como formamos idéia de algo? Como se organiza o nosso raciocínio? (e) *Ética:* Por que damos mais ou menos importância a determinadas coisas e atitudes na vida? Por que agimos de determinada forma perante aos outros seres? Por que ficamos felizes e tristes? (f) *Estética:* Por que consideramos pessoas boas ou más, belas ou feias? Por que produzimos arte? (g) *Política:* Somos livres? O que é liberdade? Somos cidadãos? O que significa cidadania?

A filosofia como ato do sujeito pressupõe um aprendizado, que deve começar desde a infância, fase das perguntas e da curiosidade. Segundo Teles (1999, p.11):

> *a criança, o adolescente e o jovem têm, pois, a natureza do filósofo e esta natureza, ao longo do tempo, tem sido sufocada exatamente pelas instituições educativas que já lhes entregam "respostas", "verdades prontas", "leis", "normas", regulamentos", "caminhos" que necessitam apenas ser decorados e introjetados. Assim, a natureza do filosofar, que se manifesta na criança pequena com os seus "por quês?"é mutilada, já na infância.*

Compreendemos que a filosofia a ser trabalhada *com* crianças e adolescentes se trata mais em trabalhar habilidades humanas referentes ao ato de filosofar do que conhecer a produção teórica dos filósofos historicamente construída. Trata-se tanto em motivar a atitude de questionar e problematizar a realidade, como desenvolver a iniciação da investigação filosófica (refletir, pensar e argumentar com coerência lógica).

O Programa de Filosofia para Crianças (PFC) de Matthew Lipman

O estudo sobre o ensino de Filosofia para crianças tem em Matthew Lipman (2001) o principal referencial teórico, cujo programa vem sendo desenvolvido no Brasil pelo Instituto de Filosofia para Crianças.

Lipman (2001) considera a Filosofia favorável ao desenvolvimento das crianças para realizarem juízos logicamente corretos, estimular atitudes éticas e o pensamento reflexivo. Pressupõe que assim como os filósofos, as crianças se perguntam sobre os fundamentos dos valores e dos conhecimentos humanos. Além disso, destaca que propiciar o processo de investigação filosófica de forma sistemática com o público infantil significa fornecer as ferramentas e um método eficiente para aperfeiçoar o pensamento, pois é na Filosofia que se edificam as questões sobre o significado da realidade e sobre o próprio processo do pensar.

A Filosofia é ensinada por meio do *diálogo investigativo*, entendido como clarificação dos conceitos, busca da verdade, dos sentidos e referenciais de nosso cotidiano, e por meio de textos reflexivos, as *novelas filosóficas*, produzidas e adaptadas à realidade educacional brasileira, direcionam o ensino da Filosofia para o desenvolvimento racional da criança sem trabalhar a história da Filosofia (LIPMAN *et al*, 2001).

A Filosofia *para* crianças de Lipman caracteriza-se pelo exercício da *discussão filosófica,* pressupondo a transformação da sala de aula em uma *comunidade de investigação* (atividade-fim), cujo suporte metodológico é composto por *novelas filosóficas* (livros-textos), com seus respectivos *manuais de instrução* (contendo *planos de discussão e exercícios filosóficos*).

Essas *novelas filosóficas* foram produzidas nos Estados Unidos e são traduzidas e trabalhadas em algumas escolas brasileiras sob a orientação do Instituto de Filosofia para Crianças (IAPC), sendo a Filosofia compreendida como favorável ao

desenvolvimento de juízos logicamente corretos, de atitudes éticas e do pensamento reflexivo em crianças e adolescentes.

A Filosofia é ensinada na *comunidade de investigação,* caracterizada pela discussão acerca de conceitos eminentemente filosóficos, em uma perspectiva de investigação compartilhada. Os conceitos filosóficos estão contidos nas *novelas filosóficas,* que são narrativas escritas em primeira pessoa, retratando reflexões surgidas de um suposto cotidiano de crianças ficcionais.

Entretanto, as *novelas filosóficas* direcionam o ensino da Filosofia para o desenvolvimento racional da criança sem trabalhar a história da Filosofia (LIPMAN *et al*, 2001). A preocupação não é com o estudo específico da história da Filosofia, mas em se trabalhar em classe, habilidades humanas referentes ao ato de filosofar (questionar e problematizar a realidade) e de iniciação da investigação filosófica (refletir, pensar e argumentar com coerência lógica).

Três críticas são feitas em relação ao Programa de Lipman no Brasil: (1) compreendendo-se que a formação da criança é integral, a Filosofia não pode ser apenas dirigida à razão, deve ter raízes na afetividade e na estética; (2) na formação da criança é importante o concreto, o vivido, por isso, o ensino da Filosofia não pode estar restrito ao fictício como modelo atitudinal e (3) além do processo de filosofar é importante interagir com a produção histórica do pensamento filosófico.

Acrescenta-se o fato de que as *novelas filosóficas* não são provenientes do contexto social brasileiro. As experiências do ensino de Filosofia *para* crianças no Brasil influenciadas pelo programa de Matthew Lipman (2001), tem sido alvo de críticas por não interagir com o cotidiano da criança em seu contexto cultural e de classe social.

Dessa forma, o fato destas não serem produzidos no Brasil nem apresentarem situações sociais brasileiras levou-nos a questionar: o trabalho pedagógico disseminado pelo IAPC pode ser um referencial para o ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes de ambientes educativos populares, em uma realidade social diferenciada? É possível um ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes a partir de sua realidade social? Que bases pedagógicas fundamentam o ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes?

Essas questões nos possibilitaram levantar como problema de investigação: *como desenvolver o ensino de Filosofia com crianças e adolescentes em ambientes educativos populares a partir de sua realidade social?*

Consideramos que um trabalho pedagógico de Filosofia voltado para crianças e adolescentes não pode ser uma receita pronta, precisando ter como ponto de partida o interesse, a realidade e o contexto dos/as educandos/as.

Além disso, o ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes das classes populares pressupõe a relação da Filosofia com a educação freireana, cujos pressupostos epistemológicos centram-se no ato de perguntar, no estímulo à curiosidade e no ato de problematizar a realidade social dos sujeitos educacionais. Ensino de Filosofia que congregue a iniciação filosófica de crianças e adolescentes, a educação para o pensar e a preparação para a cidadania, compreendendo-se que a formação da criança é integral, tendo a filosofia raízes na razão, na afetividade e na estética.

Ao olharmos para o pensamento educacional de Paulo Freire vemos a perspectiva de construirmos um ensino de Filosofia não *para* as crianças e adolescentes, mas *com* as crianças e adolescentes, tendo como eixo pedagógico os conceitos fundamentais freireanos do *perguntar*, do *diálogo* e da *problematização*.

Filosofia *com* crianças e adolescentes: uma abordagem freireana

Ao olharmos para o pensamento educacional de Paulo Freire, vemos a perspectiva de construirmos um ensino de filosofia não *para* as crianças, mas *com* as crianças e adolescentes, tendo como eixo pedagógico os conceitos fundamentais freireanos do perguntar, do diálogo e da problematização.

Para Freire (1985), a existência humana é feita por meio de perguntas, constituindo-se o ato de perguntar a origem do conhecimento. Neste sentido, pais e educadores devem respeitar as perguntas das crianças e o seu direito em perguntar. Considera, também, que o diálogo e a comunicação são fatores primordiais da relação humana e a condição para o ser humano formar-se como pessoa. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1986, p. 123).

Além da dimensão existencial o diálogo em Freire (1993, p. 19) apresenta um caráter ético-político, ao possibilitar ao outro, aos oprimidos a «dizerem sua palavra»

expressando seu pensamento, suas opções e seu modo de ser. Para ele, "foi exatamente porque nos tornamos capazes de *dizer* o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes"

Freire (1985) em seu diálogo com Faundez, ressalta a necessidade pedagógica do estímulo à curiosidade por meio do ato de perguntar, considerando que a Pedagogia da criatividade se fundamenta na ação de perguntar. Para ele (1985, p. 51), "a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção."

O ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes na perspectiva freireana aponta para uma prática pedagógica que desenvolva o diálogo entre os sujeitos; o estímulo ao ato de perguntar e levantar problemas; o ambiente educativo como espaço de prática comunitária, democrática, crítica, criativa, ética e política; o trabalho pedagógico com temas do cotidiano e com experiências de vida dos educandos e de forma interdisciplinar articulando os saberes filosóficos e científicos com os saberes do cotidiano dos educandos. Uma Filosofia *com* crianças e adolescentes que lhes possibilite: problematizar e des-velar a realidade; participar do processo educativo; o pensar crítico, reflexivo e criativo; desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, éticas e políticas; a interação entre a produção histórico-filosófica e a atitude cotidiana de filosofar.

O ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes das classes populares pressupõe um ensino que congregue: a iniciação filosófica de crianças e jovens; a educação para o pensar e a preparação para a cidadania. Ensino de filosofia que vise o desenvolvimento da capacidade lógica, estética, ética e crítica dos educandos, acreditando como Lara (1996, p. 204) em uma escola:

> Onde a idéia não amarre, mas liberte;
> A palavra não apodreça, mas aconteça;
> A imaginação não desmaie, mas exploda;
> O pensamento não repita, mas invente um saber novo que é do povo.
> Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer.

Neste sentido, o ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes objetiva: (a) tornar o processo do desvelar educativo construtivo e democrático; (b) viabilizar diversos processos filosóficos a partir do educando, de seus interesses, saberes e experiências e de seu imaginário; (c) oportunizar ao indivíduo ser sujeito e concretizar

sua emancipação frente às ideologias dominantes; (d) preparar filosoficamente (gnosiológica, ética e politicamente) o educando para enfrentar os problemas de sua vida cotidiana, o convívio social e o exercício de sua cidadania;

O ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes pressupõe, então, o diálogo entre os sujeitos e o estímulo ao educando em perguntar e levantar problemas. A sala de aula é transformada num *Círculo Cultural Dialógico e de Problematização*, no qual os sujeitos ampliam, seus saberes, acompanhando as mudanças sociais com senso crítico, não aceitando as coisas impostas com passividade.

Compreendemos o *Círculo Cultural Dialógico e de Problematização* freireano como uma *Comunidade Aprendente*[63]*,* isto é, um espaço de construção comunitária, democrático, crítico, dialógico, ético e político, em que se trabalhe pedagogicamente temas do cotidiano e as experiências de vida dos educandos. *Comunidade Aprendente,* que se dimensiona como *dialógica, crítica e interdisciplinar*, em que se trabalhe o saber filosófico e o saber científico articulados aos saberes do cotidiano dos educandos, buscando criticamente desvelar o sujeito autônomo na busca da resolução dos próprios problemas; interagir com os outros, aprendendo a conviver intersubjetivamente. E, sobretudo, que o educando aprende a ser, ou seja, a exercer a sua cidadania consciente.

Filosofar *com* crianças e adolescentes significa: (a) possibilitar ao educando ser capaz de problematizar e des-velar a realidade; (b) tornar o educando participante do processo educativo; (c) possibilitar ao educando um pensar crítico, reflexivo e criativo; (d) desenvolver no educando habilidades cognitivas, afetivas, éticas e políticas. (e) viabilizar no educando a interação entre a produção histórico-filosófica e a atitude cotidiana de filosofar.

Assim, essa experiência da Filosofia *com* crianças e adolescentes em um ambiente educativo popular teve como referência a educação popular freireana e como ponto de partida o saber dos sujeitos, as situações existenciais e sociais vivenciadas, a curiosidade e a lógica de construção do pensamento elaborada em relação ao contexto em que vivem.

---

[63] Termo utilizado por Brandão (2002, p. 348) referindo-se ao diálogo freireano, como aquele que não pode ser reduzido a um método facilitador da aprendizagem, mas visto como a " própria razão de ser do aprender", sendo necessário "criar situações dialógicas cada vez mais e mais completas e verdadeiras,para que uma 'turma de alunos' se transforme de fato em uma *comunidade aprendente*, em uma equipe de criação solidária do *saber-com-que-se-aprende*.

Dos textos construídos pelos próprios adolescentes, buscou-se desenvolver o ensino da Filosofia, tendo como eixo pedagógico o diálogo, o perguntar e a problematização e questões para reflexão relacionadas a temas filosóficos como:

Antropologia Filosófica

1) Quem sou eu?

2) Quem sou eu e quem são os outros?

Teoria do Conhecimento e Lógica

1) O que constitui a realidade? E a verdade?

2) Como conhecemos a realidade?

3) O que pensamos? Como pensamos? Para que pensamos?

Ética, Estética e Política.

1) Por que damos importância a determinadas coisas e ações na vida?

2) Por que vivemos? Vivemos sós?

3) Como conviver com o outro?

4) O que é beleza? O que é justo? O que é bom?

O processo de sistematização dos dados constituiu-se de dois momentos. No primeiro foi construída a metodologia do ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes na perspectiva de educação popular freireana. No segundo momento procedeu-se com a descrição das atividades desenvolvidas no *círculo cultural dialógico e problematizador*, identificando-se as temáticas filosóficas debatidas em articulação com os temas geradores.

As atividades do ensino de Filosofia foram gravadas e transcritas, sendo posteriormente descritas, sistematizadas e analisadas.

A análise dos dados foi realizada por categorias teóricas, eixos temáticos, saberes curriculares, temas filosóficos e questão-problema, construídos no desenvolvimento da pesquisa:

Tema Gerador *família* e rede de saberes e temas filosóficos

Eixos temáticos	Questão-problema	Temas filosóficos	Saberes curriculares
A morte e a valorização da vida A (banalização) da	Ser mau Terror e morte	Ética e Antropologia filosófica	Violência Violência, tipos de religião e

morte A morte e a valorização da vida	Corpo e alma	Ética, Teoria do conhecimento e Lógica Ontologia, Ética, Estética e Filosofia política	organização da família Ciclo da vida
Trabalho e cultura	Cansaço humano e transformação da natureza	Axiologia	Modos de trabalho
O homem como produtor de lixo	Destruição da vida	Ecologia, Ética e Estética	Meio ambiente

As categorias teóricas trabalhadas no desenvolvimento da pesquisa foram: o *diálogo* e o *perguntar* e a *problematização*, na perspectiva da educação freireana, apresentadas no desenvolvimento da pesquisa.

Os eixos temáticos tiveram como ponto de partida *temas geradores* trabalhados pedagogicamente na turma de alfabetização e de pós-alfabetização e que se ampliaram em uma rede de *saberes curriculares*, *temas filosóficos* e *questão-problema.*

Conclusão

Esta pesquisa-ação propôs e analisou o ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes à luz do pensamento educacional de Paulo Freire, tendo como ponto de partida a realidade social dos educandos. Após a leitura crítica do PFC de Lipman, subsumiram-se alguns de seus indicadores, como a constituição de grupo de estudo da filosofia por meio da prática dialógica, viabilizando o desenvolvimento de habilidades e o espírito de investigação nos educandos. Mas foram nos pontos de críticas do PFC e nos pressupostos teórico-metodológicos da educação freireana, que se construiu a proposta metodológica do ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes implementada e analisada no ambiente educativo de Benfica.

Além da possibilidade de se construir uma proposta de ensino de Filosofia *com* criança e adolescentes, este estudo objetivou identificar em que esse ensino contribuiu no processo de aprendizagem dos/as educandos/as.

Assim, essa experiência piloto em uma turma de educação popular que já trabalhava em sua metodologia a educação freireana, possibilitou a aplicação da proposta elaborada, cujo ponto de partida, era o trabalho com o tema gerador.

O trabalho com o tema gerador, na perspectiva freireana, permitiu que os diálogos filosóficos deslanchassem, fazendo brotar *eixos temáticos* e *questões-problemas* para discussão.

O *círculo cultural* freireano transformou-se em *círculo cultural, dialógico e da problematização*, sendo os conceitos freireanos do *diálogo*, da *pergunta* e da *problematização* o eixo metodológico da proposta de ensino de Filosofia.

No *círculo cultural, dialógico e de problematização* os *eixos temáticos* e as *questões-problemas* identificadas no trabalho pedagógico com o tema gerador estimulou nos educandos o pensamento reflexivo perante o mundo das coisas e o mundo dos seres humanos. As crianças e os adolescentes externavam a sua *visão de vida e de mundo* e, ao serem provocados a buscar *a razão de ser dos fatos*, iniciaram o exercício filosófico, isto é, aprenderam filosofia fazendo, olhando para a sua realidade social de maneira radical, inquiridora e global.

A organização dos *eixos temáticos* e das *questões-problemas* possibilitou aprofundar as discussões de temas filosóficos como: Antropologia filosófica, Ética, Estética, Axiologia, Filosofia política, Ontologia, Ecologia, Lógica e Teoria do conhecimento. Em função de cada diálogo filosófico travado *questões para reflexão* e *atividades* interdisciplinares foram sugeridas com o intuito de ampliar os saberes curriculares em uma rede integrada aos temas geradores e às temáticas filosóficas.

Os diálogos filosóficos travados possibilitaram que as crianças e adolescentes desenvolvessem diversas atividades, expressando diferentes formas de comunicação, entre as quais destacamos: a produção de desenhos, textos, e peça teatral, a realização de entrevista, passeios extra-classe, pesquisas, estudos documentais e elaboração de relatório.

Houve significativa interferência dos diálogos filosóficos no processo de aprendizagem dos educandos, considerando que ao longo do desenvolvimento da

pesquisa-ação, observamos uma significativa mudança no comportamento das crianças e adolescentes em termos *cognitivos* e *sociais*.

As crianças e adolescentes superaram o medo inicial de falar, de dizer suas palavras; elaboraram conceitos abstratos e revisaram suas formas de pensar; intensificaram a capacidade imaginativa, estética, criativa e crítica; apresentaram senso de justiça e atitudes de solidariedade e de resolução de problemas. Tornaram-se sujeitos cada vez mais criativos, falantes, inquiridores, sensíveis ao outro e menos tímidos.

Além disso, a rede de saberes curriculares, de caráter interdisciplinar interligados aos temas geradores e às temáticas filosóficas possibilitou aos educandos aprofundarem os estudos da alfabetização, da leitura da escrita da palavra associada à sua leitura de mundo. As crianças e adolescentes demonstraram vontade de elaborar textos, desenhar e realizar as atividades sugeridas no processo de alfabetização.

Observamos que o ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes contribuiu para o desenvolvimento intelectual e moral dos sujeitos participantes. Os educadores envolvidos na pesquisa tiveram a preocupação de ler e pesquisar sobre o ensino da Filosofia e também desenvolveram a atitude de escutar as crianças, de problematizar as situações existenciais e sociais apresentadas pelos educandos e de perguntar. Atitudes que estão distantes da prática pedagógica tradicional, cuja tarefa do professor é de transmitir conhecimentos e não problematizá-los com os educandos.

Destacamos que o tema filosófico mais recorrente foi a ética, ao serem trabalhadas questões atitudinais, de valores e de comportamentos sociais, seguida da teoria de conhecimento.

Nesta fase de implementação dessa proposta não foram utilizados textos filosóficos articulando os temas com a história da filosofia, mas isso deve ser feito posteriormente, em continuidade da experiência. Para isso, os educadores estão selecionando textos e produções filosóficas possíveis de serem trabalhados com crianças e adolescentes.

Uma das dificuldades apresentadas no desenvolvimento da pesquisa foi o pouco tempo para a execução de suas diversas etapas, principalmente na inclusão de novas atividades na trilha metodológica construída, como os textos da história da filosofia e no processo de análise, a exploração das atividades produzidas pelos educandos.

Esta pesquisa-ação evidencia que crianças e adolescentes podem e devem filosofar, perguntando, investigando e propondo soluções para seus problemas existenciais. Os *círculos culturais dialógicos e de problematização* fincados na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, estimularam e provocaram os educandos a desenvolver a habilidade de perguntar, de pensar critica e criativamente o mundo, além de despertar a curiosidade da investigação filosófica.

A pesquisa aponta ainda a possibilidade da Filosofia *com* crianças e adolescentes ser aplicada em escolas públicas do ensino fundamental, porque a sua viabilidade depende do projeto pedagógico da escola e da formação do educador em relação à Filosofia e aos pressupostos da educação freireana.

Assim, a atividade filosófica voltada para o desenvolvimento do pensamento autônomo, ético, criativo e crítico a partir da realidade concreta dos sujeitos sociais e relacionada com os saberes curriculares foi a meta atingida na proposta educativa do ensino de Filosofia *com* crianças e adolescentes.

Esta pesquisa apresentou o desafio de construir e analisar uma Filosofia aplicada à educação popular freireana, coerente e articulando os temas filosóficos com os princípios pedagógicos freireanos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

LARA, Tiago. *A escola que não tive... O professor que não fui*....São Paulo: Cortez, 1996.

LIPMAN, Matthew. et al. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos e RIOS, Terezinha Azerêdo. *Filosofia na escola***:** o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para crianças e adolescentes.* 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

CATADORAS DE SABORES: ENSAIO ETNO-VISUAL COM MULHERES DA BARRA DE SÃO BENTO, ALAGOAS

Darcel Andrade - UEPA[64]
Elizabeth Teixeira - UEPA[65]

RESUMO:
Destacam-se o lugar social das mulheres como sujeitos históricos ligados ao cuidado, à vida, à natureza, ao trabalho e ao mundo. Essas premissas motivaram os autores elaborar este ensaio etno-visual realizado na Barra de São Bento, litoral norte do Estado de Alagoas, desenvolvido no mês de julho de 2007 envolvendo três mulheres, que com os autores conversaram informalmente, enquanto trabalhavam, e autorizaram a fotodocumentação e filmagem de suas atividades ali desenvolvidas. A fotografia, como narrativa, é utilizada para preservar o que se realizou e convergir para os leitores um conjunto de informações sobre o "cultural", "poéticas visuais", a respeito do trabalho das mulheres catadoras. Apresenta-se uma narrativa imagética do trabalho das mulheres catadoras; a seguir uma narrativa poética que indica o movimento dos autores enquanto observadores e ouvintes dos relatos e por fim reflexões e incursões sobre o cuidar e relações com os saberes inspiradas pelas narrativas anteriores. Estudos sobre relações com saberes ampliam nossa compreensão sobre as (im) possibilidades do processo educativo. Tais estudos, portanto, devem ser estimulados.

Palavras-Chave: saberes culturais, narrativas, cultura de conversa.

PALAVRAS INICIAIS

Historicamente, as mulheres estão associadas aos alimentos, a natureza e ao ato de alimentar. Alimentar é cuidar, é zelar pela vida e manter a vida. Mais de 50% dos alimentos do mundo são produzidos por mulheres, segundo dados do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem). "Há uma cena intrigante, menos freqüente e fascinante: são os milhões de mulheres que não estando grávidas,

[64] Educador Artístico. Especialista em Cultura Visual e Semiótica pela UFPa. Email: etfelipe@terra.com.br
[65] Enfermeira. Professora Adjunto IV da UEPA. Docente do PPGED. Email: darcelandrade@yahoo.com.br

nem amamentado, nem cozinhando ou servindo, mas continuam incansáveis a trabalhar para alimentar o mundo" (MONTEIRO, 2006, p.1).

Dentro do ecofeminismo existem duas linhas a respeito. A primeira considera que há uma relação especial entre a mulher e a natureza, que se deve a que as mulheres estão mais próximas à natureza porque dão à luz e a natureza dá a vida ou porque as mulheres alimentam e a natureza nos proporciona os alimentos.

A outra linha argumenta que estas relações são diferentes porque as mulheres tomam da natureza o que precisam. Não as mulheres de sociedades industrializadas, senão das agrícolas. Tomam o que precisam para a manutenção de suas famílias, de seus filhos, enquanto os homens têm relações de exploração com a natureza para conseguir benefícios e rendimentos. Isso implica a deterioração e o esgotamento dos recursos, enquanto que quando se toma unicamente o que se precisa, chega-se à economia sustentada.

No geral, queremos destacar o reconhecimento social das mulheres como sujeitos históricos ligados ao cuidado, à vida, à natureza, ao trabalho e ao mundo. Essas premissas nos motivaram elaborar este ensaio que tem como objetivo descrever o encontro dos autores com mulheres catadoras de sabores.

O estudo é um ensaio etno-visual realizado na Barra de São Bento, litoral norte do Estado de Alagoas, desenvolvido no mês de julho de 2007 envolvendo 3 mulheres, que conosco conversaram informalmente, enquanto trabalhavam, e autorizaram a fotodocumentação e filmagem de suas atividades ali desenvolvidas. Nos apoiamos na perspectiva da narrativa imagética (ACHUTTI, 1997) e na pedagogia da conversa (OLIVEIRA, 2004).

A fotografia, como narrativa, é utilizada para preservar o que realizamos e convergir para os leitores um conjunto de informações sobre o "cultural", e, nesse ensaio, o que podemos chamar de "poéticas visuais" a respeito do trabalho das mulheres catadoras. A partir da descrição imagética e poética buscamos refletir sobre a realidade encontrada. As fotografias "antes de serem cópias da realidade, são textos, afirmações e interpretações sobre o real" (p.25). Cada imagem carrega uma eficácia simbólica que convida ao compartilhamento com um sujeito que a interpreta. Cada foto é uma realidade revelada, um conjunto de não ditos, portadoras de uma mensagem virtual, que queremos socializar "como forma de ajudar o homem a falar do homem" (p.63).

Na seqüência, apresentamos uma narrativa imagética do trabalho das mulheres catadoras; a seguir uma narrativa poética que indica nosso movimento enquanto

observadores e ouvintes dos relatos e nossas reflexões e incursões sobre signos e saberes inspiradas pelas narrativas anteriores.

NARRATIVA IMAGÉTICA


























NARRATIVA POÉTICA

Descobrimos a Barra de São Bento de forma casual,
Sem planos, sem mapas. Chamou nossa atenção o aceno na estrada que convida turistas às delícias do mar e aos encantos das piscinas naturais.
Cedemos ao chamado, descemos a encosta, uma pausa na viagem.
Maré baixa, sol forte, águas claras. Compondo a paisagem, notamos corpos de mulheres se movendo, agachados, sobre a lama...
Nos perguntamos, quem são essas mulheres? O que estão fazendo?
Cedemos à curiosidade, caminhamos em direção à elas, uma pausa no descanso.
Nomes se revelam: D.Ilda, D. Maria, D. Baldinha.
Mas suas mãos incansáveis não cessam de catar.
Catam conchas-marisco que irão compor pratos exóticos e saborosos.
Mãos que usam facas para ferir a lama escura e deixar revelar o produto da busca. Mãos calejadas que nada usam para cavar a lama e sentir entre os dedos o fruto do trabalho.
Não escondem a idade: 41 anos, 60 anos, 52 anos.
Conversam conosco sobre o que fazem. Catam essas especiarias para vender.
Guardam algumas para comer.
Aprenderam o ofício com outras mulheres. Ensinam ás filhas e netas...
Aprimoram com o tempo seu saber sobre a catação de sabores.
Vão enchendo pequenos potes, que vão enchendo outros maiores...
Vendem o kilo a 10,00 reais, depois de escaldado e separado.
Conhecem as receitas que ajudam a produzir, mas nem sempre estas estão nas suas mesas. Vendem quase tudo que produzem...
Sobrevivem desse trabalho que alimenta suas vidas e famílias.
Referem que não vêem para a praia em dia de chuva forte
Às vezes vão para as pedras catar ostras
Esperam a maré subir para se retirar e levar o peso da labuta sobre suas cabeças. As catadoras de sabores vão e vem... dia após dia....
Contam que sentem dores no corpo ao final da jornada,
Mas que acordam prontas pra tudo recomeçar após uma noite de descanso.
Quando a lama é encoberta pelas águas, no fim de mais um dia de trabalho,
Acenam-nos rumo às suas casas, as vezes distantes mais de um kilômetro da praia. Cedemos à inspiração que nos invade e provoca...
Mulheres catadoras de sabores, cuidadoras do mundo
Que alimentam sonhos, que produzem da lama, sejam felizes!!!!!
Mulheres catadoras de sabores, sorrisos meigos e marcados
Mãos firmes e artríticas que se postam sobre as águas
Entre filhas e amigas que trabalham sol a sol, não esqueceremos de vocês!!!!!!!

SIGNOS E SABERES

As narrativas nos levam a pensar sobre as mulheres como sujeitos históricos que cuidam. Afirma-se que ao longo do tempo ficaram a cargo das mulheres os cuidados cotidianos, principalmente aqueles “que suportam a vida de todos os dias”. Tais

cuidados sempre estiveram ligados a funções ou necessidades vitais, como comer, beber, comunicar, entre outras (COLLIÈRE, 1999).

Tradicionalmente as mulheres se comunicam entre si e trocam experiências em prol de melhores e/ou novos modos de cuidar da família, da casa, da comunidade. Entre elas vai se constituindo uma rede de solidariedade e apoio, que transmite conhecimentos e veicula relacionamentos, como os aqui identificados nas conversas com as catadoras.

As mulheres, ao longo do tempo, sem acesso a livros, nem a qualquer ensinamento sistematizado, exerceram várias práticas sem diploma; formam seu saber no contato umas com as outras, transmitindo-o no espaço e no tempo, de vizinha a vizinha, de mãe para filha, de avó para neta. Sobre essa transmissão de saberes, numa visão semiótica, Santaella (2002,p.63) esclarece: "[...]a criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outra pessoa, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações pelas quais são feitos as variedades de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura."

Signos aqui são compreendidos como elementos de informação imagética, apreendidos na trilogia de três olhares: o primeiro pela *sensação primeira,* visão contemplativa destes pesquisadores ao avistarem aqueles corpos debruçados na areia-lama, silhuetas cromáticas das cores vivas de suas vestes; o segundo olhar advindo da aproximação e interesse de saber do que se tratava *percepção dedutiva, momento em que quase tudo se clareia; e* o terceiro olhar vem da decorrência dos dois primeiros configurando os elementos visuais aparentes, entre pontos, linhas, formas, planos, cores, texturas, cheiro e outros, formando e cognizando as imagens ali presentes, um quadro poético-visual, registrado também pelo recorte de uma câmera de vídeo, para não perder no tempo aquela impressão/expressão de tudo que estava acontecendo. O aparecimento dessa nova mediação – a câmera de vídeo - nos faz observar as interações sociais de que nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. Em outras palavras, para nós estarmos ali, algo nos chamou atenção, para registrarmos alguma imagem ora apresentada, foi preciso algo acontecer em nossa consciência, através do gesto e da palavra do outro, formando uma terceira consciência, imagética, virtual, auto-expressiva, mas que precisa de nós, sujeitos orgânicos nesse processo-movimento de fatos e fenômenos cotidianos de apreensão e criação. "Bakhtin dirá que do mesmo modo

que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar" (SOUZA; FREITAS; KRAMER, 2003, p.84).

Nada faria sentido neste ensaio se fizéssemos a mera descrição daquele momento-ação, se não percebêssemos os sujeitos sociais ali envolvidos, muitas vezes efêmeros aos olhos de um simples observador; nada faria sentido se não levantássemos de nosso "ócio produtivo" sob a sombra de um coqueiro ao sol escaldante e nos deixasse seduzir aos encantos daquelas mulheres e suas proles, apresentando-nos a força e a evidência de um trabalho digno, empobrecidas aos olhos dos que se julgam superiores, mas dependentes delas, que ao mesmo tempo são enriquecidas pela experiência que somente elas possuem essas cuidadoras, reprodutoras e catadoras da vida, de sentidos, de sabores que nos seduzem. Sobre isso os autores complementam:

> *Seduz porque no centro da consciência de sermos sujeitos efêmeros existe o desejo de permanência da nossa imagem, da nossa presença no mundo, experiência que agora é recriada pela técnica. De fato, o sujeito que se coloca disponível para uma câmera sabe que a sua imagem ao deslocar-se de si ganha uma existência própria e poderá, portanto, ser retomada por outras pessoas desencadeando interpretações infinitas.*

É pertinente destacar o uso da tecnologia a favor desse ensaio etno-visual, partindo do pressuposto de que em nenhum momento as catadoras se sentiram intimidadas ao se depararem frente às câmeras de fotografia e de vídeo digitais. Parecia que elas queriam mesmo falar, drenar sentimentos, contar histórias, como se estivessem no quintal de suas casas (e na verdade estavam). Ao contrário do que se pensava, olhavam para a câmera com certa intimidade, dizendo que sempre, vez em quando, um turista lhes tirava uma foto, como se roubassem a imagem e a levassem para longe, sem paradeiro, sem lhes dizer absolutamente nada, sem nenhum retorno. Daí que elas se mostraram bem à vontade diante das lentes, respondendo nossas perguntas motivadoras de suas narrativas, que, vez ou outra, eram interrompidas pela mudança de lugar na procura de uma areia ainda não esgravetada pelas mãos e/ou faca, instrumento facilitador no cavado da areia-lama espelhada pela maré vazante. O ritmo e o trincar da lâmina ao tocar as conchas, faziam o pano de fundo de suas vozes, histórias de vidas, experiências e relatos de outros tempos – memórias.

Os desenhos para Santaella (2002) não são somente desenhos-esboços em um papel. Apropriamo-nos dessa conceituação para apresentar os desenhos dos corpos, das mãos, dos gestos, dos objetos utilizados na catação dos mariscos, bem como de todo o artefato constituinte dessa atividade. Se o corpo fala, fala também sua forma factual e expressional, que, somado à *técnica de catar* nos traz outra leitura sistematizada de

aprendizagem. É assim que as crianças-filhas-netas, na companhia das mães-e-avós, aprendem: observando, brincando, fazendo e trabalhando. Em um primeiro momento, temos então o *factual, o expressional e o conteúdo técnico* nesse processo de ensino e aprendizagem. Poderemos considerar outros conteúdos como o *histórico e circunstancial*, mas, por opção, recortaremos as falas mais pertinentes e recorrentes ao nosso objeto proposto, sintetizadas nas narrativas dos sujeitos envolvidos que nos ajudarão a mergulhar, em águas rasas, nesse universo étno-visual.

Essas práticas de ensinar-aprender entre gerações influenciaram a história da humanidade e todo um conjunto de princípios e técnicas que, ao longo do tempo, foram dando subsídios para a constituição de diversas áreas do saber "dito" científico.

Reafirmamos aqui a identificação da prática de cuidados com a mulher com base em dois pólos: práticas do corpo e práticas elaboradas em torno da alimentação. Afirma-se que cabe às mulheres cuidar do "corpo, lugar de expressão da vida individual e coletiva, templo da *anima*, sopro de vida; e também cuidar de tudo o que contribui para abastecer, para restaurar: o alimento" (p.40). Nesse movimento histórico, de forma autodidata, elas foram produzindo e transmitindo conhecimentos.

O valor econômico das práticas de cuidado das mulheres inicialmente esteve ligado a um valor de troca de serviços. Mais contemporaneamente foi associado a um valor de uso, mas continuou fora do sistema econômico, o que acaba acarretando "desvalorização econômica, lenta, mas segura, do conjunto de práticas de cuidados assegurados pelas mulheres" (p.50).

Cabe destacar que é "preciso prestar atenção também ao que às pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências" (CHARLOT, 2000, p.30). Isso é o que o autor chama de leitura positiva. Isso é o que buscamos fazer nesse ensaio. Nesse movimento diário da catar sabores, essas mulheres avós-mães-filhas-netas vivem um processo educativo, sempre parcial, mas de relação e apropriação de/com um saber e um fazer. A mobilização as vezes se dá pelo próprio sentido de sobrevivência (é o que leva as mulheres à catação); a atividade se desenvolve no dia-a-dia do trabalho dos corpos sobre a areia-lama e o sentido é construído pelo sujeito ao dar sentido qi que faz, ao que produz, ao que atinge com o trabalho, com a catação de sabores. Esses três conceitos (mobilização, atividade, sentido) são para o autor, muito úteis em análises de realaçoes com os saberes. Nesse verdadeiro confronto de gerações, cada sujeito produz novos saberes, que lhe são úteis para a vida cotidiana e

a cotidiana sobrevivência, bem como para a sustentabilidade das próximas gerações. Como afirma o autor, o saber é relação.

Na catação estão presentes as figuras do aprender: um lugar específico e adequado em que se produz para viver (onde); mulheres e suas gerações em constantes relações (quem) durante as horas em que permanecem na beira da água-lama (quando). Catando conchas que vão dar sabor às suas vidas (sentido de sobrevivência) e sabor á outras vidas (sentido de pertinência/permanência).

Se aprender é "passar da não-posse á posse", cada sujeito cotidianamente toma posse desse ofício. Superam dia-a-dia o não-domínio e vão ao domínio da atividade de catação de sabores. Há como refere o autor, nas imagens, a "imbricação do Eu na situação, o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo" (p.69). Os corpos debruçados, agachados; as mãos enterradas, cavando, separando, catando.

O que ficou em aberto neste ensaio foi o desejo de saber desses sujeitos de gerações, pois com certeza cada uma é um sujeito "desejante". O que será que desejam saber. Esta questão está aberta.

REFLEXÕES FINAIS

"Teria então chegado o tempo de falarmos, sem preconceitos, sobre as mulheres? Teria chegado o tempo de lermos, sobre elas, sem tantos a priori?" (PRIORE, 2004, p.8). Neste ensaio que aqui apresentamos, descrevemos nosso encontro com mulheres catadoras de sabores; para nós, cada uma representa tantas outras mulheres mascaradas, ausentes, silenciadas no cenário social e político.

O recurso imagético nos possibilitou não só registrar como falar de uma das formas de trabalho na lama-água que gera alimentos e saberes, cuidados, desejos de aprender, transmissão de um ofício, lições de viver. Podemos considerar que em muitos outros micro-espaços do litoral há no dia-a-dia saberes em curso e relações em/com/entre sujeitos que precisam ser considerados. Consideramos, assim, que em múltiplos micro-espaços há relações com saberes entre ensinantes e aprendentes, e que esse é um dos caminhos para se ampliar a concepção de ensinar e aprender.

O recurso poético nos proporcionou tecer o texto do encontro, revelar os dizeres sobre o fazer/catar das mulheres, suas formas e lógicas de pensar e driblar o mundo da vida, suas maneiras de manutenção de um fazer-ofício. Podemos afirmar que entre

outras mulheres-gerações há cotidianas travessias de saberes, lições ensinadas, gestos repetidos e aprendidos, jeitos próprios de sobreviver, que merecem ser valorizados.

Para não concluir, queremos afirmar que estudos sobre relações com saberes ampliam nossa compreensão sobre as (im) possibilidades do processo educativo. Tais estudos, portanto, devem ser estimulados.

Referências

ACHUTTI, L.E.R. *Fotoetnografia*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLIERE, M F. *Promover a vida*: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem. 3. ed. Lisboa: Porto; Coimbra: Lidel, 1999.

MONTEIRO, A. Mulher que alimenta o mundo. JC ONLINE. Disponível em: http://jc.uol.com.br. Acesso em: 10 set 2007.

OLIVEIRA, I. A. de. (org). *Cartografias ribeirinhas.* Belém: Grapel, 2004.

PRIORE, M.D. (org.). *A história das mulheres no Brasil*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson, 2002.

SOUZA, Solange Jobim; FREITAS, Maria Teresa; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa:* Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

A LINGUAGEM ÉTNICO – RACIAL NO LIVRO DIDÁTICO

Rosangela Maria de Nazaré Barbosa e Silva[66]

Resumo:
O tema linguagem étnico – racial no livro didático e suas implicações no ensino fundamental é o objeto de análise deste artigo. Portanto, para iniciarmos esta discussão, toma-se como referência os documentos oficiais, dentre eles, destacamos a edição da Lei 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das escolas da Educação Básica e que contribui para a construção de uma educação multicultural na escola brasileira e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que propõem uma educação para cidadania e discutem a questão da pluralidade cultural. Dentre outros aspectos, aborda-se a escola como o cenário onde ocorrem as principais situações de inferioridade, diferença e discriminação em relação a alguns grupos étnicos, bem como, o tratamento das linguagens estereotipadas no livro didático e suas repercussões na sociedade. Por fim, as nossas conclusões e a certeza de que ainda há um longo caminho a ser percorrido na história da educação brasileira.

Palavras – Chave: Linguagem - diferença - escola - livro didático.

Considerações Iniciais

Atualmente a sociedade brasileira mesmo que de maneira tímida, começa a elaborar algumas discussões ou reflexões a respeito da discriminação racial, dessa maneira passa a construir uma consciência no sentido de aprender a não simplesmente aceitar, mas principalmente respeitar as diferenças. Contudo, precisamos reconhecer que este despertar necessita avançar muito para combater a discriminação racial e também por entendermos que toda forma de preconceito impossibilita o indivíduo de participar ativamente da vida política, social e cultural.

A escola por sua vez é um ambiente que reforça certas ideologias, através das posturas dos segmentos que a compõem, dos recursos utilizados, dentre eles, o livro didático. Este é um instrumento que deveria contribuir e produzir efeitos contra qualquer forma de discriminação e valorizar a diversidade cultural, mas, muitas vezes,

[66] Aluna Especial do Mestrado em Educação da UFPA. Especialista em Gestão Educacional (UEPA-2003). Membro do grupo de pesquisa GERA (UFPA). E-mail: robarbosa42@yahoo.com.br.

reforça situações preconceituosas, no que diz respeito ao tratamento destinado a diferença.

Portanto, este trabalho teve como objetivo, refletir sobre a linguagem e a presença de estereótipos e discriminações exaltadas no livro didático. Apesar de compreendermos que este mesmo recurso também pode e deve ser um veículo construtor de uma identidade positiva da representação da população negra.

Como procedimento metodológico, optamos pela indicação de três eixos de discussão. O primeiro trata dos documentos oficiais que propõem as diretrizes, que analisam e autorizam a liberação dos livros didáticos para as escolas. Dentre estes documentos está a Lei 10.693/2003, e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. O segundo eixo discute a questão do papel da escola e as diferenças étnicas - raciais e o tratamento destinado à temática da pluralidade cultural, no que diz respeito ao reconhecimento e a valorização das características étnicas dos diferentes grupos sociais que convivem neste espaço. E o terceiro revela as linguagens estereotipadas no livro didático e suas repercussões, tendo em vista o entendimento de que a linguagem é um importante instrumento para transmissão de ideologias. Por último, apresentamos as nossas considerações finais em que enfatizamos que, apesar das dificuldades do contexto atual, é sempre importante acreditar no ser humano.

A Linguagem étnico – racial no livro didático

1) Os Documentos oficiais e o livro didático

A democracia racial tornou-se efetivamente um mito. Para Hasenbalg (2005), esse mito não passa de um instrumento ideológico, que visa o controle social para legitimação da estrutura vigente de desigualdades raciais, leva o Estado Brasileiro a entender que as políticas, de modo geral, não foram eficazes na promoção da igualdade entre os brancos e negros, demonstrando que elas foram promotoras e mantenedoras de privilégios ao grupo racial branco.

Esta verificação, na área educacional, não mudou de imediato o quadro de ações para combater a desigualdade racial, principalmente nos livros didáticos que ainda trazem marcadores de dominação e exclusão daqueles que por mais de quatrocentos anos foram escravizados, os negros e afro-descendentes.

Com a eleição e posse do Presidente Lula em 2003, é introduzido no Governo às reivindicações do Movimento Social Negro de formulação e adoção de políticas

públicas de ação afirmativa para a equidade e combate à discriminação racial e ao racismo, em atendimento a uma demanda do Movimento Negro. Assim, vimos uma reafirmação de que o Brasil não é um "paraíso racial" (GONÇALVES, 2003, p.25), onde as ações afirmativas foram reduzidas ao item da adoção do sistema de reserva de vagas nas instituições de educação superior. Os debates, que se polarizaram entre os "prós" e "contras", rompem os muros acadêmicos, envolve a sociedade, pauta a mídia nacional e revela que a questão apresenta projetos diferenciados para o futuro da nação brasileira.

Paralelamente a esta polêmica que os meios midiáticos tentam influenciar na população brasileira, outras ações de promoção da igualdade racial estão em andamento no cenário nacional, promovidas, por exemplo, pela aprovação da Lei 10.693/03, que alterou a Lei 9.394/96 – Das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira. Com a aprovação pelo Conselho Nacional da Educação – do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da temática de História e Cultura Afro-brasileira ao ensino, foi introduzido o desafio de programar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social e regional.

O MEC reconhece que o Brasil possui uma enorme diversidade cultural, pregando que devemos conhecê-la e respeitá-la. Segundo os PCN *(Parâmetros Curriculares Nacionais,* 1997, p.31) "as discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva". Nos objetivos gerais do volume *Pluralidade cultural, orientação sexual* consta que devemos repudiar toda discriminação e valorizar o convívio na diferença, reconhecer que há sérias desigualdades sociais, mas que esta é uma realidade passível de mudanças. As 206 etnias indígenas, os/as descendentes de africanos e os grupos de imigrantes também lá constam, bem como a pessoa do campo (PCNs, p.32).

O problema que encontramos nos PCNs é que as discussões ficam muito no campo teórico, a despeito de haver uma parte dedicada à efetivação do tema pluralidade cultural em sala de aula. Segundo o documento do MEC, o desafio que se coloca é o de "a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de

relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se critica e responsavelmente perante elas" (PCN, 1997, p.52). Mas ao questionar o "viver" e o "aprender" pluralidade cultural, rodeia-se essa questão sem respondê-la, finalizando com uma frase de efeito: "sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se" (PCN, 1997, p.57). Os maiores problemas que os documentos do MEC enfrentam são: apesar de conter algumas inovações e reflexões críticas, eles ainda são um instrumento do poder dominante; seu conteúdo ainda é desconhecido da maioria de nossos professores.

Interessante notar que os PCNs trazem uma crítica (ainda que curta) aos livros didáticos. Nela, o documento reconhece que os materiais didáticos são, freqüentemente, veículos de disseminação do preconceito e da desinformação.

A pluralidade cultural, no contexto escolar, é um desafio ao reconhecimento da riqueza dessa diversidade étnico-cultural, tomando como ponto de partida os direitos humanos. Os PCNs dentro dos aspectos de conhecimentos antropológicos apresentam como conceito de raça "conjunto de indivíduos com caracteres somáticos como cor da pele e tipo de cabelo" (BRASIL, 2001 p.44). Enquanto o termo etnia é designado como "grupos sociais diferenciados dos outros por sua especificidade cultural", pode-se entender a partir daí, que o termo etnia é considerado o mais adequado a ser trabalhado no contexto escolar pela dimensão cultural que engloba, não somente as características físicas de um grupo, mas também a sua identidade cultural.

Conforme o documento oficial (BRASIL, 2001 p.99), "os conteúdos do tema pluralidade cultural estiveram presentes na escola de maneira freqüente, porém colaborando para a disseminação de preconceitos, mais que esclarecendo", ou seja, o tema é exposto no contexto escolar, mas de forma inadequada, provocando conflitos ao invés de difundir conhecimento e consciência na escola, consequentemente na sociedade.

Os PCNs, dentro do conteúdo temas transversais e ética, propõem uma educação para cidadania. A cidadania é algo que está ligado ao respeito mútuo e deve fazer parte do convívio escolar, desse modo, "é inevitável impregnados de preconceitos expressos aqui e ali, alguns alunos se mostrem desrespeitosos com colegas diferentes" (BRASIL, 2001 p.120), ou seja, eles são levados a atos discriminatórios, por diversos fatores, entre eles infelizmente se encontra aquele que tem como função levar o conhecimento, o livro didático, mas que muitas vezes é o causador de atos

preconceituosos, devido à forma e as condições que refletem a imagem de um grupo étnico.

Entende-se que é possível ensinar aos alunos o desenvolvimento de atitudes de empatia para com aqueles que sofrem qualquer tipo de preconceito. Nessa perspectiva, observa-se que o exercício da cidadania deve considerar o princípio da eqüidade, ou seja, a presença das diferenças que devem ser levadas em conta para que o respeito seja verdadeiramente alcançado.

Outro ponto se faz necessário refletir diz respeito à "política do branqueamento" na qual elege o homem branco como referencial de valor, inteligência e beleza, onde o homem negro deveria assimilar essa identidade branca. Pois a discriminação sofrida pelos negros produziu efeitos negativos em relação à própria unificação do país. No decorrer de nossa história, uma massa de ex-escravos foi excluída pela sociedade após a abolição. Nesse processo, os negros acabaram sendo impedidos de desfrutar da "democracia" e tiveram muitas limitações em sua participação política, gerando assim, a política do branqueamento, que é termo utilizado por uma ideologia que defende o processo de miscigenação como forma mais "eficaz" para acabar com a opressão racial.

Um dos objetivos ideológicos dessa política era ainda divulgar que o país não apresenta diferentes grupos raciais, demonstrando assim uma nação branca, que pela miscigenação irá erradicar o negro da população do Brasil, como se isto fosse um objetivo velado na sociedade como um todo. A própria condição sócio-econômica atua como reforço dessa proposta: "Atualmente a fome, a desnutrição e consequentemente o alto índice de mortalidade infantil, concorrem para reduzir o povo negro e pobre da sociedade brasileira" (SILVA, 2004, p.35).

Essa política é disseminada mediante a maneira pela qual o negro vem sendo mostrado ao longo da história, de forma estereotipada, ou inferior, criado apenas para servir. Além de minimizar a responsabilidade do poder público, no que diz respeito à situação de miséria e discriminação em vive a população negra desse país, e aqui vale ressalvar que a Escola é um espaço onde as diferenças acontecem, onde os estereótipos são legitimados.

2) A Escola e as Diferenças

A escola é o lugar das diferenças. Ela já difere aqueles que lá entraram dos que não têm acesso a ela. Mas, a escola, assim como a sociedade e a mídia em geral, ainda não coloca à baila os problemas do preconceito. Tudo se passa como se fôssemos ausentes de preconceito e tratamos de forma igual indivíduos e grupos de indivíduos das

mais diversas origens sociais e culturais. Os professores e as professoras ainda não incorporaram em seus trabalhos as discussões acadêmicas (se é que tomaram contato com elas) e servem de instrumento à disseminação do preconceito. Todos os problemas e as soluções, que no meio acadêmico parecem óbvias, não chegam à escola, lugar crucial da expansão ou do combate ao preconceito. É no período escolar que a maioria de nossas crianças toma contato com outras culturas e outros grupos sociais. Nesse rico ambiente de diferenças, o que vemos é o tratamento preconceituoso, a desinformação, a discriminação.

O espaço da escola se apresenta como uma oportunidade ímpar na discussão de preconceitos e injustiças sociais. No entanto, é com pesar que verifiquem que ela não é palco de debates, mas sim um palco de marionetes. Nossa escola reproduz, comandada pelos fios do preconceito e do poder, a noção estereotipada do negro, a exaltação da linguagem como instrumento de ascensão social, o mito da "democracia racial", o qual é uma construção que reforça a idéia de harmonia racial vivida no Brasil desde sua colonização, como podemos constatar nos estudos de Freyre(1932). Como instituição delimitadora, ela pode "fabricar" indivíduos que serão peças dos jogos de poder. Caberá ao professor e à professora a árdua tarefa de elucidar as regras desses jogos aos novos indivíduos que se formam.

Sabe-se que a escola, uma das instâncias sociais formadores de ideologia, está repleta de uma realidade em que as diferenças étnico-raciais não são respeitadas, além de difundir preconceitos e práticas racistas em todo país.

Na escola percebe-se claramente julgamento de inferioridade direcionado a alunos negros. Esse aluno certamente assimila a desvalorização do negro presente no livro didático, através dos papéis que lhes são atribuídos, como o fato, de o negro ser sempre o "causador de confusões", ser o "rebelde", o "sujinho", aquele que é "menos inteligente", dentre outros. Além de toda essa imagem deturpada, ainda pode-se perceber que a mulher negra aparece sempre como serviçal, na cozinha, mas nunca como a patroa, só para imaginarmos o que encontramos nos livros atuais.

Assim, serão necessárias algumas reformulações nas adoções de materiais educacionais, e aqui se inclui o livro didático que deverá contemplar esse novo olhar ou podemos dizer um descortinar de velhos olhares que ficavam na invisibilidade por parte dos agentes educacionais que por conformação não refletiam criticamente com os

alunos acerca dessa problemática presente nos textos e imagens contidas nos livros adotados pelas escolas sejam elas públicas ou privadas.

> *O livro didático de um modo geral omite o processo histórico cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação de sua identidade e auto-estima. (SILVA, 1995, p.45).*

Sabe-se que além da presença de estereótipos, os livros didáticos correspondem a uma espécie de rótulos utilizados para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa auto-estima às pessoas pertencentes aos estereótipos apresentados.

Causa-nos indignação identificar que o livro didático imprime imagens, que incutem valores negativos de determinados grupos étnicos, aqui salientamos o segmento negro. É necessário que inclua temas referentes ao preconceito e as diversas formas de injustiça social. Assim pode-se perceber que a estrutura do livro didático precisa ser modificada, para melhor atender a prática educacional e combater qualquer tipo de discriminação.

3) As repercussões da linguagem estereotipada presente no livro didático.

Pretendemos, neste ponto, discutir as significações presentes nas diversas modalidades de linguagem, sejam elas verbais presentes nos textos e não-verbais como as iconografias contidas nos livros didáticos e das quais a escola se utiliza para concretizar sua ação educativa e como estas poderão influenciar na aprendizagem ou até mesmo na auto-estima de alunos (as) negros (as). Nossa compreensão tentará partir da idéia que a escola enquanto instituição escolar é um espaço plural, onde a diversidade está presente em todas suas formas: raciais, gênero, classe, cultural, religiosa, etc. e da linguagem um dos veículos centrais na transmissão de ideologias, pois " é capaz de tornar-se o repositório objetivo de vastas acumulações de significados" (BERGER e LUCKMANN, 1993), que passadas às gerações futuras preservam conceitos e preconceitos que subjugam e ou valorizam determinados grupos sociais.

Estes conceitos presentes nas atividades pedagógicas da escola, muitas vezes, são eivados de coisas negativas, tendendo a consolidar a discriminação racial a que são expostos alunos negros, e provocam situações desagradáveis a estes sujeitos. Essa

negatividade advém da instituição que o branco é bom, é o bem, e o negro é mal ou ruim reforça modelos pejorativos e estigmatiza os negros pela linguagem presente nas falas dos agentes educacionais e até mesmo de outros alunos. Imaginemos em uma sala de aula, onde um grupo de alunos depara-se com esta representação em um livro, texto ou imagem. Como reagirão? Como o professor fará essa mediação ou reflexão? Qual será o tipo de intervenção do professor? Como os alunos se verão nesse contexto? Daí, ser fundamental o papel do professor numa intervenção circunstanciada, a fim de desmistificar essas concepções não-verdadeiras, pois a partir dessas reflexões o professor poderá ajudar a compreensão de como se constroem e se consolidam os preconceitos através das palavras, expressões e dos conceitos dados a elas, mas para isso torna-se indispensável à instrumentalização desse professor para enfrentar situações dessa natureza:

> *O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse Entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO 2006)*

É inegável que, ao silenciar sobre a presença do negro como um partícipe atuante em nossa sociedade, ou focalizá-lo como folclórico e exótico, o livro didático contribui para a sedimentação da exclusão social desse contingente significativo da população brasileira. Isso acaba acontecendo porque a criança negra simplesmente não se vê inserida no contexto sócio-cultural a que pertence. Ao mostrar situações vivenciadas apenas por personagens brancas, quase que invariavelmente integrantes da classe média, a escola brasileira se mostra feita por e para brancos.

As linguagens, utilizadas pela escola mesmo que de forma ingênua, em alguns momentos, podem ser instrumentos preconceituosos, aqui estamos nos referindo aos cartazes veiculados pela escola em seus quadros de avisos, nas atividades culturais, brincadeiras, painéis com mensagens pedagógicas, imagens que não incorporam as diversidades raciais, ou seja, não dão a devida visibilidade ao grupo negro excluindo-o dessas pequenas ações, mas de grande alcance quando se trata de valorizar aqueles que sempre tiveram uma imagem inferiorizante e subserviente.

Outro tipo de linguagem, também muito presente nos livros didáticos, a iconográfica, onde as imagens geralmente muitas bem elaboradas, criativas e a serviço dos textos nos livros didáticos, trazem subjacente a idéia de colocar os negros fora do universo sócio-cultural brasileiro. Nessa reflexão, vem à tona uma outra imagem que inúmeras vezes serviu de referência aos professores, a que ilustra o texto de Monteiro Lobato, onde nos mostra a figura de Tia Nastácia, negra, de pano na cabeça, segurando uma panela, fazendo crer tratar-se de uma cozinheira, desenhada de maneira caricatural, acentuando uma imagem grotesca, que por certo induz na criança negra elementos de rejeição. Estas imagens em geral demonstram que a criança negra não encontra nenhum de seus referenciais físicos. Tais imagens têm o poder de introjetar no inconsciente da criança negra os modelos estéticos de uma beleza que não é a sua, mas que é tida pela sociedade como o padrão de beleza, essa é uma idéia ressaltada por Nilma Gomes(2003) em seus trabalhos, mas que aqui não iremos aprofundá-las.

O aspecto muitas vezes sutil das linguagens demonstradas, nos textos e nas imagens, pode levar a um entendimento que negue haver nelas qualquer menção ou intenção discriminatórias ou de silenciamento da questão étnico-racial. Isso pode ocorrer se analisarmos cada um em separado, mas dentro do contexto geral do livro didático, como deve ser encarada a questão, não há como negar a existência do silenciamento.

É preocupante constatar que os livros são indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático para as séries de alunos que se encontram na idade de formação de valores e por isso os conceitos assimilados deverão moldar as suas personalidades, construindo suas identidades e reforçando padrões de comportamento. A escola como um todo e o livro didático, em particular, ao apresentarem somente os valores morais e estéticos branco-ocidentais, impossibilitam a convivência com o diferente.

A falta de referenciais positivos à auto-estima da criança negra haverá de prejudicar a formação integral de sua personalidade ou mesmo dificultar o seu sucesso escolar. Não é difícil imaginar que uma das conseqüências será a sua dificuldade ao acesso a posições de destaque no mercado de trabalho (SILVA, 2004). Pois toda forma de preconceito impede o indivíduo de ter uma participação plena na vida cultural e social, o que engloba a dimensão escolar. São ações que atuam de maneira agressiva

contra os indivíduos, deixando marcas profundas, na maioria das vezes, em sujeitos em processo de formação como crianças e adolescentes no espaço escolar.

É com muita freqüência que observamos que os textos de jornais e revistas, livros e histórias ao fazerem referências à pobreza, violência e outros males sociais, o negro sempre aparece como personagem de forma negativa e muito raramente, o vemos em posições privilegiadas. As histórias literárias infantis quase nunca apresentam um personagem negro como herói, havendo o predomínio do elemento branco, loiro, de posição de destaque e essas representações deverão ser percebidas pelo professor para que este possa reapresentá-las as crianças dentro de um referencial que contemple as diferenças e o respeito à diversidade étnico-racial.

A luta pelo reconhecimento das diferenças (CANEN & MOREIRA, 2001) é um dos elementos fundantes do processo de valorização da espécie humana, tendo como mote a promoção dos direitos dos sujeitos para definir a igualdade necessária em contraste com a estrutura capitalista em que nossas vivências culturais se processam, e este reconhecimento precisa estar nos materiais pedagógicos adotados pela escola, pois as diferenças sociais, pessoais e culturais precisam ser respeitadas e reconhecidas se se pretende estar em um espaço de construção da igualdade, quer seja ela política ou juridicamente civil.

A escola deverá ser este espaço de construção da igualdade e isso acontecerá através da linguagem como forma de superação das ambigüidades presentes na sala de aula, onde muitas vezes atitudes racistas não são levadas a sério, são provocações, piadinhas e apelidos que são amenizados por sorrisos, são vistos como brincadeiras de crianças, sem maldades e não como desrespeito e que precisa ser no mínimo considerado.

O que não é possível de se admitir é a omissão de uma discussão sobre a presença discriminatória ao negro difundida em sala de aula através dessas situações conflituosas, afinal, as pessoas necessitam ser educadas para respeitar umas as outras com suas diferenças; é preciso começar a mudar, e nada melhor do que iniciar por aquele que exerce papel fundamental de difusor do conhecimento no cotidiano escolar: o *livro didático.*

Portanto, não basta apenas criticar ou fazer uma leitura superficial dos textos e imagens trazidas para reforçar o pensamento do professor, mas também sabemos que criticar o material didático é fácil, no entanto, alterá-lo é uma questão crucial que precisa ser mais bem trabalhada nos encontros com professores. Isto significa que é possível aproveitar-se de um bom texto, desde que o professor tenha uma visão ampla sobre o processo de leitura e, principalmente, sobre a formação do leitor, que necessariamente deve estar ligada às noções de cidadania e de entendimento de sociedade para não vir a reproduzir as desigualdades tão presentes nesse micro espaço social da sala de aula e que muitas vezes leva a evasão e exclusão dos alunos negros através de linguagens e discursos estereotipados e cheios de ideologias dominantes.

O professor deve tentar demonstrar ao aluno que o livro didático não é dono da verdade absoluta, e fazer com que ele esteja sempre alerta, sendo crítico, ao se deparar com situações discriminatórias. Na realidade, cabe ao professor mostrar ao aluno o preconceito e a discriminação marcados pelos autores dos livros. Esta postura, além de despertar o senso crítico no aluno, desenvolve uma série de estratégias de leitura eficazes na formação do aluno leitor.

Embora o Ministério da Educação e Cultura tenha tomado iniciativas para melhorar o controle dos livros didáticos a serem distribuídos para as escolas públicas, com o objetivo de evitar a distribuição de obras que contenham representações negativas em relação ao segmento negro, ainda não se encontra com facilidade nos livros didáticos que abordem a colaboração desta etnia na construção do país, incluindo aspectos positivos da história do negro no Brasil.

> *O livro didático não é colocado nas escolas de forma aleatória. Ele é controlado pelo Estado, que se constituiu em censor do mesmo através da legislação criada em 1938 pelo Decreto-lei n° 1.006, consolidado em 1945 pelo Decreto n° 8.460 (SILVA, 2004).*

Dessa forma, os livros didáticos só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação, devendo estes contribuir efetivamente com os objetivos de ensino, tais como vem definido nos documentos oficiais. Contudo, é necessário que os livros produzidos estejam isentos de preconceitos e sempre que for possível seja um veículo de combate à discriminação racial no espaço da escola.

Por isso, muitos pesquisadores, vêm dando ênfase em seus estudos da temática das relações raciais e de como estas se apresentam aos alunos negros através dos livros utilizados pela escola. Aqui podemos destacar estudiosos como Gomes (2003), Silva

(2004), Gonçalves e Silva (2003), Munanga (2001), a fim de garantir um suporte teórico e bem fundamentado aos professores, para que os mesmos aprendam a lidar com o livro didático já que são os principais mediadores do processo educacional.

Considerações Finais

Considera-se que ainda há um longo caminho para ser percorrido para que a escola seja de fato, um instrumento de afirmação e construção de uma identidade pluricultural, uma vez que o ensino, ao priorizar a construção da identidade brasileira, tem sido bastante omisso no que diz respeito à valorização das culturas étnicas. Constatou-se a falta de conhecimento das especificidades regionais combinado com a forma de como o currículo escolar tem contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos, que por sua vez, são absorvidos por boa parte da sociedade. Isso em nada tem contribuído para a construção da sociedade democrática que almejamos, onde as diferenças raciais e culturais não se constituam em motivo de discriminação racial.

Espera-se que com a promulgação da Lei 10.693/2003, a escola desenvolva de fato o seu papel no sentido de valorizar e difundir a cultura e a diversidade de nossa formação étnica e procure dar uma atenção maior aos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, que na maioria das vezes, são constituídos por pobres e negros. Sabe-se que a discussão sobre a valorização às culturas das minorias sociais é muito recente e que geralmente ocorre por pressão dos movimentos sociais, ou quando podem contar com alguém que se identifique com a causa para estar fomentando esse debate no espaço da escola.

No decorrer de nossas reflexões, identificamos outros aspectos que contribuem para o processo de discriminação racial; como a linguagem, estereótipos e caricaturas de determinados grupo étnicos, além da falta de preparo político e pedagógico da maioria dos docentes que atuam nas escolas:

> *O professor é o principal mediador dos estereótipos veiculados no livro didático. Contudo, essa ação mediadora parece ser inconsciente por parte dele. É nossa preocupação investigar as causas da ausência de percepção, pelos professores, desses estereótipos, tanto em relação ao negro quanto aos outros segmentos sociais (SILVA (2004)*

Nesse sentido, entende-se que o professor, precisa inevitavelmente aprender a lidar com esse instrumento (livro didático), rever sua postura e ampliar o olhar que se deve ter para a questão, mas precisa-se compreender também que este mesmo sujeito é

resultado de uma sociedade extremamente racista e que requer muito trabalho de conscientização e formação continuada para os profissionais da educação.

Enfim, deve-se continuar acreditando e lutando para que as ações políticas e sociais ganhem força e sejam implementadas de fato, e o que é mais importante, que a escola e a sociedade de um modo geral assumam a proposta com respeito, seriedade e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, temas transversais, Volume 10. Brasília: SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Representação de temas transversais e ética, Volume 08. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário oficial da União de 10 de janeiro de 2003; Brasília, DF.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Tomas. *A construção Social da Realidade*. Tradução: Floriano Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando Nossa Escola.* São Paulo: Summus, 2001.

CANEN, Ana MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.) *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, outubro de 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa,* Campinas, v.29, n.1, jan-jun, 2003, p.167-182

GONÇALVES, Luiz Alberto, SILVA, Petronilha B. G., (1998). *O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *A Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Tradução Patrick Beurglion. Rio de Janeiro: Graal, 2005

MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o Racismo na Escola.* Brasília: MEC-SEF, 2001

SILVA, Ana Célia. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

____ A Discriminação do Negro no Livro Didático. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2004

OS *TIMBIRA KYIKATÊ-JÊ*: SABERES CULTURAIS E BIODIVERSIDADE

Giza Carla de Melo Bandeira[1]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O presente estudo procura identificar e interpretar saberes e práticas culturais presentes no cotidiano dos índios *Kyikatê-Jê*, relacionados ao conhecimento sobre biodiversidade e ainda perceber como os mesmos são atualmente apreendidos pelas novas gerações da aldeia. Temos a compreensão de que esses saberes culturais e suas práticas constituem um processo de transmissão da tradição e por isso configuram-se em elementos materiais e imateriais para a conservação da identidade / diversidade cultural e biológica, haja vista esses saberes e práticas estarem diretamente relacionados a elementos da biodiversidade amazônica local. A metodologia *a priori* estabelecida para a produção, registros e análise de dados, toma como base estudos etnográficos a se realizar na aldeia *Kyikatê-Jê*, tendo em vista a interpretação dos saberes advindos das práticas e memórias oriundas da vivência. Assim, a pesquisa configura-se em um apanhado de conhecimentos de um recorte da Amazônia sob a ótica da educação e, sobretudo, uma educação do cotidiano, a fim de que haja maior valorização desses saberes e a inclusão dessa diversidade cultural junto ao processo dinâmico de humanização, compreendendo a coexistência dessa diversidade cultural à diversidade biológica do espaço amazônico habitado.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes e Práticas Culturais – Biodiversidade – Educação.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/UEPA. E-mail: gizagecaps@yahoo.com.br.

HISTÓRICO DA PESQUISA

Este estudo teve início no cerne de uma pesquisa em arte contemporânea aliado aos estudos sobre arte indígena, numa prática a corroborar a relação entre arte e

vida. Esse contexto de pesquisa se constituiu a partir da profusão de atividades teóricas e práticas no curso de graduação Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas (Faculdade de Artes Visuais – UFPa), 2003 – 2007. Nesse ínterim se deu a apropriação de elementos visuais das máscaras indígenas *Kokrit-Ho*, produzidas e utilizadas em um ritual mítico dos *Canela- Ramkokamekrá*, uma sociedade *Jê-Timbira* do território maranhense. Desse contado imagético e conceitual surgiu o interesse pela compreensão da estrutura social que produzia os artefatos cerimoniais em estudo, configurando-se atualmente em trabalho de conclusão de curso para a graduação. Então pensamos em aprofundar este estudo para além dos *Canela-Ramkokamekrá*, quando procuramos nos inteirar sobre outros povos *Jê-Timbira* e, sobretudo, os que habitam o território paraense. Dessa forma encontramos acesso a um povo *Jê* da cabeceira de um afluente do rio Tocantins - *Kyikatê-Jê* - tradicionalmente caracterizado como *Jê-Timbira*, sobre os quais definimos o presente estudo.

UMA BREVE DESCRIÇÃO

Os *Kyikatê-jê* são indígenas que pertencem à subfamília étnica *Timbira*, do tronco lingüístico *Macro-Jê*, a qual reúne as línguas faladas por povos indígenas dos Estados do Maranhão, Pará e Tocantins, representadas pelos *Krikati*, *Pykobjê*, *Canela-Ramkokamekrá, Canela-Apanyekrá*, *Krahó* (MA), *Apinayé* (TO), *Parkatê-Jê* e *Kyikatê-Jê* (PA). Portanto, ao nos referirmos aos *Kyikatê-Jê* como grupo *Jê-Timbira*, estamos fazendo referência à família lingüística e subfamília ou conjunto de grupos étnicos ao qual esse grupo pertence. Os *Jê-Timbira* falam línguas muito semelhantes e talvez mutuamente inteligíveis, além de assemelharem-se culturalmente (LIMA.2003). Nimuendajú[2] obteve maior parte dos dados de seus estudos junto aos *Jê-Timbira*, caracterizando-os como "[...] uma organização social complexa e um sistema ritual altamente desenvolvido" (GORDON, 1996:07).

Há aproximadamente quatro anos um grupo da aldeia *Parkatê-Jê* separou-se dos demais fundando outra aldeia para si, próximo à parte alta das margens de um afluente do médio Rio Tocantins, daí denominaram-se *Kyikatê-Jê* (*Kyikatê*: povo da cabeceira do rio; *Parkatê*: povo da foz ou desembocadura do rio; *Jê*: faz referência ao tronco lingüístico) – de modo geral e principalmente nos jogos indígenas, esses dois povos são denominados *Gavião*. A aldeia *Kyikatê-Jê*, *lócus* da pesquisa, localiza-se às

margens da rodovia BR-222, na Terra Indígena de Mãe Maria, aproximadamente 30 Km de Marabá (sudeste paraense).

A nação *Timbira* foram ocupantes tradicionais de grandes extensões de terras situadas nos cerrados do Norte do Tocantins e Sul do Maranhão, terras que começaram ser colonizadas no século XVIII por frentes agro-pastoris. Segundo o Centro de Trabalho Indigenísta (CTI - 2006), a população *Timbira* está em aproximadamente seis mil habitantes, distribuídas em 28 aldeias - maior parte delas sem homologação e registro de terras demarcadas. Provavelmente a expropriação territorial pela colonização agro-pastoril ocasionou na fragmentação desses povos por territórios descontínuos (pequenas reservas indígenas que variam de 50 a 300 mil hectares), o que totaliza aproximadamente 774 mil hectares de cerrado e 60 mil hectares de floresta sub-tropical – terras atualmente ocupadas em regiões de conflitos pela posse e exploração mineral, que envolve indígenas, latifundiários e mineradoras multinacionais.

A RELAÇÃO COM A BIODIVERSIDADE

O termo biodiversidade ou diversidade biológica começou a ser difundido a partir da década de 1980, quando alguns cientistas começaram a perceber a rápida destruição dos ambientes naturais, principalmente pelas sociedades urbanas. Em 1992, com a Convenção sobre Diversidade Biológica (Conferencia do Rio de Janeiro – Brasil) o termo tornou-se mais difundido, além de que durante o evento foram definidas medidas gerais para sua conservação. Por definição a CDB (Congresso Nacional – Decreto Legislativo Nº 2, Artigo 2, de julho de 1992) assim se refere ao termo:

> *Diversidade biológica" significa a variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas.*

Visto essa diversidade, segundo Lévêque (1999,p.17), existe uma hierarquia biológica de três níveis inter-relacionáveis: “a diversidade das espécies, a diversidade genética e a diversidade ecológica”. Na Amazônia paraense convivemos com farta biodiversidade nos três níveis (genético, de espécies e de ecossistema) além de considerável diversidade étnica e cultural legado das diversas populações humanas que habitaram e habitam a região. A variedade de saberes e práticas culturais que

incorporam elementos da biodiversidade constitui patrimônio inestimável das populações amazônidas, porém pouco conhecido.

Não desconhecemos que no espaço de interação da vida indígena, a biodiversidade tem seu lugar, integrando-se naturalmente na cultura desses povos. Estudos a respeito de sociabilidades e expressões artísticas desenvolvidas em comunidades indígenas, revelam que os grupos *Jê-Timbira* habitam predominantemente o Planalto Central do Brasil por questões de sociobiodiversidade, haja vista o cerrado dessa área abrigar em seu bioma matérias-primas necessárias para a confecção de suas manufaturas em objetos cerimoniais e cotidianos, como as palmáceas que crescem nos "brejos" da Floresta Tropical - Não por acaso, esses grupos povoam essas áreas do cerrado por serem propícias ao desenvolvimento e predominância "[...] de plantas passíveis de utilização nos trançados" (RIBEIRO, 1985,p.127) - A exemplo da importância dessa biodiversidade para a concepção da pessoa indígena, que se constrói no sistema cultural, Berta Ribeiro (1985:127) enfatiza:

> *O caule jovem do Buriti é muito importante para os Timbira que o utilizam como estrado para dormir (Nimuendaju 1946:41) e o tronco maduro para a confecção das toras de que se utilizam em seu esporte favorito: a corrida de toras. Muitas delas chegam a pesar 100Kgs. (Nimuendaju 1946:137). Outro emprego dado ao buriti pelos Canela é utilizar a bainha das folhas para fazer carimbos para a pintura de corpo (Nimuendaju 1946:54). As nozes de babaçu, partidas ao meio são também usadas para o mesmo fim.*

Nesse contexto, visualizamos que "a diversidade biológica, no entanto, não é simplesmente um conceito pertencente ao mundo natural. É também uma construção cultural e social" (DIEGUES, 2000,p.4). Daí o nosso olhar para o ser humano dessas comunidades como fonte de saberes culturais que envolvem não somente a estrutura social, mas também a relação dos conhecimentos sobre a diversidade amazônica local na construção das convenções tradicionais da vida cotidiana, da relação com o mundo espiritual e nas sociabilidades que constituem a "pedagogia do cotidiano" (FREIRE, 2004). Todas as sociedades indígenas têm uma idéia de constituição do Universo, o que se configura em concepções da gênese da vida, do princípio da cultura das plantações, dos instrumentos, das artes, das relações sociais dentro e fora da aldeia, da natureza dos bichos selvagens, dos elementos da fauna e da flora, etc. Geralmente esses conhecimentos regem a vida nessas sociedades e instituem a identidade cultural local, saberes codificados em mitos (narrativas jamais postas em dúvida pelos membros de

uma sociedade). Para quem pensa que os mitos falam de um tempo remoto, que não se referem ao presente, Júlio Cezar Melatti (1938, p. 133-136) afirma:

> *Embora as narrativas míticas sempre coloquem os acontecimentos de que tratam em tempos pretéritos, remotos, elas não deixam de refletir o presente, seja no que toca aos costumes, seja no que toca a elementos tão palpáveis como os artefatos. [...] Entre os índios Timbíra, o mito de Sol e de Lua conta as peripécias desses heróis, astros personificados, sobre a superfície da terra e como delas resultaram a criação do homem, o aparecimento do trabalho, o aparecimento da morte. [...] O mito reflete tanto a situação social presente em que está inserido que se modifica quando é transmitido de uma sociedade para outra.*

As sociedades indígenas desenvolvem esses saberes para a atualização de sua cultura. Esses conhecimentos se configuram em práticas cotidianas relacionadas tanto aos modos de vida quanto à visão de mundo e classificação dos elementos constituintes do Universo. "As tradições indígenas englobam uma série de conhecimentos técnicos, por vezes complexos, que produzem efeitos reais. [...] Tais conhecimentos viriam enriquecer a própria ciência dos civilizados" (MELATTI, 1993,p.149). Os saberes que os indígenas possuem: sobre os seres vivos e suas relações no / com o meio ambiente natural, os conhecimentos sobre medicina natural e feitiçarias dos "xamãs", a astronomia, a preparação dos venenos, a feitura das habitações, a confecção dos objetos rituais; todos são conhecimentos que norteiam a vida cotidiana indígena. Dessa forma os elementos ganham classificação no contexto do sistema de formas simbólicas, o qual normalmente costumamos denominar cultura. Dessa relação dos saberes mitológicos com a biodiversidade local surgem os desdobramentos para as práticas cotidianas, que não se configuram tão somente no exercício da memória dos mais velhos, mas entre os indígenas a propagação desses saberes se dá principalmente na manutenção do modo de vida tradicional e nos ritos, "[...] entre os índios Timbira, para cada rito há geralmente um mito que narra como os índios aprenderam a realizá-lo". (MELATTI, 1938,p.137). É dessa forma que o conhecimento ecológico sobre o espaço de vida (desde os campos até a floresta tropical do cerrado do Planalto Central Brasileiro) resulta na integração simbólica entre o sustento desse ambiente natural e o modo de vida que constitui a noção de pessoa Timbíra.

Contudo, apesar da crescente pressão sobre os bens naturais das terras indígenas, o que põem em risco essa noção de pessoa nessas sociedades, os *Timbira* militam para conseguir manter seus padrões socioculturais: guardam da tradição

lingüística um sistema vivo e operante, mantém a sua organização social e política (estrutura de parentesco), continuam com a composição espacial circular de suas aldeias, a arquitetura típica de suas habitações e, sobretudo, a profusão de seus rituais, mitos, costumes, através dos mais velhos (indicador recentemente apontado por um jovem indígena *Kyikatê-Jê*, através desse estudo), como já foi dito anteriormente.

Observando os estudos a respeito dos povos das Terras de Mãe Maria, percebemos que se referem a pessoas que se interessam em trabalhar seu preparo físico, pois tornam-se verdadeiros competidores para os jogos indígenas, adaptando e aprendendo pelo contato com a natureza, com a prática de caça e pesca a percorrerem grandes distâncias, atravessando lagos e rios em busca de seu alimento, além de serem reconhecidos por suas práticas de corridas de toras, atividade que exige do corpo masculino um enorme esforço físico para carregar por itinerários longos até o pátio da aldeia toras que pesam cerca de 100kg. Além de que é inevitável não perceber os domínios de técnicas artesanais que exigem conhecimentos para além da manufatura, abrangendo os saberes sobre elementos do ambiente natural, como palhas, cipós, árvores, ervas, as estações climáticas, etc (FERRAZ, 2001).

Dessa forma, pretendemos nos aliar a uma vertente nova na concepção de diversidade biológica, que pode ser denominada como ecologia social ou ecologia dos movimentos sociais, a qual se funda em argumentos éticos, políticos, culturais e ecológicos para valorizar a qualidade e proteção dos ecossistemas onde habitam populações não-urbanas tradicionais, como as indígenas de que estamos tratando aqui, as quais embasam sua cultura em valores transcendentais imbuídos de simbolismos que envolvem elementos da biodiversidade amazônica local, sendo decodificados em saberes que irradiam sobre as esferas do cotidiano. Mapear esses saberes e práticas e compreender os processos educativos que permitem com que sejam perpassados através da vivência e exercício da tradição, no tempo histórico a partir de uma educação própria de contextos não-escolares, especialmente entre os *Jê-Timbira* parecem ser o diferencial da pesquisa, na medida em que não estamos tratando da formalização desses saberes, mas de concebê-los como essenciais tanto para a manutenção da cultura local quanto para a conservação da biodiversidade, o que inclui também a condição de vida humana. Um indígena sobrevive porque conhece os elementos do ecossistema onde habita. Jorge Pozzobon (2002, p. 44-45), em uma de suas descrições de pesquisa campo em terras

indígenas, trilhando caminhos sob a orientação de um nativo *Maku* em busca do povo de *Zarabatana*, relata:

> *[...] Em poucos minutos de caminhada achamos uma velha trilha que ia para o norte, afastando-se do rio. Não havia sinal de golpes de facão ao longo da trilha. Fora aberta inteiramente à mão.[...] Quando se cortam árvores novas da floresta tropical a golpes de facão, elas secam e morrem. Mas se forem apenas quebradas com a mão em vez de decepadas por completo, elas formam um nó no lugar quebrado e continuam crescendo. Os índios sabem dizer a idade de um caminho aberto à mão pela altura das arvorezinhas do chão até o nó. A trilha em que estávamos devia ter aproximadamente um ano de idade.*

Então, sob a ótica da educação do cotidiano, com foco nos saberes e práticas indígenas Kyikatê-Jê, compreendemos esses conhecimentos como indicadores de conservação da biodiversidade. "[...] Se as sociedades tradicionais, até hoje, viveram no seio de uma natureza que nós, Ocidentais, podemos julgar hostil, é essencialmente graças aos conhecimentos e habilidades naturalistas que elas acumularam há milênios [...]" (SCHEPS, R. 1993, *apud*. LÉVÊQUE, 1999,p.218). Hoje em dia pouco se tem, ainda, de estudos em etnobiologia, pesquisas que visam conhecer os modos de utilização e gestão tradicional da diversidade biológica do ecossistema habitado, fator que nos move a pensar na relevância desse estudo, sobretudo por caracterizarmos essa gestão tradicional da biodiversidade como a melhor a conceber e praticar sua conservação, o que implica em qualidade de vida.

Dessa forma, *a priori* elegemos algumas questões que estão a nortear o estudo: Quais saberes e práticas dos índios *Kyikatê-Jê* envolvem conhecimentos acerca de biodiversidade? De que maneira ocorre a manutenção desses saberes e práticas para a constante atualização da cultura? Como se dá a apreensão desses saberes e práticas pelas novas gerações da aldeia *Kyikatê-Jê*? Essas duas últimas questões são colocadas porque temos a preocupação em saber se esses conhecimentos ainda estão sendo repassados para a juventude, de modo que vemos nesse ato uma maneira de perpetuar a cultura desse povo amazônida.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

O estudo visa ampliar o conhecimento concernente à cultura *Jê-Timbira*. Os detentores dos saberes da cultura tradicional *Kyikatê-Jê* são vistos não somente como elementos de uma estrutura (como as pessoas indígenas vêm sendo tratadas pela maioria dos pesquisadores ao longo da história da etnologia), mas, sobretudo, como educadores

sociais. Portanto, compreendemos que a substância fundante do ser humano é que este é o sujeito de sua história, o agente criador de sua cultura, o que constitui o processo dialético de humanização (BRANDÃO, 2002).

Esses fatores nos remetem à valorização do processo educativo cotidiano como imprescindível para a manutenção da identidade cultural. A compreensão dessa manutenção de saberes elucidada pelo processo de construção do conhecimento científico está diretamente ligada à vida cotidiana, memória dos anciãos e práticas rituais que reportam a indicadores de conservação da biodiversidade no processo local. Contudo, sabemos que desde 1990 a comunidade indígena de Mãe Maria configura em seu território um processo de educação escolar, aí vemos também a possibilidade de contribuição mútua, quando essa construção científica pode estar trocando dados com a escola *Timbira* afim de (re) pensar a prática escolar dessa sociedade - haja vista os estudos de Iara Ferraz (2001) apontar a escola das terras de Mãe Maria como um construto de necessidade e imposição da dialética com a "branquitude" (FREIRE, 2004) – no intuito de valorizar o saber local aliado à conservação da biodiversidade.

Referências

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

DIEGUES, Antônio Carlos (org.) **Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas – USP, 2000.

FERRAZ, Iara. Lições da Escola Parkatê-Jê. *In*. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância** / Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GORDON Jr, C. **Aspectos da Organização Social Jê: de Nimuendaju à década de 90.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

LÉVÊQUE, Christian. **A Biodiversidade.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

LIMA, Maria do Socorro Reis. **A Máscara e a Esteira: a sociabilidade Timbira expressa nos artefatos.** Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: USP, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

POZZOBON, Jorge. **Vocês, brancos, não têm alma: histórias de fronteiras.** Belém: EDUFPA – MPEG Editoração, 2002.

RIBEIRO, Berta G. **A Arte do Trançado dos Índios do Brasil: um estudo taxonômico**. – Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1985.

SEEGER, Anthony; MATTA, Roberto da; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas Brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (org.) **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero / UFRJ, 1987.

VIERTLER, Renate B. **Ecologia Cultural/ Uma antropologia da mudança** - Série Princípios – Ed. Ática.

OS MÚLTIPLOS OLHARES DA PESQUISA

Doutoranda Maria Lúcia Melo [67]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Este artigo trata dos olhares paradigmáticos da pesquisa, em sua busca inconclusa e de certo modo interminável, de respostas às questões colocadas pelos pesquisadores sobre as realidades consideradas em cada campo de pesquisa. O objetivo da pesquisa científica tem sido o de propiciar uma mediação entre a Sociedade e a Ciência, de modo a contribuir no desenvolvimento do auto-conhecimento do ser humano e, de seu próprio processo de humanização. Todavia, a ciência e a formação do conhecimento humano têm caminhado em constantes encontros e desencontros. A concepção Histórico-Crítica de ciência ao propiciar um "olhar" ampliado sobre o conhecimento, a educação e a formação dos intelectuais, em conexão direta com autores que se preocuparam com a constituição desse grupo, como Gramsci, certamente se constitui um desses momentos raros de diálogo entre a Ciência, a Sociedade e a formação humana de sujeitos sociais, capazes de intervenção consciente nos processos sócio-históricos de sua instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Pesquisa. Paradigmas.

[67] Mestre em Sociologia. Doutoranda em Gestão de Políticas Públicas pela UTAD/Portugal. Professora efetiva da UEPA, lotada no DFCS/CCSE. E-mail: luc_m@uol.com.br

I – INTRODUÇÃO

O objetivo da Pesquisa Científica tem sido o de propiciar uma mediação entre a Sociedade e a Ciência, de modo a contribuir no desenvolvimento do auto-conhecimento do ser humano e, de seu próprio processo de humanização. Todavia, a ciência e a formação do conhecimento humano têm caminhado em constantes encontros e desencontros. A concepção Histórico-Crítica de Ciência que propicia um "olhar" ampliado do conhecimento, da educação e de seus intelectuais na linha direta de Gramsci (1981), certamente, constitui um desses momentos raros de diálogo entre a Ciência, a Sociedade e a formação humana de sujeitos sociais, plenamente desenvolvidos.

Por outro lado, a concepção mercadológica, utilitarista e economicista de Ciência, que reduziu a pesquisa a um mero instrumento tecnicista, constitui a base ideológica desse desencontro entre Ciência, Sociedade e formação educacional. Desencontro que se intensifica na Sociedade Capitalista e, que se manifesta no estreitamento de nossos "olhares" sobre a pesquisa e do "fazer" científico.

Na verdade, conforme enfatizou **Marx** (1978), se é através do avanço das forças produtivas capitalistas que alcançamos a **alienação plena** entre Ciência, Educação e Sociedade; é também nesta fase desenvolvida do mundo capitalista, que nos tornamos capazes de construir uma consciência crítica desta problemática. Neste sentido, os olhares de nossos pesquisadores que sofrem na própria "pele" essa relação de estranhamento, ganham experiências de vida e, agora se ampliam, reencontrando os vínculos perdidos entre Ciência e Humanização.

Estamos pois, em um momento histórico propício de maturidade intelectual, que nos ajuda a perceber com maior sensibilidade social que, a história científica da humanidade sempre resultou de um processo de construção e reconstrução sócio-cultural e, que a Ciência tende a reproduzir a experiência humanizadora dos variados contextos, em seus diferentes momentos históricos.

Assim, diante desta concepção dialética entre Ciência e Sociedade, buscamos transcender as concepções e práticas de pesquisa científica mercadológica e bancária, descompromissada com a realidade social da Amazônia, na tentativa de se (re) construí-

la sob uma perspectiva plural, transdisciplinar e multidimensionalmente social, cultural e humanizadora.

As possibilidades desses horizontes novos da Ciência e sua constante abertura para as dimensões sociais da vida, irão depender da consciência política de nossos pesquisadores e dos centros de produção científica em sintonizar-se com a dinâmica social e cultural de nossa Sociedade, bem como com o diálogo crítico que seremos capazes de estabelecer com as outras áreas e os vários paradigmas do conhecimento.

Este artigo propõe esse caminho, ou seja que a Pesquisa e a Ciência se articulem com as experiências culturais da região, de modo a se estreitar os vínculos entre Cultura, Ciência e Sociedade, na perspectiva da Pesquisa enquanto princípio científico fundante de uma educação transformadora, que vise a autodeterminação e a libertação dos povos da Amazônia.

II – OS OLHARES PARADIGMÁTICOS DA PESQUISA

Após a formulação do problema de estudo, cuja relevância deverá guardar conexão com a realidade social dos sujeitos da pesquisa, dever-se-á elaborar o **referencial teórico**, ou seja o quadro de referência que servirá para orientar, do ponto de vista teórico e metodológico, o processo de investigação científica.

Os principais paradigmas de referência teórica da pesquisa científica são o **Positivismo**, o **Materialismo Histórico**, o **Anarquismo**, o **Funcionalismo** e o **Estruturalismo** enquanto "olhares" clássicos da Ciência e; a **Fenomenologia**, o **Interacionismo Simbólico**, a **Etnometodologia**, o **Individualismo Metodológico** e, o **Holismo**, enquanto "olhares" pós-modernos e emergentes.

A concepção positivista de **pesquisa científica** a concebe como um instrumento técnico, neutro e impessoal que serve para descobrir as leis científicas da marcha evolutiva e natural da humanidade. Assim, como um instrumento neutro, a Ciência não é produzida, não constitui uma construção social. Ela é **descoberta** e, por isso o sujeito cognoscente deverá estabelecer uma relação dicotomizada de seu objeto de estudo, tendo em vista apresentar uma análise descritiva factual de seus indicadores exteriores, captados pelos órgãos sensoriais normais do cientista através da experiência controlada da observação científica.

Já do ponto de vista materialista histórico, a **pesquisa científica** é uma relação social entre sujeitos sociais no ato do processo de conhecimento, em uma determinada sociedade, historicamente contextualizada. Como um produto histórico e, ao mesmo tempo um processo social, a **pesquisa científica** não é jamais um instrumento neutro e acrítico, mas um processo de ação-reflexão-transformação através do qual, sujeito e objeto nunca se apresentam como dois "entes" separados, na medida em que, há uma interpenetração dialética entre ambos, que transcende as simples características aparenciais do problema estudado, em busca da construção do conhecimento, como concreto pensado, isto é, uma síntese nova e qualitativamente superior a tese e a antítese que lhes serviram de base.

Na concepção **Anarquista**, a Ciência constitui um saber humano e social, não devendo pois, ser concebida como uma instituição superior em relação aos outros saberes.

Segundo os **Anarquistas**, o processo de pesquisa não deve obedecer a nenhuma metodologia científica rígida e tradicional, pois no processo de produção do conhecimento não há nenhum método melhor ou pior do que o outro. Neste sentido, os anarquistas epistemológicos adotam o **pluralismo metodológico**, onde todas as regras procedimentais são válidas, até mesmo os procedimentos extra-metodológicos que violam os parâmetros da Metodologia Científica já consagrada pela comunidade científica.

Na concepção **Funcionalista**, o conhecimento científico obtido através da pesquisa possui sempre a validade do provável e, não do absolutizável, por isso seus resultados para serem considerados válidos cientificamente, precisam ser comprovados através de testes de verificabilidade experimental, isento das interferências valorativas do cientista. Exigindo o princípio da neutralidade científica, os funcionalistas concebem a **pesquisa** como um instrumento técnico do planejamento científico que objetiva dar respostas imediatistas às necessidades da Sociedade.

Como são adeptos da neutralidade axiológica, os Funcionalistas priorizam as pesquisas quantitativas de caráter experimental e explicativas, apresentando uma concepção mecanicista de Ciência sob a forma de modelos matemáticos do tipo "Y" é função de "x", formulados a partir de variáveis-padrão tomadas a priori, que podem funcionar como princípios axiomáticos ou categorias hipotéticas, submetidas a testes de experimentação científica.

Na concepção **Estruturalista** de Ciência, a **pesquisa científica** serve aos interesses do desenvolvimento histórico da própria Sociedade. Neste sentido, os Estruturalistas entendem a pesquisa científica como um produto histórico que reflete as estruturas políticas e econômicas de uma dada Sociedade, por isso a Ciência desempenha um papel passivo, não revolucionário, só se transformando a medida em que as estruturas econômicas e políticas se modificarem.

Segundo os Estruturalistas, a pesquisa Científica parte de enunciados hipotéticos para depois deduzir enunciados menores passíveis de verificação científica. Tais enunciados depois de confirmados são transformados em leis científicas, cujo conjunto se une por um enunciado geral que constitui a Teoria Científica.

Assim, para os Estruturalistas, a Ciência não é boa e, nem má, mas reflete sempre as estruturas econômicas e políticas da Sociedade, tendendo reproduzir a ordem social, de acordo com os interesses vigentes das classes dominantes.

No "olhar" **Fenomenológico**, a Ciência constitui um conjunto de conhecimentos sistematizados e racionalmente formulados, a partir da perspectiva dos sujeitos sociais diretamente envolvidos com os fenômenos estudados.

Segundo os fenomenólogos, a pesquisa científica não constitui uma atividade neutra e distanciada entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível; muito pelo contrário, o princípio de neutralidade científica formulado e aceito pelos Positivistas e Funcionalistas foi duramente criticado e combatido pela Fenomenologia através do princípio da dialética da complementaridade entre sujeito e objeto.

Para a Fenomenologia, a essência dos fatos estudados deverá ser descrita de forma densa e, a seguir compreendida e interpretada, a partir da concepção de mundo, dos valores e das experiências de vida dos sujeitos sociais diretamente envolvidos no processo de investigação científica.

No "olhar" do **Interacionismo Simbólico**, a única maneira de se conhecer através da pesquisa científica como as pessoas vivenciam suas vidas, é ouvir o que elas próprias tem a dizer sobre suas ações.

Para tanto, o pesquisador deverá se colocar num espaço diretamente análogo ao dos participantes praticantes da ação, objetivando registrar os significados que estão sendo comunicados entre os próprios interatores. Assim, para os Interacionistas, a interação simbólica é a base de toda ação social, bem como o fundamento de todo procedimento metodológico que visa compreender os significados visíveis e/ou ocultos

das ações que se processam entre os sujeitos direta e/ou indiretamente relacionados com o objeto estudado.

Para a **Etnometodologia**, a Ciência constitui uma dimensão cultural das Sociedades humanas. Neste sentido, não existe, pois, para a Etnometodologia Sociedade sem Ciência. Toda Sociedade possui sua Ciência.

Assim, a Ciência como uma dimensão da cultura varia de sociedade para sociedade, havendo portanto uma dimensão científica, tanto entre os povos civilizados, como os povos primitivos.

Para os etnometodólogos, a pesquisa científica é um produto cultural da experiência pessoal e coletiva dos sujeitos sociais, tornando-se um processo permanente, inerente à própria curiosidade e necessidade de conhecimento por parte dos homens durante sua trajetória de vida em seus ambientes culturais.

Segundo o "olhar" do **Individualismo Metodológico**, a Lógica da pesquisa científica deve sempre partir de uma ou de várias proposições hipotéticas, para delas se extrair premissas menores verificáveis, que constituem o conjunto de possibilidades, acerca dos **sentidos** prováveis das ações dos indivíduos, diretamente relacionados aos fenômenos sociais estudados. Das premissas confirmadas, se elabora o enunciado geral, que tem a finalidade de compreender a **cadeia motivacional** que os indivíduos apresentam para agir de um determinado modo.

Karl **Popper**, considerado o principal teórico da Lógica Redutiva ao lado de Carl **Hempell**, insistiu na eficácia do raciocínio Hipotético-Dedutivo ao Individualismo Metodológico, pois segundo ele, os fenômenos sociais são produtos das ações humanas, por meio das quais os indivíduos agem e dão origem à Sociedade, portanto, para que esta seja explicada, torna-se necessário que se conheça a lógica das ações dos indivíduos.

O Individualismo Metodológico realiza pesquisas quanti-qualitativas, entremeando dados estatísticos com variáveis sociais complexas. Os dados quantitativos possibilitam uma visualização mais explícita e redutora do real; enquanto os qualitativos ligados às categorias incomensuráveis aprofundam o nível explicativo de análise, possibilitando a compreensão da cadeia motivacional dos sentidos das ações dos indivíduos diretamente relacionados em suas trajetórias de vida com os fenômenos estudados.

Finalmente, apresentamos o "olhar" **Holístico** da pesquisa científica, segundo o qual, o pesquisador holístico precisa saber respeitar as diferenças, identificando a

unidade dialética das partes no plano da **totalidade**, possibilitando uma permanente "abertura" para o novo, para os mistérios da vida e, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano. Nesta perspectiva, a pesquisa holística possui como preocupação prioritária o futuro da humanidade e de todas as demais formas de vida planetária, devendo colocar no centro de suas propostas de pesquisa, a construção de uma **consciência ecologicamente correta**, e a busca permanente de uma vida prazerosa e plena de felicidade.

A metodologia da pesquisa holística se recusa a centrar o conhecimento na pessoa do cientista, assim como na pessoa dos pesquisados, pois se trata de uma pesquisa **relacional**, ou seja centrada na relação pesquisador/pesquisado, no sentido pleno do termo, ou seja essencialmente **vivencial**, por isso a sensibilidade do pesquisador é fundamental para que a produção do conhecimento se processe através da interação de dois caminhos metodológicos, ou seja o da hololologia (plano teórico) e o da holopráxis (plano vivencial).

Segundo os Holistas, a Ciência como produto e processo sócio-histórico, ambiental e humano constitui uma estrutura holográfica que está em constante holomovimento, ou seja, em permanente transformação transsocial e, transcultural. Neste sentido, a Ciência deve ser considerada como uma estrutura consciente, transdisciplinar e humanizadora, capaz de propiciar o bem estar e a felicidade da humanidade em todas as dimensões da vida. Para tanto, não se pode descuidar da própria "saúde" do planeta, pois da sua existência depende a continuidade do homem na Terra, razão pela qual a "Ciência sem consciência" é uma não-ciência, que descompromissada política e ecologicamente com as gerações futuras, acelera o processo de extinção do próprio homem no planeta.

Assim, o Holismo exige a necessidade de uma Eco-Ciência que esteja íntima e organicamente relacionada com a consciência planetária, ou seja com a biodiversidade através de uma educação ambiental conscientizadora.

III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o tema "Os Múltiplos Olhares da Pesquisa Científica", queremos aqui fazer nossas, as idéias enfatizadas por **Morin** (2004) da necessidade de se construir uma **"Ciência com consciência"**, de modo a estimular o espírito crítico e criativo dos

acadêmicos, através de uma pesquisa coletiva e transdisciplinar propiciadora de interfaces e conexões que nos permitam (re) ligar conhecimentos dispersos, divergentes e aparentemente antagônicos.

O fundamental é que, a experiência de pesquisa nos possibilite o autoconhecimento capaz de nos conscientizar de que o conhecimento não está só na Academia, mas também na Sociedade e na própria vida. Neste sentido, é de fundamental importância ressaltar que, o compromisso da Ciência com consciência, é formar pesquisadores críticos e politizados, capazes portanto, de respeitar as diferenças, estabelecer conexões entre o uno e o múltiplo, tendo em vista superar a concepção de causalidade linear do conhecimento, em busca de uma compreensão totalizadora e multirreferencial da Ciência que nos possibilite lutar pela cidadania dos oprimidos e pela emancipação da humanidade.

Referências:

DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e a Cultura. Belo Horizonte (MG): EDUFMG, 2004.

FREIRE-MAIA, Newton. A Ciência por Dentro. Petrópolis (RJ): VOZES, 1998.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro (RJ): CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1981.

LANG, Alice Beatriz (Org.). Reflexões Sobre a Pesquisa Sociológica. São Paulo (SP): CERU, 1992.

MARX, Karl. O Capital. Rio de Janeiro (RJ): ZAHAR, 1978.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo (SP): CORTEZ, 1986.

MELO, Lúcia. Abordagens Clássicas e seus Compatíveis Metodológicos. Belém (PA): CCSE/UEPA, 2006.

_____. Paradigmas Emergentes e seus Compatíveis Metodológicos. Belém (PA): CCSE/UEPA, 2007.

MORIN, Edgar et.al. Diálogos Sobre o Conhecimento. São Paulo (SP): CORTEZ, 2004.

_____. Ciência com Consciência. São Paulo(SP): CORTEZ, 2002.

REPRESENTAÇÕES SOBRE ENVELHECIMENTO ENTRE IDOSOS (AS) E AS REPERCUSSÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA UNIDADE DE ATENÇÃO A SAÚDE DA MELHOR IDADE EM MANAUS[68]

[69]Darlisom Sousa Ferreira - ***UEPA***
[70]Elizabeth Teixeira - ***UEPA***

RESUMO:

A Educação em Saúde (ES) é a mola propulsora para a formação de sujeitos mais livres, emancipados, saudáveis, proporcionando para os mesmos o aprimoramento da saúde e o exercício pleno da cidadania. Este estudo visa discutir e analisar a contribuição das atividades educativas do Centro de Atenção Integral a Melhor Idade - CAIMI à população idosa da cidade de Manaus, compreender as representações sobre envelhecimento entre os idosos participantes destas atividades e destacar as repercussões destas na qualidade de vida dos idosos usuários deste serviço. É uma pesquisa que se justifica exatamente porque poderá, além de analisar/ampliar/remodelar e discutir a prática de educação em saúde, fomentar ações educativas mais eficientes em relação ao envelhecimento saudável e a qualidade de vida da população idosa de Manaus. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa orientado pela linha teórica das representações sociais, que vem sendo largamente desenvolvida no Brasil, nas áreas de saúde coletiva, educação em saúde e enfermagem, por ter o propósito de orientar o sujeito a compreender e a comunicar-se no mundo. O Campo da ES chama-nos atenção pela importância de além de incorporar tecnologias e referenciais incontestavelmente necessários, ser um espaço de discussão, de crescimento, de socialização, de análise e reflexão da prática no cotidiano da vida dos usuários. Pensa-se que os saberes e referenciais que orientam nossas práticas devem atuar como apoiadores matriciais de outras áreas, ativadores de processos de mudança institucional e facilitadores de mudanças coletivas e organizadas para o autocuidado e para promoção de um

---

[68] Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/ CCSE/ UEPA). Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

[69] Mestrando em Educação (PPGED/ CCSE/ UEPA). Especialista em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva Adulto pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Graduado em Enfermagem pelas Faculdades Integradas do Tapajós - FIT. Pesquisador do Grupo PESCA – Práticas Educativas em Saúde e Cuidado na Amazônia (CNPQ/UEPA). E-mail: darlisom@terra.com.br

[70]Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação – Mestrado (PPGED/ CCSE/ UEPA). Líder do Grupo de Pesquisas PESCA – Práticas Educativas em Saúde e Cuidado na Amazônia (CNPQ/UEPA). E-mail: etfelipe@terra.com.br

envelhecimento saudável. **Palavras-chaves: representações sociais, envelhecimento, práticas educativas.**

O FENÔMENO DO ENVELHECIMENTO POPULACIONAL

O último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2002), mostra que os perfis epidemiológicos atuais apontam para uma dramática alteração nos dados relativos aos usuários idosos. O aumento da proporção de idosos na população é um fenômeno mundial. No último meio século, a expectativa de vida aumentou em cerca de 20 anos e nos últimos dois séculos, ela quase dobrou.

Esse mesmo instituto mostra que a população idosa corresponde a 9,1% da população do país, ou seja, do total de 160.336.471 brasileiros identificados em 1999, 14.512.803 estavam com 60 anos ou mais. Estimativas apontam que no ano de 2025 haverá 34 milhões de idosos no Brasil, o que vai colocar o país no sexto lugar no ranking mundial de países com maior número de pessoas nessa faixa etária (IBGE, 2000).

Na América Latina, estima-se que, entre 1980 e 2025, ocorrerá aumento de 217% na população total (de 362,1 para 786,6 milhões), enquanto o aumento da população acima de 60 anos será de 412%, passando de 23,3 para 96,2 milhões de habitantes. Assim constata-se que, desde o século passado, o crescimento da população mundial tem sido literalmente explosivo (VERAS et al, 2000).

O envelhecimento populacional é hoje um fenômeno mundial. O aumento da expectativa de vida não é mais um privilégio dos países desenvolvidos. Entretanto, somente nas últimas décadas, é que as sociedades voltaram sua atenção às questões científicas, políticas, econômicas, culturais, educacionais, sociais e de saúde provocadas por esse fenômeno.

Os desafios trazidos pelo envelhecimento da população têm diversas dimensões e dificuldades, e nada é mais justo do que garantir ao idoso a sua integração na comunidade. O envelhecimento da população influencia o consumo, a transferência de capital e propriedades, impostos, pensões, o mercado de trabalho, a saúde, a assistência médica e a composição e organização da família.

O PONTO DE PARTIDA: O CAIMI, A EDUCAÇÃO POPULAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM GRUPOS DE IDOSOS

Em maio de 2004, ao ingressar no serviço público de saúde do Estado do Amazonas, tive oportunidade de ser lotado em uma unidade de referência na atenção à saúde do idoso da cidade de Manaus. Foi a partir daí que me aproximei deste grupo e passei a ter um maior contato com as questões pertinentes à população de idosos.

Na esfera da saúde do idoso a cidade de Manaus possui um programa de atendimento especializado a essa população, em funcionamento desde 2002. São três unidades exclusivas para atendimento ao idoso, os Centros de Atenção Integral a Melhor Idade (CAIMI) [71]. Trata-se de um programa do governo estadual, gerido pela Secretaria de Estado da Saúde (SUSAM), que tem por objetivo garantir o atendimento ambulatorial do idoso, com ênfase no manuseio das doenças prevalentes da terceira idade e nas ações preventivas relativas às políticas de saúde desenvolvidas na área de abrangência, agindo com uma equipe multidisciplinar capacitada objetivando o maior grau de resolutividade possível.

> *O CAIMI faz parte do conjunto de unidades que compõem o Sistema de Saúde adotado pelo Estado do Amazonas, hierarquizado em função do grau de complexidade dos seus serviços. Neste sentido, sua área de abrangência se destina ao atendimento ambulatorial do usuário, de acordo com as políticas de saúde adotadas pelo Estado, disponibilizando serviços médicos em clinica geral, ginecologia, cardiologia, gastroenterologia, entre outras especialidades; conta ainda com atendimento em fisioterapia, odontologia, nutrição, enfermagem, assistência social e psicológica.*
> *Além disso, realiza exames clínicos laboratoriais, Raios-X, ultra-sonografia, eletrocardiograma, curativo, nebulização, imunização, medicação e distribuição de medicação com receita médica, também providencia a remoção/transferência assistida do paciente para outras instituições, caso seja necessário.*

Foi no exercício do dia-a-dia enquanto enfermeiro assistencial do CAIMI Zona Oeste, que observei por meio de atividades educativas de/em grupo, a importância de se promover um envelhecimento saudável com a mediação da educação em saúde. Venho refletindo com as contribuições de Silva (2001) o quanto precisamos da educação no campo da saúde para estabelecer articulações entre esses dois campos.

Lendo sobre o movimento da educação popular no Brasil, constatei que se constituiu uma expressão no campo da saúde, e que nas últimas quatro décadas, desempenhou papel decisivo em diferentes momentos da história da Saúde Coletiva

[71] Na zona norte de Manaus está localizado o CAIMI - Dr. André Araújo, na Avenida Camapuã, 108 - Altos da Maternidade Nazira Daou - Cidade Nova II. Na zona oeste o CAIMI - Dona Ada Rodrigues Viana, na Avenida Brasil, S/N Compensa II. Na zona sul o CAIMI Dr. Paulo César de Araújo Lima, na Rua Dr. Felismino Soares, 115 Colônia Oliveira Machado.

brasileira, sendo que, nestes últimos anos, vem experimentando um renovado desenvolvimento como movimento social, campo de conhecimentos e de práticas.

Os educadores têm papel fundamental na discussão dos processos da educação popular, pois seu objetivo é o desenvolvimento do pensamento crítico e a emancipação do sujeito para ser protagonista de sua história. Nesse sentido, a educação popular é uma expressão, derivada da pedagogia proposta por Paulo Freire, que resume muitas das suas idéias em relação à educação das massas populares. É uma pedagogia muito influenciada pela ideologia socialista e define-se como a educação feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade sócio-econômica.

O papel das práticas educativas deve ser crítico e incisivamente revisto para que almeje a possibilidade de pertencer aos serviços/profissionais/estudantes a que se dirigem, de forma que os conhecimentos que veicula alcancem significativo cruzamento entre os saberes formais previstos pelos estudiosos ou especialistas e os saberes operadores das realidades – detidos pelos profissionais em atuação e usuários – para que se viabilize auto-análise e principalmente autoconstrução.

Os saberes formais devem estar implicados com movimentos de auto-análise dos coletivos da realidade, pois são os atores do cotidiano que devem ser protagonistas da mudança de realidade desejada pelas práticas educativas.

Instigado por tudo isso, emergiu um lócus de estudo: o CAIMI Zona Oeste da cidade de Manaus, e um objeto: as práticas educativas nele desenvolvidas sobre envelhecimento saudável com/entre idosos, o que se justifica a seguir.

JUSTIFICATIVA

O CAIMI faz parte de um programa que visa promover o envelhecimento saudável e consequentemente melhorar a qualidade de vida da população idosa Manauara. Foi mantido mesmo na troca de governo de 2002. É resultado de um amplo diagnóstico da situação da saúde da cidade de Manaus que permitiu planejar e reorganizar a rede de serviços de saúde para atender as necessidades da população.

Muitas são as atividades desenvolvidas nos CAIMI´s. Entre tantas, tem-se com rotina e cronograma pré-estabelecido as “Atividades de Educação em Saúde” com os idosos. Trata-se de reuniões diárias e/ou semanais, que abordam diversos temas como: envelhecimento saudável, saúde/doença, atividade física na terceira idade, alimentação, cidadania, assistência social entre outros.

O CAIMI Zona Oeste é a terceira e mais nova unidade de referência do idoso da cidade de Manaus. Nele dispomos de uma estrutura física moderna, equipada, climatizada pronta para acolher os idosos dos bairros adstritos. Em nosso auditório com capacidade para 100 pessoas, desenvolvemos nossas atividades de educação com o grupo de idosos.

O campo da educação em saúde chama-nos atenção pela importância de, além de incorporar tecnologias e referenciais incontestavelmente necessários, ser um espaço de discussão, de crescimento, de socialização, análise e reflexão da prática no cotidiano da vida dos nossos usuários. Pensamos que os saberes e referenciais que orientam nossas práticas, devem atuar como apoiadores matriciais de outras áreas, ativadores de processos de mudança institucional e facilitadores de mudanças coletivas e organizadas para o autocuidado e para promoção de um envelhecimento saudável.

Foi através de Cecim (2005) que percebi que enquanto educador de saúde devemos tomar o cotidiano como lugar aberto à revisão permanente e gerar o desconforto com os lugares "como estão/como são", deixar o conforto com as cenas "como estavam/como eram" e abrir os serviços como lugares de produção de subjetividade, tomar as relações como produção, como lugar de problematização, como abertura para a produção e não como conformação apenas, permitindo práticas contundentes e de educação em saúde.

Partindo desse princípio, resolvi investigar as representações sociais sobre envelhecimento saudável entre idosos do CAIMI, para poder propor uma discussão e/ou um debate sobre tais aspectos, procurar um entendimento e um melhor esclarecimento sobre as repercussões das ações, a fim de acrescentar algo significativo tanto entre os atores sociais quanto para as práticas educativas ali em curso.

Diante deste contexto faz-se imprescindível discutir e analisar a contribuição das atividades educativas do CAIMI à população idosa da cidade de Manaus, compreender as representações entre os idosos participantes destas atividades e principalmente as repercussões destas atividades na qualidade de vida destes idosos. Este projeto justifica-se exatamente porque poderá, além de analisar/ampliar/remodelar e discutir a prática de educação em curso com os idosos, fomentar ações educativas mais eficientes em relação ao envelhecimento saudável e a qualidade de vida da população idosa de Manaus.

A VOZ DO IDOSO: PERCEBER OS SIGNIFICADOS DE ENVELHECER

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a população idosa como aquela a partir dos 60 anos de idade. Esse limite é válido para os países em desenvolvimento, mas admite-se um ponto de corte de 65 anos de idade para os países desenvolvidos, pela tradição destes em utilizarem esse índice há várias décadas.

> *Na concepção de Leme (2000, p. 9) "O processo de envelhecimento sempre foi motivo de preocupação para o homem". Afinal após este estágio da vida somente a morte está à espera. Todavia, essa ótica não deve ser predominante na sociedade moderna, afinal pessoas jovens e até crianças morrem, isso é fato. Portanto, não se deve esperar somente a morte, mas buscar conhecer a realidade e enfrentar o envelhecimento de maneira adequada a fim de evitar maiores danos e sofrimentos.*

Conforme Gouvêa (1999), o idoso pode viver as perdas sem danos, o que proporciona a ela uma terceira idade mais feliz. O importante é buscar um sentido para viver, e a razão disso pode ser atribuída à própria vida que leva o ser humano construir realizações enriquecedoras, pois as perdas naturais podem perfeitamente ser enfrentadas como uma transformação ou mudança no decorrer da vida.

Apesar de existirem desde 2002, os CAIMI´s ainda não ouviram seus atores principais: os idosos. Esse problema não é exclusivo do CAIMI Zona Oeste, tanto no CAIMI Zona Sul quanto no CAIMI Zona Norte, nunca se perguntou ao usuário idoso o que significa envelhecer, tão pouco os significados que ele atribui à longevidade, e muito menos quais os saberes que lhe interessa saber para envelhecer com qualidade de vida.

Nos serviços de saúde palestra é educação em saúde, quando na verdade é um dispositivo a mais para manifestarmos uma forma hierarquizada de transmissão de informações. Devemos ousar em nossas práticas educativas, fazer com/entre idosos, práticas pautadas nos princípios de uma educação popular em saúde (VASCONCELOS, 2001), em que o conhecimento está em interação, caso contrário, como iremos operar mudanças nos comportamentos cuidativos?

Em termos assistenciais, as unidades do tipo CAIMI, incontestavelmente fazem uma importante diferença para a vida das pessoas, no entanto, nenhuma delas desenvolve estratégias alternativas às palestras, que possibilitem aprender com/em grupo, o que segundo Teixeira (2006), constitue-se numa excelente estratégia para cuidar, educar e produzir saúde. Diante do exposto, as questões que norteiam essa pesquisa são: Quais as repercussões das atividades educativas do CAIMI para a promoção do envelhecimento saudável e da qualidade de vida desse grupo? O que interessa aos idosos saber sobre envelhecimento? Quais as representações sociais sobre

envelhecimento saudável e qualidade de vida entre os idosos participantes das atividades educativas do CAIMI? Como os idosos se manifestam acerca de aprender com/em grupo nos CAIMI?

Esta pesquisa terá como objetivo geral: Destacar a importância da educação popular em saúde e analisar as repercussões das práticas educativas nos CAIMI´s do/no município de Manaus. E como objetivos específicos: a) Identificar as repercussões das atividades educativas do CAIMI para a promoção do envelhecimento saudável e da qualidade de vida desse grupo b) Constatar o que interessa aos idosos saber sobre envelhecimento c) Descrever e analisar as representações sociais sobre envelhecimento saudável e qualidade de vida entre os idosos participantes das atividades educativas do CAIMI d) Debater como os idosos se manifestam acerca de aprender com/em grupo nos CAIMI.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O convívio com o grupo de idosos no CAIMI Zona Oeste, nos despertou, sem dúvida, inúmeras questões inquietantes relativas às práticas educativas para a promoção de um envelhecimento saudável por meio da educação popular em saúde. Nesse sentido percebe-se que para compreender o problema no meio em que ocorre, sem criar situações artificiais que mascarem a realidade, ou mesmo, que levem a interpretações ou generalizações equivocadas, se opta pela abordagem qualitativa, visto que, segundo Minayo:

> *Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2006, p.21).*

> *A linha teórica que irá orientar este estudo será a Teoria das Representações Sociais (TRS), de abordagem psicossociológica e que vem sendo desenvolvida largamente no Brasil, na área de Saúde Coletiva, Educação em Saúde e Enfermagem. Trata-se de uma abordagem que se utiliza de conceitos cunhados no início da década de 60 na França e desenvolvidos a partir de estudos sobre as Representações do Corpo.*
> *É a partir dos conceitos de Serge Moscovici e Denise Jodelet, que iremos construir o alicerce deste estudo. Para formular essa teoria, o autor partiu do conceito criado em 1912 por Emile Durkheim de representações coletivas e, com isso, procurou resgatar o senso comum baseado na linguagem e na vida diária, com isso substituiu a noção de representações coletivas pelo conceito de RS.*

> *A TRS aborda a interface do que é peculiar ao indivíduo na sua constante inter-relação com o social, sendo entendidas como formas de conhecimento prático cujo principal propósito é orientar o sujeito a compreender e a comunicar-se no mundo.*
> *Uma das implicações epistemológicas da aplicação da TRS é no que se refere ao sujeito, entendido como tendo uma inscrição sócio-histórico-cultural definida e uma história pessoal. Ou seja, pertencem a um grupo (idosos) e este mesmo grupo marca sua identidade, logo, os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo social, possuem experiências sociais comuns e assemelham-se por compartilhar de uma linguagem e racionalização. Por isso, aplicar o aporte conceitual da TRS em nosso objeto de análise implica entender que as respostas individuais refletem as manifestações de seu grupo social, do qual o sujeito compartilha experiências e vivências de sua vida pessoal.*
> *O contexto no qual será desenvolvida a pesquisa é o Centro de Atenção Integral a Melhor Idade - CAIMI Zona Oeste, também conhecido pelo nome fantasia: CAIMI Dona Ada Rodrigues Viana, situado na Avenida Brasil s/n, Compensa II, Manaus – AM, unidade que desenvolve suas atividades desde 18/05/2004. E os sujeitos serão os idosos participantes do grupo de atividades educativas desenvolvidas no CAIMI Zona Oeste, selecionados a partir dos seguintes critérios: a) Ter 60 anos ou mais e ser cadastrado no CAIMI Zona Oeste; b) Aceitar participar da pesquisa e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido TCLE.*

Para a produção de dados utilizar-se-á a **Discussão em grupo** que será utilizada pelo fato de conduzir uma discussão coletiva na qual os indivíduos partem da sua experiência de vida trazendo à tona as diferenças a partir do momento em que se deparam com divergências em relação ao outro, gerando grandes "estopins" de idéias e opiniões diversas. Segundo Minayo (2006):

> *Grupos sociais atingidos coletivamente por fatos ou situações específicas, desenvolvem opiniões informais abrangentes, de modo que, sempre que entre os membros de tais grupos haja intercomunicação sobre tais fatos, estes sempre se impõem, influindo normativamente na consciência e no comportamento dos indivíduos (p.129).*

Serão realizados encontros com o grupo, a fim de se obter os dados necessários para o desenvolvimento do estudo. A quantidade de encontros será definida na fase de planejamento da pesquisa e fortalecimento do projeto

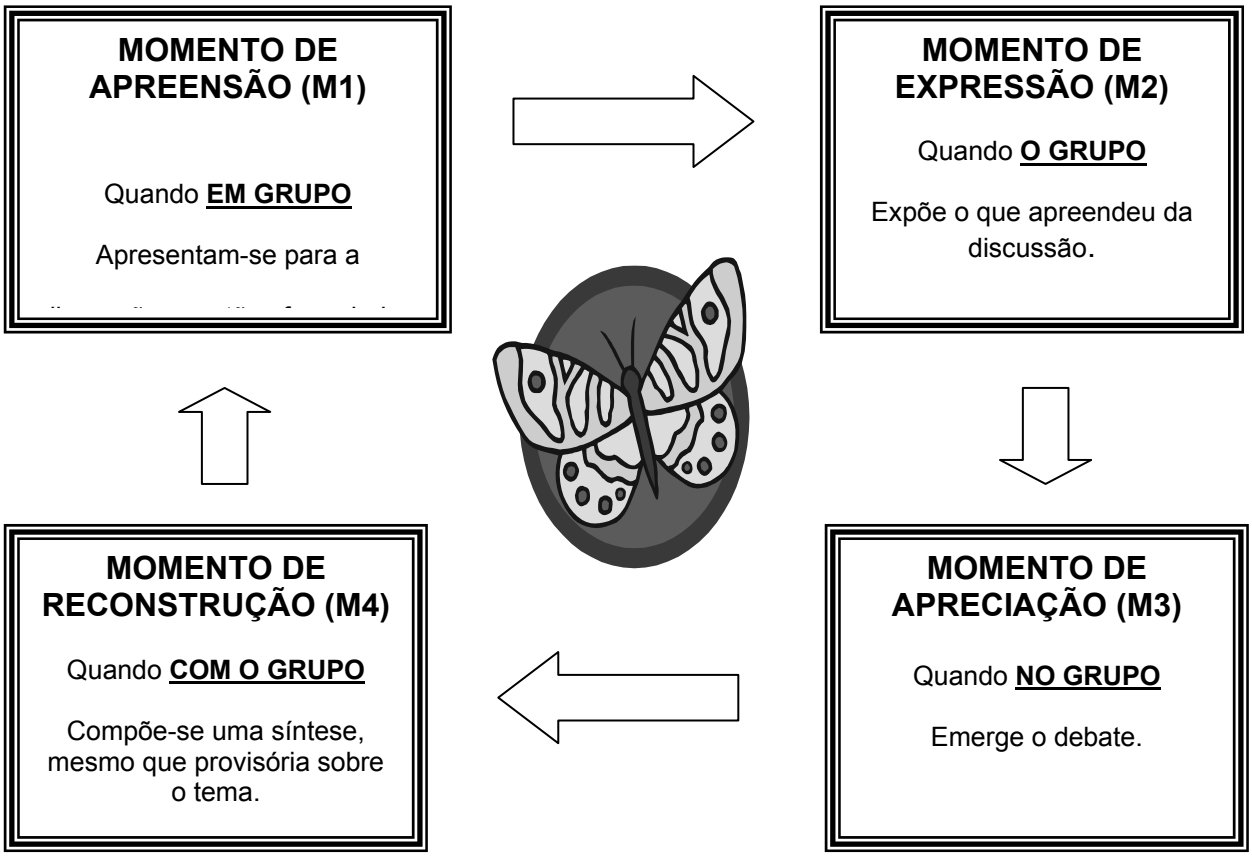
Nos encontros terá um coordenador, que será responsável pela captação dos dados e um moderador que iniciará as discussões, direcionando os participantes ao tema e às questões norteadoras dos encontros.

Durante todos os encontros, serão utilizados como recursos auxiliares, um gravador com microfone e foto documentação, a fim de fortalecer os registros e facilitar a análise de dados. Esses recursos somente serão utilizados após a aprovação do grupo.

Os encontros serão desenvolvidos em 4 momentos, com base na "Dinâmica entre nós" [72]. A seguir encontram-se expostos os 4 momentos da dinâmica que será adotada em todos os encontros com os idosos do CAIMI Zona Oeste, para efetivar os ciclos de discussão em grupo.

[72] A Dinâmica entre Nós é um dispositivo sócio-educativo participativo que vem sendo utilizado na Universidade do Estado do Pará – UEPA, pela PROFª.DRA.Elizabeth Teixeira através de um Projeto de Extensão denominado "Quartas Saudáveis" realizado no Instituto Saber Ser Amazônia Ribeirinha (ISSAR), desde 2003, entre mulheres da ilha de Outeiro.

MOMENTOS DA DINÂMCIA ENTRE NÓS



O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Pensar no agir da Enfermagem é ter em mente a Educação em Saúde (ES) como peça primordial na estruturação, construção e transformação das práticas de saúde. Por meio das práticas educativas, potencializa-se o "desenvolvimento do autocuidado, a instauração de ambientes saudáveis e a incorporação de comportamentos e/ou valores relacionados com a promoção da saúde" (TEIXEIRA, 2006).

Além disso, a educação em saúde é a mola propulsora para a formação de sujeitos mais livres, emancipados, saudáveis, proporcionando para os mesmos, o aprimoramento da saúde e exercício pleno da cidadania.

Se pautada nos princípios da educação popular passamos a perceber cada indivíduo de forma diferenciada e analisamos os sujeitos em sua totalidade, percebendo seu mundo, seu contexto social e sua cultura, como fatores inter-relacionados ao bem estar em saúde e ao processo saúde doença.

Sendo o enfermeiro um educador por essência, ele se manifesta nesse meio como um “detentor de conhecimento”, pois têm como respaldo o saber científico. Ele toma por vezes, esse “saber”, como o saber mais adequado e tenta substituir os demais, ou seja, o seu conhecimento pelo saber do outro. Em outras palavras, o enfermeiro, toma suas informações técnicas, como as mais acertadas e tenta modificar/substituir o saber daquele que é assistido por ele, hierarquizando a sua posição.

Entretanto, não podemos tratar o processo educativo em saúde de forma tão arbitrária e autoritária. Repensar esse processo é trazer um novo entendimento de cuidado e humanização de forma que os enfermeiros passem a respeitar a complexidade e a interação dos níveis de conhecimento, não apenas colocando soluções puristas, mas soluções mistas, que envolvam o consenso dos sujeitos assistidos e a aliança do saber científico e do saber popular.

Nesse mesmo ínterim, acreditamos que é relevante entender o homem sob uma ótica freireana como um ser inconcluso, histórico e vocacionado para ‘ser mais’, traçando o diálogo educativo entre os sujeitos de forma dialógica, ou seja, respeitando a individualidade e as crenças. Trata-se de respeitar o homem como um ser cultural, adequando as diferenças sem deixar de compreender a sua realidade.

RESQUÍCIO DE UM HIGIENISMO TARDIO E/OU VIÉS DE CLASSE?

*Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho - UFPA

RESUMO

Este artigo versa sobre pesquisa realizada para tese de doutorado que teve entre seus objetos de estudo a Revista Criança que é uma publicação oficial do Ministério da Educação que começou a ser editada em 1982 como um veículo de treinamento em serviço para os monitores da Educação Pré-Escolar, do Mobral que se dedicavam ao trabalho com as crianças de baixa renda na faixa etária de 4 a 6 anos. Focaliza um dos temas bastante recorrente nos catorze primeiros números da dessa revista que versam sobre higiene, saúde e alimentação. Questiona-se se a presença de tal temática com bastante ênfase e uma questão de um higienismo tardio ou viés de classe?

Palavras-chave: Higienismo; Revista Criança; Educação Pré-Escolar.

INTRODUÇÃO

Com base na investigação que realizei para a elaboração de minha tese de doutorado apresento este artigo. Para a confecção da tese utilizei como metodologia a entrevista e a pesquisa documental. Este artigo é parte integrante de um dos aspectos estudados naquela ocasião, focalizando a Revista Criança e nesta as análises dos artigos referentes a um tema bastante recorrente nos 14 primeiros números deste periódico: saúde, higiene e nutrição.

A Revista Criança é uma publicação oficial do Ministério da Educação iniciada em 1982 para ser um veículo de treinamento em serviço dos/as monitores/as que desenvolviam atividades com crianças de baixa renda, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, criado em 1981, desenvolvido, em parte, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral.

RESQUÍCIO DE UM HIGIENISMO TARDIO E/OU VIÉS DE CLASSE?

Muitas vezes, o discurso das ciências serve para apresentar uma questão de natureza política, como se fosse de uma especificidade técnica, como se apenas dessa forma pudesse ser abordada. Pode ainda se constituir em questionamento, de uma disciplina acadêmica, cuja única solução seja aquela, que no momento está sendo

* Doutora em Educação – Professora Associada da UFPA/Instituto de Ciências da Educação. Membro do Fórum de Educação Infantil do Pará, no qual representa a UFPA. anatanc@ufpa.br

apontada por esse campo de estudo, reforçando não raras vezes, preconceitos, discriminações sociais e convicções nem sempre as mais éticas.

Digo isto relacionando às preocupações no campo da medicina, no século XIX no Brasil, com problemas de ordem social, incluindo aí a preocupação com a educação das novas gerações. Gondra (2000) expõe que um lugar especial para os problemas de ordem social, nestes incluída a questão da educação escolar foi reservado pelo campo médico nessa época e acrescenta: "[...] O ramo da medicina que se ocupou da descrição e redescrição dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, foi designado como Higiene, ramo que se preocupa com uma medicina do social [...]" (GONDRA, 2000, p 521). Os assuntos tratados por essa disciplina, apoiados em uma racionalidade científica versam sobre um modelo de organização escolar médico-higiênico. Questões como as construções escolares, sua localização, um prédio específico e adequado para esse fim, o ingresso dos alunos, o tempo, os saberes escolares, a alimentação, o sono, o banho, o recreio são abordadas pela Higiene que, muito além dessa temática tinha outro objetivo, como nos informa Rocha (2005, p. 62), apoiada na obra *O século da criança* de Oscar Clark[73]

> *Se à escola primária deveria caber esse importante papel no diagnóstico das enfermidades, na prevenção e correção dos quadros mórbidos, na manutenção do estado de saúde, era necessário, entretanto, intervir o mais precocemente possível, para garantir aquilo que o Dr. Oscar Clark, como muitos dos intelectuais do seu tempo, considerava tarefa inadiável: o dever patriótico de regeneração da raça brasileira [...].*

Estudando o primeiro conjunto de revistas – do número 1 ao número 14 –, observei certa insistência em focalizar assuntos relativos à área de saúde, higiene e nutrição, abordando uma temática pouco comum em revistas dirigidas a um público formado por profissionais do magistério e que guardam certa similitude com a temática médico-higienista. São 16 artigos. Qual o significado da enorme freqüência desses artigos? Seria resquício de um higienismo tardio? Seria um viés de classe? Seria uma orientação política?

Investigando documentos da época, encontrei uma publicação do MEC[74] (1977) intitulada *Atendimento ao Pré-Escolar em dois volumes*. O volume 2 versa sobre higiene, saúde e nutrição e aborda na primeira parte temas como a criança, sua vida intra-uterina, características evolutivas e aprendizado, necessidades básicas de

[73] Médico, chefe do serviço de inspeção médica e dentária escolar da capital federal, na época em que Fernando de Azevedo era diretor geral da Instrução Pública (1927-1930). (Rocha, 2005).

[74] MEC - Ministério da Educação e Cultura.

imunização e higiene e as principais doenças que podem acometer as crianças de até seis anos de idade. Entre estas, destaca: impetigo, escabiose, piolho; entre as febres inclui sarampo, rubéola, varicela, caxumba, difteria, poliomielite, coqueluche e no final inclui fichas médicas para serem preenchidas na matrícula. Na segunda parte, o assunto é nutrição e higiene. Há muita semelhança na temática das duas publicações. Seria um indicativo do pensamento político da época?

Outro documento encontrado foi a Portaria Interministerial n. 2, de 14 de abril de 1982 do Ministro da Saúde e do Ministro da Educação e Cultura. A portaria é clara, pois "– reconhece a importância da contribuição de órgãos de educação e ação comunitária [...]" (SÃO PAULO, SE/CENP, 1982, p. 25), posteriormente, esse mesmo documento enfatiza a inserção do Mobral em nível nacional devido à sua grande capilaridade, visto que chegava a todos os municípios brasileiros na época (LEITE FILHO, 2006). Destaca também, a portaria em tela, que as ações seriam desenvolvidas conjuntamente pelo MS[75] e MEC para "1. promover a disseminação de informações educativas que facilitem o controle das doenças transmissíveis agudas" (Idem, p. 26) e reconhece ainda o MS que o Mobral possibilitou uma série de ações "[...] visando à observância das condições de saúde de crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, nos núcleos do pré-escolar" (Ibidem). Como se pode verificar, nesse período quase todos os números da RC[76] trazem um tema relativo à saúde, à higiene e à nutrição como se constata no quadro a seguir:

Quadro 1

Número da Revista Criança segundo o ano de publicação e os artigos sobre higiene, saúde e nutrição.

NÚMERO DA REVISTA	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO/TEMA DO ARTIGO
1	1982	01. Acidentes acontecem... Os primeiros socorros em relação à um acidentado ou acometido de mal súbito. 02. Trate sua água para não ser preciso tratar de você.
2	1982	03. Crianças com piolho! O que fazer?
3	1983	04. Corpos estranhos... o que fazer
4	1983	05. Combate à sarna 06. Amamentação materna
5	1983	07. Quando a gente acredita a gente faz. A importânciada alimentação
6	1983	08. Vendo a vida com bons olhos

[75] MS – Ministério da Saúde.
[76] RC – Revista Criança

7	1983	09. Garantindo um sorriso bonito 10. Vacinação
8	1983	11. Verminose: um problema que podemos prevenir!
9	1984	12. De repente, aparece o impetigo.
10	1984	13. Saúde x Doença: a batalha pela saúde
11	1984	14. Hábitos de Higiene
12	1984	15. Sinal Amarelo: Atenção pode ser hepatite
14	1985	16. Animais de estimação. Sim ou não?

Fonte: Brasil/Mobral/Criança (1-14).

Dos 14 números da RC incluídos neste primeiro período, 13 apresentam artigos sobre a temática da higiene, da saúde, ou da nutrição, representando 92,14% dos números da RC. Esses treze números trazem 16 artigos. Alguns questionamentos me ocorrem, por exemplo, por que a preocupação com essa temática? Será que seria uma tarefa da pré-escola? Dentre os cuidados com a criança, incluir-se-ia o cuidado com esses aspectos gerais da saúde, ou mesmo da doença? Ou, considerando que a RC tem como destinatário o "monitor" que vai atuar com criança de baixa renda, não estaria evidenciando uma questão de classe social, visto que não raras vezes há uma associação entre pobreza e doença? É uma questão de classe, ou é resquício tardio da política médico-higienista da fase inicial do cuidado e educação com a criança? Seria esta freqüência, elevada demais, visto ser um tema recorrente? Ou será que se tornava necessário abordar essa temática considerando as condições objetivas encontradas nos Nepes's e Gapes's[77]? Como interpretar esse dado? Mais instigada fiquei ao verificar que do número 15 até o número 37[78] da RC encontrei apenas 1 artigo sobre essa temática e em constatar que, o interlocutor passa a ser o "professor" de Educação Pré-escolar, e "A proposta da Revista Criança é estimular o debate e a análise de alguns temas relativos ao trabalho na pré-escola, bem como dar sugestões de atividades, jogos ou matérias que podem ser feitos com as crianças [...]" (RC, n. 15, Brasil. 1986, p. 1), não mais havendo referência à condição social da criança.

Em sua Dissertação de Mestrado, Kramer (1992) elaborou um quadro do atendimento à criança pré-escolar no Brasil. Na sua classificação, da chegada dos portugueses até 1930, incluindo as crianças de zero a 6 anos de idade constitui-se a primeira fase, na qual a ênfase era no atendimento médico-sanitário realizado por

[77] Nepe - Núcleos de Educação Pré-Escolar. Gepe – Grupo de Educação Pré-Escolar, assim eram denominados as unidades que desenvolviam atividades com as crianças na faia etária de 4 a 6 anos.
[78] Minha pesquisa versou até esse número. Hoje temos 43 números publicados.

particulares através de entidades filantrópicas, ou por iniciativa de "damas da sociedade" dirigido principalmente à criança proveniente das camadas populares. Como a RC é dirigida à preparação de "monitores" que irão atuar com crianças de baixa renda, vejo indícios de que possa haver um nexo, uma evidência de que essa temática deveria ser abordada considerando que:

> *Os modelos de robustez física, os investimentos relacionados à modelagem da personalidade e do caráter das crianças são predominantes no início do século XX, tanto quanto as preocupações em relação às crianças pobres, doentes, delinqüentes, viciadas. Nos mais variados eventos científicos ocorridos no Brasil destaca-se a necessidade de cuidados e amparo por parte dos médicos, da justiça e do Estado, uma vez que a família brasileira pobre estava 'doente'. (FARIA FILHO; VEIGA, 1999, p. 32)*

A relação entre pobreza e doença é muito forte, portanto a garotada que vai inscrever-se nessas unidades de educação pré-escolar precisa ser cuidada para ser educada, não para realizar-se ou porque têm direito e sim para ocupar o lugar de submissão que, por antecipação, foi-lhe destinado na hierarquia social e não se tornar um incômodo social. Ou, como diz Rocha (2005) que os jardins de infância voltados para a educação de crianças pobres da segunda metade do século XIX e início do século XX, no Brasil são concebidos antes como instituições destinadas à saúde do que a instrução. Nessa época o campo médico elegeu a higiene como uma área disciplinar e a infância, especialmente a "[...] infância desditosa [...]" (KRAMER, 1992, p. 48) e outros tantos adjetivos como bem nos informa Gondra[79] para aplicá-la, seguindo uma racionalidade colonizadora em que a colocava,

> *[...] no âmbito do extenso projeto de modelação higiênica dos sujeitos e do social. No que se refere à infância, tratava-se de prescrever procedimentos, cujo início se daria no controle das condutas anteriores dos pais, estendendo-se até a 'idade dos colégios', demarcando fronteiras e instituindo empréstimos entre o espaço da casa e o da escola. (2002, p. 290)*

Rocha (2003), estudando a obra de Almeida Junior de 1922, denominada *O saneamento pela educação*, tese de doutoramento que apresentou à Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, expõe que os "[...] médicos-higienistas elegeriam a infância, concebida como matéria maleável e moldável, como alvo prioritário, sem se descuidar, entretanto, da obra de instrução dos adultos [...]" (ROCHA, 2003, p. 54) para modelar corpos e mentes, sendo a higiene da infância a preocupação da área médica, com uma abrangência que extrapolava os muros escolares, chegando às famílias. O higienismo é associado também aos cuidados higiênicos com o corpo, sobretudo com a necessidade de mudanças de hábito das camadas de baixa renda. No que concerne ao

[79] "Perigosos, ignorantes, desvalidos, infelizes da sorte, desprotegidos, deserdados, expostos, abandonados, desamparados, miseráveis, pobres, inocentes, enjeitados" (Gondra, 2004, p. 125).

tratamento do corpo, tanto das crianças, dos homens e das mulheres e também dos espaços públicos e privados, substituindo-os por práticas de orientação médica fundamentada em pesquisas, ou seja, a medicina popular, os hábitos empíricos, os costumes populares, que são transmitidos consuetudinariamente, de geração em geração devem ser substituídos pela medicina científica. Nessa nova modelação da sociedade pelo campo médico, permeada pela ação educativa a relação entre pobreza e doença se configurava como de grande aceitação por parte dos médicos. Eis o que nos diz Faria Filho e Veiga, (1999, p. 35):

> *[...] Os médicos, em geral, estabeleceram uma relação estreita entre classes pobres e doenças, e no medo do contágio proliferam-se as intervenções dos médicos sanitaristas. Era necessário erradicar as doenças oriundas das péssimas condições de moradia, da precária alimentação, dos 'maus hábitos morais e sexuais' das classes pobres, para que outras classes não fossem contaminadas.*

A forma de abordar os conteúdos selecionados pela RC é feita de maneira muito peculiar, como se determinadas questões de higiene e mesmo de saúde fossem prerrogativas de determinada camada social. Será que essa temática está presente, assim tão intensamente porque tais conteúdos não estavam suficientemente entendidos? Os "monitores" precisavam dessas informações? Se foram utilizadas, de que forma o foram?

Os temas abordados, presentes em quase todas as revistas exceto a de número 13, iniciam com a terceira capa da RC n. 1. Tal Revista traz uma carta ao "monitor" informando-lhe que está sendo enviado um folheto cujo título é "*Trate sua água para não ser preciso tratar você*", no qual constam orientações quanto ao cuidado com a água, direcionadas também para a Unidade de Educação Pré-Escolar, para que seja observado que tipo de água está sendo servido às crianças, se é filtrada, fervida, onde fica armazenada, como é tratada. Essas questões devem também ser colocadas para as famílias das crianças, que, se não possuíam esses hábitos deverão incorporá-los a bem da saúde, numa perspectiva de higiene saudável. Assunto certamente procedente, porém evidencia a falta de água tratada advinda dos serviços públicos, logo um bairro no qual o poder público ainda não chegou.

A Revista n. 2 traz um artigo intitulado *Crianças com piolho! O que fazer?* A professora, bem intencionada, tendo observado que as crianças coçavam muito a cabeça, resolveu verificar o que havia em cada uma delas, convocou os pais para uma reunião e decidiram que na unidade ela colocaria um inseticida em pó na cabeça das crianças, amarraria com um lenço de cabeça e em casa as mães lavariam a cabeça das crianças

com vinagre e, por alguns dias, passariam o pente fino na cabeça e "Tudo foi feito... As crianças levaram a coisa na brincadeira. Ficaram felizes com os lenços na cabeça [...]" (RC, n. 2, BATISTA; LEMOS, 1982, p. 3). Este texto me intrigou profundamente, porque apesar de ser enfatizado nesse artigo *a boa vontade da professora* e de ela dizer que as crianças levaram tudo na brincadeira pareceu-me que dentro de uma concepção de educação que respeite as crianças, esperar-se-ia no mínimo, questionar se tal atitude poderia levar estas crianças ao constrangimento, à humilhação, à discriminação e a exposição de suas intimidades. Há claros indícios de autoritarismo na postura da professora, pois como é uma criança "tudo pode". Na realidade, nada é mais subjetivo que o nosso próprio corpo. Vigarello (2003) coloca entre os princípios da existência corporal, princípios estes portadores de história e singularidades, [...] o princípio de propriedade – posse, pelo corpo, de um espaço e, nele, de um território totalmente pessoal, ou seja, apropriação do ser no mais íntimo de si, nos limites de sua dimensão biológica [...]" (2003, p. 22). Seria ético, tratar um assunto delicado como este dessa forma? Se esse é um problema, claro, deveria ser enfrentado. Seria essa a forma mais adequada? Essa banalização, naturalização de atitudes autoritárias, desrespeitosas no trato com a criança merece certo estranhamento. Como nos diz Vigarello (1996) estes insetos parasitas são de certa forma até naturalizados no século XV, porém evita-se a sua presença. Sulpizio (1555) diz: "[...] É inconveniente e pouco honesto coçar a cabeça à mesa e pegar no pescoço ou nas costas piolhos e pulgas ou outros insetos e matá-los diante das pessoas [...]" (VIGARELLO, 1996, p. 47). Desde o século XV, portanto, é inconveniente tratar a intimidade das pessoas dessa forma.

A Revista n. 4 traz dois assuntos relacionados à saúde e a higiene. O primeiro trata do combate à sarna, no qual a autora, orientando o "monitor" ensina-lhe para que fale sobre "[...] a necessidade dos cuidados higiênicos com a casa, com o corpo, com as roupas, etc., tanto para prevenir, quanto para tratar a doença" (RC n. 4, LEMOS, 1983, p. 7) e na terceira capa, sob a forma de um pequeno bilhete ao "monitor", fala da importância da amamentação materna para a criança e para a mãe e informa que "[...] no Brasil, muitas crianças ainda morrem, nos primeiros meses de vida. Entre as várias causas, estão a desnutrição e as doenças infecciosas, que geralmente aparecem por falta de higiene" (RC n. 4, BRASIL, 1983, 3ª capa).

A RC n. 5 discorre sobre a importância da alimentação e explica ao "monitor":

> *Muitas vezes, ao observarmos nossas crianças mais cuidadosamente, vemos que nem todas estão sendo bem alimentadas.*

> *Isso é fácil de notar. Crianças magras, com pouco crescimento, freqüentemente estão mal nutridas.*
> *Algumas podem apresentar ossos deformados, sangramento fácil das gengivas, maus dentes, anemia, pele seca e manchada, rachaduras nos cantos da boca, etc.*
> *Muitas vezes, essas crianças podem demonstrar dificuldade para se concentrar, são apáticas e desanimadas.*
> *Embora a situação econômica das crianças seja um obstáculo para que tenham uma alimentação conveniente, algum trabalho pode ser feito.*
> *[...] É importante conhecer mais esses pais, saber do que vivem, como vivem, o que comem.*
> *Também é preciso saber quais os alimentos existentes em maior quantidade e de preço mais baixo, no lugar em que moram, para incentivar seu consumo. (RC n. 5, BASTOS e LEMOS, 1983, p. 3-4).*

Neste artigo as autoras reconhecem a condição econômica, logicamente desfavorecida, como um obstáculo para a família adquirir alimentos com os nutrientes de que precisa a criança para ter saúde. O assunto versa sobre a necessidade de uma boa alimentação, porém como as crianças são provenientes das camadas populares, o incentivo é dado, não para discutir a situação de opressão e de exploração com possibilidade de se organizar a população para reivindicar direitos e encontrar uma saída contra essa situação de opressão e de miséria, mas sim para se procurar o que existe "em maior quantidade e com preço mais baixo", portanto nem sempre o mais adequado e o melhor. E se as crianças de baixa renda têm uma alimentação inadequada é justamente em função do poder aquisitivo da família que nem sempre ganha sequer para a própria subsistência e, portanto, adquire o que é possível e não o que quer. A condição de classe, que, em geral, garante alimentação conveniente e saudável não é discutida no artigo. A família destas crianças desconhece quais são os alimentos que se deveria comprar para se ter uma alimentação saudável?

Vendo a vida com bons olhos é o assunto relativo à saúde abordado na Revista n. 6, tratando sobre a visão. Alerta o "monitor" sobre problemas que podem acometer as crianças em idade pré-escolar, indica quais são os sintomas e orienta como abordá-los com os pais e como tratá-los.

O artigo, *Garantindo um bonito sorriso*, tratado na Revista n. 7, versa sobre a saúde dos dentes e ensina que os hábitos de higiene são adquiridos na infância e que se isso vier a acontecer, a criança terá como benefício: "[...] boa saúde, bons dentes e boa aparência" (RC n. 7, p. 3). Ensina ainda como escovar os dentes e indica quais alimentos provocam cáries e placas dentárias. Na falta de dentifrício aponta o sal comum, ou o sabão comum, para escovar os dentes. O artigo tem um caráter de orientação preventiva

Narra, ainda na 3ª capa da RC, n. 7, sobre um surto de sarampo ocorrido em Barbacena, Minas Gerais e a partir desse fato discorre sobre a importância da vacinação. Recorda alguns hábitos tradicionais, como o chá de sabugueiro utilizado na cura do sarampo, orienta o "monitor" a verificar a carteirinha das crianças do posto de saúde, para ver se está atualizada em relação à vacinação. Não seria este um trabalho materno ou paterno? Ou está embutida uma concepção de "monitor" como substituto dos pais?

Neste artigo V*erminose*: *um problema que podemos prevenir,* o episódio que narro a seguir revela a falta de respeito e a total desconsideração por qualquer tipo de sentimento que a criança possa ter, pois como é criança, é muito comum a idéia de que o adulto pode tudo. A visitadora do posto de saúde vai até a unidade do Pré-Escolar e examina a cabeça das crianças para ver se tem piolho, depois o corpo para ver se tem ferida e por fim, como não encontra nada nas crianças olha para a barriga das crianças e pensa que as mesmas podem ter vermes, em seguida dá algumas orientações de como evitar tal doença (SORDI, 1983). A prepotência dos adultos na sua relação com as crianças parece não ter limites. É natural alguém chegar a uma turma e examinar a cabeça, depois o corpo e por fim a barriga das crianças sem o menor constrangimento, sem ao menos colocar em dúvida esse tipo de atitude? O impacto causado pela maneira como determinados conteúdos transmitidos através de uma forma simbólica como é a RC, na vida social dessas crianças em período de formação, talvez não tenha sido devidamente considerado institucionalmente. De fato é bastante constrangedora esta cena: alguém, ainda que uma autoridade da área de saúde chega a uma turma, fazendo-se acompanhar pela monitora, revista a cabeça das crianças, nada encontra, passa em revista o corpo, igualmente nada encontra e, por fim, encontra indícios de verminose, atestada pela simples visualização da barriga. Será que é tão simples assim identificar esse problema? Será que é a única doença que apresenta esse sintoma? Mas, como se trata de crianças – e de uma camada de baixa renda –, alguma coisa precisava ser encontrada. Já é constrangedor tratar esse assunto com uma criança sozinha, imagine acompanhado com alguém desconhecido e, ainda mais, em público. São valores éticos que acabam por se constituir naquilo que se chama de cultura escolar, que é tacitamente aceita, sem qualquer estranhamento, como se fosse natural e integrasse a conduta ética de professores e professoras, claro com a cumplicidade dos órgãos técnicos e administrativos da instituição. Destaco ainda neste artigo a resposta dada à pergunta da monitora sobre como se adquire verminose. A visitadora assim se pronuncia: "- Existem muitas maneiras de pegar verminose, todas relacionadas à falta de higiene e

saneamento, como, por exemplo, falta de esgoto, de água tratada, etc." (RC, n. 8, SORDI, p. 4). A visitadora, indiretamente, está denunciando que o bairro não tem infra-estrutura para garantir vida saudável às crianças. A omissão do Estado, apesar de o contribuinte pagar impostos, provoca a doença das crianças.

Outro tema abordado foi o impetigo. Eis um pequeno texto de como esse tema é abordado. *De repente, aparece o impetigo*:

> *Como você sabe, a pele é muito importante, pois proteje (sic) todo o nosso corpo contra a poeira, micróbios e tantas outras coisas que existem à nossa volta e que podem prejudicar a saúde.*
> *Por tudo isso, a pele deve receber cuidados especiais. Um desses cuidados é a higiene diária do corpo [...]*
> *Quais as causas principais do impetigo?*
> *A irritação mais a falta de higiene em uma pessoa subnutrida, são as principais causas do impetigo.*
> *Porém, existem outras que também podem provocar essa doença, como, por exemplo:*
> *- sarna mal tratada;*
> *- picadas de insetos;*
> *- contato com plantas venenosas. (RC, n. 9, SORDI, 1984, p. 11-2, grifos da autora)*

As práticas pedagógicas fundamentadas na higiene eram bastante comuns na primeira metade do século XX, principalmente em relação à criança pobre, ou indicada para os meninos e meninas de rua, quando eram recolhidos em uma instituição. Essa idéia – higiene – está muito presente nos textos que ora são objeto de análise. O que se constata é um deslocamento de foco. Ao invés de se desvelar as relações de produção, focaliza-se a conseqüência, parecendo que o grande problema das crianças pertencentes às camadas ditas subalternas da sociedade é a falta de higiene tanto pessoal, como nos cuidados com a alimentação, ou com a roupa, ou ainda com o ambiente doméstico, escamoteando que o problema está nas relações capitalistas de produção que determinam não só a localização espacial das classes sociais, mas também a forma como a sociedade seleciona, classifica e transmite o conhecimento, distribui a riqueza, ou seja, as condições objetivas de vida. Assim, a posição na estrutura social vai afetar a distribuição de recursos públicos e para as camadas de mais alta renda os serviços públicos como coleta de lixo, água encanada e tratada, rede de esgoto, iluminação, transporte existem e são de melhor qualidade em relação aos bairros de periferia. Creches e pré-escolas para os bairros periféricos, em geral, são raras ou inexistentes.

Referindo-se aos movimentos sociais por escola pública, da década de 1970, Cunha (1991) afirma o caráter de reivindicação ali presente, exatamente porque estavam

reagindo às desigualdades na distribuição dos recursos públicos. Faz uma comparação entre as condições das escolas dos bairros onde reside a burguesia e as camadas populares. Em relação a esta última, declara:

> *As escolas públicas são insuficientes em termos do número de vagas disponíveis, estão superlotadas e raramente oferecem ensino noturno para os jovens e adultos que trabalham. Seus prédios não têm conservação; são invadidos pela água das chuvas; as janelas, quebradas, não protegem do vento nem do frio; os vasos sanitários estão entupidos e nem sempre se dispõe de água para beber e para higiene; a merenda é descontínua e o cardápio, enjoativo. Os professores não residem no local, chegam à escola tão cansados quanto os pais dos alunos em suas fábricas, escritório e 'casas de família'. [...] (CUNHA, 1991, p. 62).*

Saúde x doença: a batalha pela saúde apresenta algumas recomendações de como vencer a doença, sobretudo as causadas por má alimentação como anemia, subnutrição, por más condições de higiene, entre as quais, diarréia, parasitoses e ainda as provocadas por germes, sarampo, coqueluche, entre outras. E aí a articulista, referindo-se às doenças convoca o "monitor" para participar de uma batalha, dizendo:

> *Monitor, estamos convocando você a participar de uma batalha!*
> *De um lado, temos as doenças, os insetos, a sujeira.*
> *De outro lado, temos a saúde, a limpeza e a alegria.*
> *Qual vencerá? Como você pode participar dessa batalha?*
> *Primeiro, você deve conhecer o campo do inimigo, isto é, como e porque as doenças aparecem.*
> *[...] Como fazer o plano de batalha contra elas?*
> *Basicamente, existem três fatores importantes:*
> *- alimentação;*
> *- vacinação;*
> *- higiene. (RC, n. 10, SORDI, 1984, p. 9-10)*

Há, certamente, falta de informação em relação à alimentação para todas as camadas sociais, mas, sobretudo, para as camadas de baixa renda há falta de condições materiais para assegurar alimentação de qualidade, rica em proteínas e vitamina, como indicam os tratados de medicina e nutrição. É essa a situação objetiva que justifica a merenda escolar, absolutamente dispensável, se o trabalhador e a trabalhadora, pais e mães dessas crianças recebessem remuneração que permitisse comprar, segundo seus hábitos alimentares e os cânones nutricionais, a merenda para seus/suas filhos/as. Mais uma vez o foco está tergiversado imputando-se a responsabilidade à família, à criança, quando são as condições objetivas de vida que determinam a existência das pessoas.

Hábitos de Higiene

> *Você deve ter percebido que o grupo de sua Unidade tem maneiras diferentes de se comportar na hora de comer, de falar, de ir ao banheiro, de brincar, etc. As crianças, através da convivência com outras pessoas, vão adquirindo hábitos fundamentais à sua educação.*

> *As crianças, com o passar do tempo, vão adquirindo hábitos de higiene importantes para a sua saúde.*
> *[...] Você pode, por exemplo, estabelecer na sua Unidade, junto com as crianças, uma rotina de higiene.*
> *Quando as crianças chegam e saem da Unidade, elas devem:*
> *lavar as mãos;*
> *lavar o rosto;*
> *pentear os cabelos;*
> *lavar os pés (se estiver chovendo ou se estiverem de chinelos);*
> *limpar os calçados.*
> *[...] É importante você fazer tudo isso junto com as crianças, para que elas sigam o hábito corretamente.*
> *[...] A limpeza do ambiente não pode ser esquecida.*
> *[...] Lembrar ainda que:*
> *as boas maneiras, na hora de comer, contribuem para a higiene da Unidade;*
> *segurar corretamente a colher ou o garfo evita o derramamento de alimentos nas mesas e no chão [...]*
> *o uso do guardanapo ou pedaço de papel limpo, para segurar o pão ou outro alimento, contribui para a higiene da Unidade e da criança. (RC, n. 11, SORDI, 1984, p. 7-8-9)*

Há uma diversidade de hábitos de higiene, formas de cuidar o corpo, maneiras de preparar o alimento, normas para utilizar os utensílios usados à mesa, porém parece haver um único e correto modelo que deva ser seguido por todos. Pergunto e aqueles que utilizam como os nisseis, outros instrumentos para levar os alimentos até a boca? Infere-se que a indicação de hábitos de boas maneiras tem como fundamento a sociedade ocidental, branca, nesse país tão miscigenado, em que, paulatinamente, novos valores, hábitos e costumes vão adquirindo status de conhecimento científico, portanto, norma a ser seguida, como enfatiza o texto abaixo:

> *Mesmo genericamente, podemos afirmar que nas primeiras décadas republicanas sobressai com maior peso o tratamento biológico-científico na construção das identidades dos sujeitos. Em grande parte do pensamento da época, as questões relativas aos aspectos sócio-culturais são apenas entendidas como circunstanciais. Na perspectiva higienista, houve intensa propaganda em torno da necessidade de desobstrução de barreiras de toda a natureza, no sentido de dar vazão a novos procedimentos, atitudes e valores necessários à população. Como o ar que deve circular nos espaços físicos, uma nova moralidade precisa penetrar no corpo e na mente das pessoas. Nesse discurso costumeiro das elites intelectuais, a criança será o alvo central entendida como base da estrutura social [...]. (FARIA; VEIGA, 1999, p. 38)*

S*inal amarelo, atenção pode ser hepatite* é o título de mais um artigo sobre saúde que a RC publica, tendo como objetivo orientar os "monitores" sobre como evitar ou tratar determinadas doenças que acometem as crianças na infância. O alerta agora é para a hepatite, vista como:

> *[...] um problema de saúde pública! Ela existe porque o saneamento básico e domiciliar é precário, porque a higiene pessoal e o cuidado com os alimentos não são feitos corretamente e porque nos hospitais, além de não serem respeitadas as regras de limpeza, o controle de doadores de sangue é deficiente [...]. (RC, n. 12, SORDI; LEMOS, 1984, p. 8)*

É a primeira vez, nesta publicação, que uma doença é tratada como uma questão de saúde pública e não tratada com se fosse devida à falta de higiene pessoal, motivada pela condição social de pobreza das pessoas. Abordada dessa forma a questão, a leitura do artigo poderá elevar o nível de conscientização política dos "monitores" e orientar para uma perspectiva mais coletiva e social, ao invés de se fixar no plano individual.

Desta série de artigos versando sobre higiene, saúde e nutrição, *Animais de estimação. Sim ou não?* é o último a ser mencionado e de novo a preocupação é com a saúde no âmbito privado.

> *[...] O número de acidentes e doenças provocadas por animais em adultos e, principalmente, em crianças é bastante considerável. Freqüentemente as crianças são vítimas de mordidas de animais, sendo atingidas principalmente na face, no pescoço e na cabeça, com risco de sofrer, depois alguma infecção. Além disso, inúmeras doenças são transmitidas pelas fezes e urina dos animais infectados [...] De todas elas, por certo a mais grave, e transmitida por mordida de animal, é a raiva [...]. (RC, n. 14, LEMOS, 1985, p. 12-3)*

Além de todos esses assuntos versando sobre higiene e saúde, a RC nesse período ainda apresenta dois artigos sobre acidentes que acontecem na unidade, falando sobre fraturas ou quebraduras e a penetração de algum corpo estranho nos ouvidos, no nariz ou na vista.

É importante o "monitor" conhecer tais assuntos? Penso que sim. Mas se na organização dos serviços públicos há uma setorialização das atividades, por que o "monitor" deveria se sobrecarregar com atividades para as quais há outros setores responsáveis? Não seria melhor um trabalho integrado entre saúde, educação, assistência, ao invés de, além das suas atividades, que são realmente empenhativas, acrescentar outras, restringindo o tempo reservado à formação da criança? Que mentes foram formadas considerando tal abordagem e relacionamento?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os diferentes artigos desses catorze primeiros números da Revista Criança me intrigaram profundamente, porque a forma com são abordados e a relação adulto criança estão na contramão de uma concepção de educação que respeite as crianças. Não se questionam se tais atitudes poderiam levá-las ao constrangimento, à humilhação, à discriminação e a exposição de suas intimidades, partindo-se do senso comum de que o adulto na sua relação com a criança "tudo é permitido". Na realidade, nada é mais subjetivo que o nosso próprio corpo. Seria ético, tratar a criança dessa forma?

A necessidade de uma boa alimentação é vital para todo ser humano, porém,

nos artigos analisados traz um viés de classe pois como as crianças são provenientes das camadas populares, o incentivo é dado, não para discutir a situação de opressão e de exploração com possibilidade de se organizar a população para reivindicar direitos e encontrar uma saída contra essa situação de opressão e de miséria, mas sim para se procurar o que existe "em maior quantidade e com preço mais baixo", portanto nem sempre o mais adequado e o melhor. E se as crianças de baixa renda têm uma alimentação inadequada é justamente em função do poder aquisitivo da família que nem sempre ganha sequer para a própria subsistência e, portanto, adquire o que é possível e não o que quer e o que deveria. A condição de classe, que, em geral, garante alimentação conveniente e saudável não é, em geral, discutida.Pergunto será que a família destas crianças desconhece quais são os alimentos que se deveria comprar para se ter uma alimentação saudável?

Um outro aspecto que me chamou atenção é a prepotência dos adultos que na sua relação com as crianças parece não ter limites. É natural alguém chegar a uma turma e examinar a cabeça, depois o corpo e por fim a barriga das crianças sem o menor constrangimento, sem ao menos colocar em dúvida esse tipo de atitude? Será que essa questão foi discutida institucionalmente?

São valores éticos que acabam por se constituir naquilo que se chama de cultura escolar, que é tacitamente aceita, sem qualquer estranhamento, como se fosse natural e integrasse a conduta ética de professores e professoras, claro com a cumplicidade dos órgãos técnicos e administrativos da instituição.

Em geral não se questiona se o bairro tem infra-estrutura para garantir vida saudável às crianças ou mesmo as questões gritantes de saúde publica que denunciam a omissão do Estado. O que se constata é um deslocamento de foco. Ao invés de se desvelar a ausência do Estado e as relações de produção, focaliza-se a conseqüência, parecendo que o grande problema das crianças pertencentes às camadas ditas subalternas da sociedade é a falta de higiene tanto pessoal, como nos cuidados com a alimentação, ou com a roupa, ou ainda com o ambiente doméstico, escamoteando que o problema está nas relações capitalistas de produção que determinam não só a localização espacial das classes sociais, mas também a forma como a sociedade seleciona, classifica e transmite o conhecimento, distribui a riqueza, ou seja, as condições objetivas de vida

Referências

Livros e artigos:

ARROYO, Miguel. Apresentação In: FARIA Luciano Mendes de. VEIGA, Cyntia Greive (org.) **Infância no sótão.** Belo Horizonte: Autêntica. 1999, p. 7-19.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense: Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no sótão**. Belo-Horizonte: Autêntica. 1999.

GONDRA, José Gonçalves. "Modificar com brandura e prevenir com cautela": racionalidade médica e higienização da infância. In FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN JR., Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo; Cortez, 2002, p. 289 – 318.

GONDRA, José Gonçalves. Filhos da sombra: os "enjeitados" como problema da "Hygiene" no Brasil". In FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo – Horizonte: Autêntica, 2004, p. 125-138.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira. VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes,** Campinas: v. 23 n. 59, p. 39-56, abril 2003.

_____ . Heloisa Helena Pimenta. A higienização da infância no "século da criança". In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leituras. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p.58-84.

TANCREDI CARVALHO, Ana Maria Orlandina. Política Nacionais de Educação Infantil: MOBRAL, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança. 2006, 222 p. Tese (doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2006.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo:** uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. História e os modelos do corpo. **Pro-Posições.** Campinas, São Paulo, vol. 14, n. 2 (41), p. 21-29, maio/ago 2003.

Entrevistas

LEITE FILHO, Aristeo. **Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança**. Entrevista concedida a autora da Tese. Março, 2006, recebido pelo e-mail: a022407@dac.unicamp.br.

REVISTA CRIANÇA

BATISTA, Natália Ursulina; LEMOS, Marília Ferreira. Crianças com piolho! o que fazer? **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 2, p 3, 1982.

BRASIL.Acidentes Acontecem. **Criança.** Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, p. 8-9, 1982.

BRASIL.Trate sua água para não ser preciso tratar você. **Criança.** Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 1, terceira capa, 1982.

LEMOS, Marília; SORDI, Rosana. Sinal amarelo: atenção pode ser hepatite. **Criança**. Rio de Janeiro, MOBRAL, n. 12, p. 8-9, 1984.

LEMOS, Marília Ferreira. Animais de estimação. Sim ou não? **Criança.** Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 14, p.11-13, 1985.

LEMOS, Marília Ferreira. Combate à sarna. **Criança.** Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 4, p.11-13, 1983.

SORDI, Rosana. Verminose um problema que podemos prevenir. **Criança**. Rio de Janeiro, MOBRAL, n. 8.p 4-5, 1983.

_____. Impetigo. **Criança.** Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 9, p. 11-12, 1984.

_____. Hábitos de Higiene. **Criança**. Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 11, p. 7-9, 1984.

_____. Saúde x doença: a batalha pela saúde. **Criança.** Rio de Janeiro: MOBRAL, n. 10, p. 9-10, 1984.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Atendimento ao Pré-Escolar**. Brasília: DEF, 1977, v. I e II.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.** Brasília/DF, SG/Coordenadoria de Comunicação Social, 1981.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Portaria Inter-Ministerial n. 2 de 14 de abril de 1982- Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura. In **Educação Pré-Escolar e Antecipação da Escolaridade**: Legislação Básica (Federal e estadual). Organização e compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo: SE/CENP, 1982.

GUARDIÃ DA TRADIÇÃO: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE QUILOMBOLA PELO VIÉS MÍTICO-POÉTICO.

Maria do Socorro Ribeiro Padinha[80]
Universidade do Estado do Pará – UEPA.

RESUMO:
Em um quilombo amazônico, uma guardiã da tradição e de saberes mítico-poéticos quilombolas narra uma história que transgride os limites locais e, ao rememorar performaticamente sua narrativa, revela identidades e desoculta a cultura africana na Amazônia. Isto posto, o texto privilegia uma reflexão acerca dos conceitos teóricos sobre identidade, depreendidos da análise da narrativa oral, para a compreensão de saberes mítico-poéticos quilombolas e suas construções identitárias.

Palavras-chave: identidade, narrativa oral mítico-poética, quilombola.

Introdução

A região do Baixo-Acará - PA, localizada à margem esquerda do Rio Guamá, em frente à Belém, distante 40Km pela rodovia BR 316, é o lugar onde vivem comunidades amazônicas ribeirinhas ocupantes centenárias da região, dentre elas, destaca-se para esse estudo a Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus (CRQMJ), constituída por uma herança marcada indelevelmente pelas regras de um sistema de parentesco e organização social. Dos ecossistemas do território antes definido, encontra-se o da Micro Bacia do Igarapé Jacaréquara, onde moram 15 famílias, perfazendo um total de 71 pessoas, com idade entre 97 e 1 ano, a maioria mulheres. As moradias são casas simples construídas de madeiras extraídas da mata circundante. Destacam-se tradições culturais como festas, rezas católicas, pequenas reuniões familiares, trabalhos manuais, como a produção de farinha de mandioca e carvão. As atividades econômicas históricas dos habitantes contêm itens de consumo que são exportados para Belém, como o açaí, a farinha e o carvão.

[80] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/UEPA. Integrante do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA. Integrante do Grupo de Estudo das Relações Raciais (GERA) pela UFPA-UNAMA. E-mail: mariapadinha@ig.com.br

A produção está em torno da agricultura familiar, do extrativismo vegetal - açaí, castanha do Pará, cupuaçu, biribá, pupunha, pimenta de cheiro. Há plantação de roça para extração da mandioca, produção de farinha para venda e consumo doméstico, e a produção de pesca artesanal. A comunidade está muito próxima de Belém e chega-se à capital pelo Porto da Palha. Este porto é um dos lugares de vivência material e simbólica para pessoas que vivem nos povoados ribeirinhos. Outro acesso, recente, é através da Alça Viária, "esse novo caminho diminuirá também o uso de barcos e do trapiche, do mesmo modo diminuirá o fluxo do contar de tantas histórias desse navegar pelos furos e da chegada ao Porto da Palha" (MARIN, 2003, p. 9). Esse Sítio de Jacaréquara – como é chamado pelos seus moradores – é antigo e tem mais de 100 anos. Sua história começou com a diáspora[81] dos povos africanos, a dos bantos e sudaneses que atravessaram o Atlântico e chegaram na Amazônia[82].Os africanos que para subverter toda uma ordem escravocrata construíram áreas de quilombo na Amazônia. Segundo Vicente Salles, "A região infestada de mocambos era a dos rios Moju, Capim e Acará, e a área próxima do baixo Tocantins" (SALLES, 1988, p. 215). Diante do exposto, a lente de estudo focaliza numa *guardiã da tradição*[83] de saberes mítico-poéticos, na comunidade remanescente de quilombo, no município do Acará-PA, cuja narrativa oral, coletada durante uma entrevista piloto, ajudou a refletir sobre comunidades quilombolas que mobilizam, de forma estratégica e performática esses novos discursos identitários na busca do reconhecimento de suas culturas que historicamente foram marginalizadas, suprimidas, silenciadas e invisibilizadas (CRUZ,2007).

A esse propósito, elegi para construção deste texto a narrativa oral mítico-poética para que ela indique os caminhos de desocultação da história e da cultura africana na Amazônia, pois a África imprimiu suas marcas e traços históricos sobre os

[81] Segundo Clyde Ford (1999), *diáspora* é uma palavra usada freqüentemente para indicar o deslocamento forçado de milhões de africanos de sua pátria durante os quatrocentos anos de tráfico de pessoas pelo Atlântico.

[82] Essa hipótese é levantada e fundamentada nos estudos de Vicente Salles (2004) sobre o negro no Pará, os quais apresentam a contribuição das culturas *sudanesa* e *banto* ao processo identitário amazônico. "A provisão de 18 de março de 1662 fala de negros de Angola, certamente da área de cultura *banto*. Já a provisão de 1° de abril de 1680 fala de negros da Costa da Guiné, portanto de provável origem *sudanesa*. O levantamento das diferentes nações introduzidas no Pará é tarefa difícil de realizar." (SALLES, 1988, p. 56).

[83] Ver Anthony Giddens (1997). *Modernização Reflexiva: política, tradição, e estética na ordem social moderna*. Esse teórico usa a expressão "guardião da tradição" para definir aqueles indivíduos que dentro de um determinado grupo são legitimados por guardarem o conhecimento sobre os rituais, as histórias, e as tradições de sua comunidade.

apagamentos incompletos resultantes das diásporas, inscrevendo-se nos palimpsestos que, inúmeros processos transcriam e performam sua presença nas Américas (MARTINS, 2006, p. 64).

Para discutir tais questões organizei o presente texto em duas partes: na primeira realizarei uma discussão teórica sobre identidade; no segundo momento demonstro, por meio de uma narrativa oral, como os conceitos de identidade, depreendidos da análise dos dados empíricos, auxiliaram na compreensão de saberes mítico-poéticos quilombolas e suas construções identitárias.

TRILHAS TEÓRICAS PARA PENSAR A IDENTIDADE

No tocante à identidade, como acenei no início deste artigo, parto das reflexões de Stuart Hall (2001, p. 8) para engendrar uma explanação sobre esse tema na pós-modernidade e que se enquadra nesses pressupostos. O teórico explana aspectos importantes "de nosso 'pertencimento' a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacional". Sobre o sujeito pós-moderno, Hall o coloca como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. "A identidade tornou-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2001, p. 13).

Os estudos de Hall traçam uma discussão bastante instigante pois ele tem o cuidado de não dar um conceito único e acabado sobre identidade, e levanta a questão de que não se pode considerar a "identidade" como algo acabado, um produto; mas olhá-la como um processo, uma "identificação". A identidade é compreendida, desse modo, como algo constituído num tempo, num espaço e nas relações sociais. A idéia de ser quilombola está no modo de como isso é representado, ou seja, na produção de sentidos no sistema de representação cultural da comunidade, a qual compartilha simbolicamente entre os seus, um sentimento de identidade através da linguagem, da subjetividade, das ações políticas, das heranças históricas, dos mitos, das narrativas, nos rituais, na performance, nas imagens e na memória.

A identidade também é compreendida junto ao conceito de tradição, sobre esse ponto Anthony Giddens (1997, p. 82) compreende a tradição não como um simples fato da persistência sobre o tempo, "mas do 'trabalho' contínuo de interpretação que é realizado para identificar os laços que ligam o presente ao passado". Ou seja, tradição é

um meio de identidade, individual ou coletiva, pressupõe o processo de recapitulação e reinterpretação. Desse modo, "a identidade é a criação da constância através do tempo, a verdadeira união do passado com um futuro antecipado" (idem, p. 82). Neste sentido, a identidade é construída e inventada na/para as relações sociais em espaço-tempo determinado.

a) A identidade é construída pela memória

Um conceito importante para se compreender identidade foram os estudos sobre memória. A memória é uma ação coletiva e individual que guarda o *voltar* ao passado: de lembranças, histórias e antepassados; e o *estar* num presente de vivências, rituais e identidade de um indivíduo pertencente a um grupo. Para isso, o estudo de Ecléa Bosi (1994) sobre memória considera que o lembrar não é sonho, mas trabalho, ou seja, o ato de recordar em conjunto, é o ato de compartilhar a memória conferindo a própria documentação histórica. Assim,

> *a memória pode ser, ao mesmo tempo, subjetiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas ao nível do indivíduo) mas também social porque é coletiva (pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão o âmago da sociedade) (VON SIMSON, apud MARGENS, 2004, p. 14-15).*

É na trama da interação social que se dá a atualização da memória coletiva. A memória coletiva possui existência em práticas e vivências que se manifestam no cotidiano das pessoas. Segundo Renato Ortiz (1994, p.135), a memória "coletiva se aproxima do mito, e se manifesta, portanto, ritualmente". Entende-se que a ritualização envolve a narrativa oral sobre um passado e um presente, é nessa ação que ocorre a transmissão oral do conhecimento de um grupo, o recordar histórias e mitos de origem de um determinado grupo, ressuscita e redescobre sua cultura. E são com esses elementos significativos da memória que o grupo reforça suas atuais afirmações de identidade.

Nos estudos de Maurice Halbwach (1968, *apud* POLLAK, 1989) a memória da coletividade de um grupo excluído pela história – como a memória coletiva dos quilombolas – ocorre quando a considera atrelada ao sentido de identidade individual e do grupo[84]. Ou como Walter Benjamin (1994, p.37) considera a memória: "o

[84]Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e de dominados, se opõem à "memória" oficial, no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p. 8).

importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência". Assim, essa redescoberta e exercício de rememorar o passado são partes essenciais do processo de construção das identidades.

b) Identidade é marcada pela diferença

É preciso considerar a diferença não somente como resultado de um processo, mas como processo em que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas. A identidade não é uma coisa em si, mas uma relação, uma posição relacional, pois os processos de identificação e, conseqüentemente, as identidades são sempre construídos na e pela diferença e não fora dela.

As relações de identidade e diferença organizam-se em torno de oposições binárias: *masculino/feminino*, *branco/negro*, *heterossexual/homossexual*. Essas relações são entendidas não apenas como simples categorias gramaticais, mas como indicativos de posições de sujeitos indelevelmente marcadas por relações de poder.

É neste sentido que os processos lingüísticos têm conseqüências importantes para a questão da diferença e da identidade cultural. Numa perspectiva derridadiana "o signo é caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (relativamente a outros signos), duas características que Derrida sintetiza no conceito de *différance*" (SILVA, 2006). Neste particular, a diferença é o processo central pelo qual as identidades e as diferenças são produzidas. É no momento da exclusão que as identidades emergem, tornando consciente de que o pertencimento e a identidade não possuem a rigidez de uma rocha, mas as identidades são negociáveis e revogáveis em contextos diversos (BAUMAN, 2005).

IDENTIDADE QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA PELO VIÉS DE UMA NARRATIVA ORAL MÍTICO-POÉTICA

Os quilombos na Amazônia são as marcas da resistência e da subversão ao sistema escravocrata. O quilombo representa território fenomênico imaterial e simbólico construído pelas relações entre agentes, agências, expectativas, memória, natureza (ARRUTI, 2005). É uma comunidade imaginada pelos que estão *fora* e vivenciada pelos que estão *dentro*.

O quilombo também representa um território de re-significação das populações tradicionais amazônicas. Ele é o *entre-lugar* onde as negociações são criadas e legitimadas com formas de *r-existência* às invisibilidades e diferenças. É nesse lugar de encruzilhada que as memórias, a performances e a identidades negras tecem o sentimento de pertença. Considerando que a identidade é uma construção e invenção social, ela é circular, assim como são as representações da cosmovisão africana, pois

> *na concepção filosófica nagô/yorubá assim como na cosmovisão de mundo das culturas banto, a encruzilhada é o lugar das intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimentos diversos sendo freqüentemente por um cosmograma que aponta para o movimento circular dos cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas de interseção (THOMPSON, 1984; MARTINS, 1997, apud MARTINS, 2006).*

A reflexão sobre identidade está pautada no que considero a narrativa mítico-poética como uma das representações sociais, na qual as construções simbólicas apontam para compreender identidades quilombolas. Focalizo na oralidade e nos diversos tons de vozes que interpretam o que está sendo contado além de considerar a performance: a anunciante de saberes e, por vezes, denunciadora dos dissabores da vida (ZUMTHOR, 2000; 1997).

A compreensão que se tem sobre narrativas orais de um grupo, como os quilombolas, permite situar essa produção cultural com heranças de uma época fortemente marcada por ações sócio-históricas. As histórias orais nos quilombos são marcas de um tempo que trazem como signo a diáspora de povos africanos, cujo tempo foi caracterizado por manifestações de universalismo da classe dominante - materializado nos discursos de invisibilidade e diferença - a fim de querer universalizar as culturas em uma única cultura, que seria a do colonizador[85].

Neste sentido, o quilombo, interpelado por questões identitárias, representa trabalho fronteiriço da cultura, e cujo encontro com o *novo* não é parte do *continnum* do passado e presente, mas

> *ele cria uma idéia do novo como ato insurgente e tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente*

[85] Sobre esse ponto Silviano Santiago (1982, p. 23-24) ressalta: A universalidade ou bem é um jogo colonizador, em que se consegue pouco a pouco a uniformização ocidental do mundo, a sua totalização, através da história européia como História Universal, ou bem é um jogo diferencial em que as culturas, mesmo as em situação econômica inferior, se exercitam dentro de um espaço maior, para que se acentuem os choques das ações de dominação e das reações de dominados.

> *estético; ela renova o passado, refigurando-o como um 'entre-lugar' contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver (BHABHA, 1998, p. 27).*

A esse propósito, coloca-se frente a esses homens e mulheres amazônidas, a questão: como são construídas suas identidades? Para refletir sobre esse questionamento o texto, a partir das seguintes linhas, faz uma exploração de análise teórica concatenada a um dado empírico: uma narrativa oral coletada na Comunidade Menino Jesus. O texto não possui a pretensão de responder ao questionamento proposto, entretanto penso ser pertinente verificar como as identidades amazônidas estão sendo construídas e entendidas.

A guardiã da tradição é D. Luiza[86], remanescente de quilombo, nasceu e vive na comunidade. D. Luiza é a narradora benjaminiana, e como tal trabalha artisticamente suas histórias. Segundo Walter Benjamin (1994), o narrador é um artista artesanal que, como a um trabalhador manual do campo, por exemplo, labuta suas histórias com sabedoria, experiência de vida e mansidão. "Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (idem, p. 205). A narrativa oral contada por D. Luiza e transcrita a seguir, ocorreu à margem do Igarapé Jacaréquara, numa tarde de verão amazônico. A narradora conta o dia em que o(a) curupira lhe mundiou[87].

> *Foi o seguinte: O meu marido saiu para uma viagem... e ficou só eu e meu garotinho, que era o meu caçula. Ele tinha uma faixa etária de uns nove, né... nove, dez anos.*
> *E nós fomos atrás de um carvão... carvão pra gente cozinhar...a gente usava, né. Aonde nós moramos agora não tinha açaí na época. E nós fomos pegar lá na casa da minha sogra. E ele pegou o açaí. Aí eu disse "meu filho agora nós vamos buscar o carvão, daí nos vamos pra casa!"*
> *Remando de canoa. Lá aonde nós vamos, eu vou te mostrar, é bastante distante pra casa, né. E nós fomos...só que eu já tinha ido lá, uma vez nesse local. Olha é no forno do Sussu, que é um outro rapaz que mora aqui na comunidade, né. E nós fomos pra lá.*
> *Chegamos lá... e atrás desse... desse forno. E andamos no sítio que era da vovó e do Zizi, né. E chegamos no forno, mas não tinha ninguém... Aí eu disse "meu filho não tem ninguém, e agora? Umbora embora!" Nisso que nós quisemos voltar... nós não achamos o caminho, né. Aí andamos, viramos e rodei com meu filho e...*
> *E já era umas cinco horas da tarde, né. Eu rodei e não achava.*
> "Mas meu filho nós viemos por aqui, como é que nós não acha o caminho de saída?" Que era a trilha, né. E eu "meu Deus do céu!" Aí eu gritei, né... eu gritei !

[86] Pseudônimo da narradora.
[87] Vocabulário usado na região amazônica para significar o encantamento de entidades míticas sobre os humanos.

> *Mas ele respondeu muito longe. Ele respondeu aqui próximo da Alça Viária, né.*
> *Aí eu disse "Vem cá que eu to perdida...!" Mas ele não escutava.*
> *E nós andava... e nós chegava numa gruta. Até na gruta onde tinha uma castanheira grande, né. E voltava... quando nós via eu tava no mesmo lugar. Eu disse "Meu Deus do céu, Jesus amado... nos tamos perdido!"Aí eu já fui me desesperando assim...Aí foi chegando um negócio de cinco e meia, né... Uns trinta minutos nós ficamos perdidos.*
> *E eu rodava, e rodava e não chegava.*
> *Aí eu lembrei que minha mãe dizia: "que quando a gente tava perdido, a gente virava a roupa do avesso, né... E fazia uma rodinha de cipó, bem feitinha, e escondia a ponta. E colocava na cabeça de um pau, ou engatava num pau... e deixava e seguia e não olhava pra trás. Seguia caminho! E não olhava pra trás...que ia...achar o caminho, né."*
> *Aí eu disse "meu filho, bora..." Ele nem fez, só quem fez foi eu, né. Aí eu tirei a roupa, virei do avesso, vesti...*
> *Isso aconteceu comigo! Comigo!*
> *Virei do avesso, fiz a rodinha de cipó, coloquei lá engatada no galho, né... E segui caminho.*
> *Olha o caminho tava no meu lado, aqui! E eu não achava! Eu não dei quatro passos para chegar na trilha! Aí nós pegamos o caminho e olha... Viemos embora.*
> *Tava escurecendo em casa. Aí eu disse "meu Deus do céu, Jesus amado".*
> *Ela fez isso comigo...*
> *Geralmente dizem que ela faz isso para quem é estranho aqui na área. Porque ela não ta acostumada. Dizem, né? E eu não tava acostumada a ir pr'aquelas bandas mesmo. Eu nunca tinha ido pra banda de lá... aonde era o forno de carvão, né.*
> *Eu fui dessa vez... e ela me pegou mesmo! Pegou e queria me deixar no mato... Mas dessa vez eu tinha os ensinamentos da minha mãe e do meu pai, né... E me salvou.*
> *Era a curupira... (LUIZA, 2006)*

Numa perspectiva que transcende o contexto de espaço-tempo presente na narração, existe a memória territorial (*mnemo*-territorial). Essa narrativa apresenta uma evidência de que a identidade constrói-se no exercício da memória. D. Luiza restaura e reterritorializa o seu espaço de narração: *lá, aqui, casa, forno, caminho, longe, trilha*, são metamorfoses emblemáticas e reminescentes engendradas na memória do corpo e da voz. Não é qualquer *lá* ou *aqui*, mas são os espaços construídos e rememorados por D. Luiza oriundos do modo de produção e transmissão da memória social (POLLAK, 1989).

São *caminhos* e *trilhas* que ela já vivenciou. Daí o estranhamento em não reconhecer o que ela conhece/conhecia. São os seus sentimentos de pertença à sua comunidade que são colocados em evidência. É a identidade de lembrar, *lá/aqui* e *longe/perto*, do seu território por meio do rememorar, cuja *casa* metonimicamente representa o mito de origem do grupo.

A *casa* também é o lugar dos discursos onde os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos

quais podem falar (SILVA, 2000). Eis a *casa* que gerou o reconhecimento de um mito de origem da história do grupo indicado na narrativa de D. Luiza:

> *Aí eu lembrei que minha mãe dizia: "que quando a gente tava perdido, a gente virava a roupa do avesso, né... E fazia uma rodinha de cipó, bem feitinha, e escondia a ponta. E colocava na cabeça de um pau, ou engatava num pau... e deixava e seguia e não olhava pra trás. Seguia caminho! E não olhava pra trás...que ia...achar o caminho, né.*

Foram esses saberes que D. Luiza aprendeu com seu grupo e com o qual ela compartilha uma função para esses saberes. A função está na vivência e nos rituais que a identifica com sua memória coletiva, e lhe garantem um sentimento de pertença ao grupo: "Mas dessa vez eu tinha os ensinamentos da minha mãe e do meu pai, né... E me salvou." (L).

A memória da narradora revela um sincretismo. Há a evidencia das negociações identitárias que são postas aos sujeitos. Dizer "Meu Deus do céu, Jesus amado!" no mesmo tempo em que usa, como signo mítico, uma *rodinha de cipó* para que esta possa lhe revelar o caminho de volta à casa, D. Luiza revela as transformações da sabedoria mítica africana que ocorreu como resultado do tráfico de africanos pelo Atlântico. Clyd Ford (1999), estudioso da mitologia africana, fala que

> *Os elementos vitais das tradições míticas dos iorubás, por exemplo, foram transferidos em massa da África pra as Américas Central e do Sul. Quando os senhores de escravos das Américas proibiram a menção das figuras míticas tradicionais dos iorubás, como o deus-herói Obatalá, esses africanos descobriram santos cristãos cujos atributos correspondiam aos das figuras míticas originais. Assim, puderam cultuar seus deuses tradicionais como se estivessem celebrando os santos (FORD, 1999, p. 13).*

No ritual que D. Luiza criou para contar a história, encontra-se a performance. É pela performance que a narradora apropria-se espacialmente de territórios geográficos simbólicos (MARTINS, 2006); significando a cartografia amazônica com os significados estéticos, religiosos, expressivos, filosóficos e cognitivos africanos.

O corpo em performance restaura a identidade inscrita na memória do gesto. A performance dos saberes dos *griots*[88] cujo exercício de narrar histórias era a ação da própria palavra proferida. Então, grafa-se na performance do corpo o lugar da sabedoria identitária. Diante do exposto, a voz da narradora ocupa espaço e tempo: *a gente, nós,*

[88] Os *griots* africanos, os bardos incumbidos de recordar e transmitir a história e tradição sociais por meio de contos e canções (FORD, 1999).

comigo, nesse local, do meu lado, indicam a ocupação do corpo/voz na reterritorialização identitária.

Esse corpo é criativo: "eu fazia uma rodinha de cipó". A identidade inscrita na voz da narradora cria o circulo sagrado

> *cantado nas vozes da mitologia africana, o ciclo cosmogônico é não apenas uma ode ao mundo, mas também um cântico da alma (...) para ouvi-lo como metáfora da criação e dissolução dos mundos dentro de nós – a trajetória da consciência humana desde o nascimento, pela vida e até a morte (FORD, 1999, p. 266-267).*

Importa assinalar, que na África, um dos modos de escrita identitária do corpo materializa-se na utilização de conchas, sementes, colares, pulseiras e outros adornos circulares que escrevem metaforicamente a cosmovisão africana.

"Geralmente dizem que ela faz isso para quem é *estranho* aqui na área. Porque ela não ta acostumada" (L). Nessa passagem a uma desocultação da identidade a qual é marcada pela diferença. É pela tomada de consciência das diferenças, e não pelas diferenças em si que se constrói a identidade (MUNANGA, 2006).

O signo *estranho* está em oposição a *conhecido*. Essa oposição remete à construção da identidade por meio do pertencimento, cuja construção relacional e contrastiva faz-se em teias complexas de valorações e significados de reconhecimento.

Isto posto, na impossibilidade da presença, um determinado signo *estranho* só é o que é porque ele não é um outro *conhecido*, ou seja, sua existência, sua identidade é marcada pela "diferença que sobrevive em cada signo como traço, como fantasma e assombração" (SILVA, 2000, p. 79). A diferença que marca a identidade é o *estranho*, o excluído, o que não compartilha os sistemas simbólicos de representação dessa comunidade. Eis o pertencimento marcado pela denominação *ser quilombola* e o não pertencimento marcado pelo *estranho*. E esses sistemas classificatórios de *aquilo que é* e *aquilo que não é* forjam historicamente as identidades.

A identidade quilombola foi criada em oposição à outra. Ser quilombola é uma identidade construída por mecanismos discursivo-simbólicos de exclusão pelo *outro*, e uma identidade reafirmada e re-interpretada por mecanismos simbólico-discursivos de subversão pelo *eu*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identidade é uma construção social, por isso ela é memória. A construção da identidade é um processo, um vir a ser no tempo e no espaço, o que implica na definição

de fronteiras e na construção de identidades. Nesse particular, a criação de memórias quilombolas, em territórios amazônicos, produz identidades mnemo-territoriais.

As construções identitárias são marcadas pelas diferenças que o sujeito vivência no jogo de poder das estruturas sociais. Há a legitimação e a reprodução das identidades como uma forma de criar projetos alternativos para os contra-discursos hegemônicos. Daí pensar as narrativas mítico-poéticas como reapropiação de territórios culturais perdidos. Neste sentido, a performance poética da narradora equivale a um processo de reterritorialização, ou seja, a criação de sistemas simbólicos identitários. A narrativa oral de D. Luiza, como guardiã de tradições e saberes mítico-poéticos quilombolas, tem sua gênese no desejo de reparar sucessivas perdas, diferenças e invisibilidades de memórias e identidades da ancestralidade africana, da ação heróica de subversão e resistência dos quilombos, enfim da história da origem do mito do grupo.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru-SP: Edusc, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi k. O local da cultura. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CRUZ, Valter do Carmo. Territorialidades, identidades e lutas sociais na Amazônia. IN: ARAÚJO, Frederico Guilherme Bandeira de & HAESBAERT, Rogério (orgs.). Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro: Access, 2007.

FORD, Clyde W. O herói com rosto africano: mitos da África. São Paulo: Selo Negro, 1999.

GIDDENS, Anthony. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. Histórias de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: editora UFMG, Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11. n. 24, p. 125-153, jul/dez. 2005.

MARGENS. Revista interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa – CUBT/UFPA – v.1, n. 1 (Jan. 2004) – Abaetetuba, PA: CUBT/UFPA, 2004.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. Itancoã, no Baixo Acará-Pará: as terras dos descendentes além da Casa Grande. Belém: NAEA, 2003.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. IN: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. IN: DELGADO, Ignácio G. [et al.] (Org). Vozes além da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas. Juiz de Fora: UFJF, 2006

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do quilombo na África. Revista USP, São Paulo, Nº. 28, p. 56-63, 1995/1996.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. In: Projeto História, São Paulo, (22), junho. 2001.

SALLES, Vicente. O negro no Pará: sob o regime da escravidão. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.

SALLES, Vicente. O negro na formação da sociedade paraense. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SANTIAGO, Silviano. Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo, EDUC, 2000.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à Poesia Oral. São Paulo: Hucitec, 1997.

TRABALHO E SAÚDE DOCENTE: ENTRE O PRAZER E O SOFRIMENTO.

Maria Izabel Alves dos Reis
Universidade Federal do Pará

RESUMO:

Este artigo irá explorar o tema educação, trabalho e saúde docente no contexto da educação brasileira, tendo como marco teórico às décadas de 1970 e 1990 apontadas como períodos de intensas transformações nas sociedades capitalistas, ocasionadas pelo processo de globalização e neoliberalismo, trazendo como conseqüências mudanças significativas para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva o objetivo, foi analisar as modificações ocorridas no mundo do trabalho e suas conseqüências para o trabalhador docente. Para tanto, realizei estudos bibliográficos, tendo como principais referências, Antunes (2001, 2006), Codo (2006), Esteve (1999), Frigotto (2003), Maués (2006), Marx (2006) e Oliveira (2003). A pesquisa evidenciou que existe uma correlação, entre as modificações no mundo do trabalho, a precarização e o adoecimento docente, e que podem ser reflexos das mudanças da organização e do trabalho na escolar, sendo apontadas como doenças típicas o stress, a depressão, aliados ao aparecimento da síndrome de Burnout e o mal-estar docente, que acometem os docentes no exercício do Magistério.

Palavras-chave: Precarização; Saúde Docente; Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente ao longo dos últimos anos vem sendo analisado em seus múltiplos aspectos e funções por ele assumidas ou levada a assumir. Então, pensar hoje este trabalho é antes de tudo redefinir o papel do trabalhador docente, que cada vez mais passa a ser relevante diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no sistema capitalista vigente.

Assim como em outros ramos das atividades econômicas exercidas no sistema capitalista, o trabalho docente é reorientado segundo as normas aplicadas às empresas,

numa lógica voltada para a flexibilização, eficácia e avaliação dos resultados e desempenhos.

Esta reorientação no contexto dos processos de globalização e neoliberalismos traz consigo uma reconfiguração na organização escolar e consequentemente na concepção do trabalho docente e suas funções, frentes as reorientações da produção do sistema capitalista.

A globalização é um fenômeno que interliga a economia, a cultura em níveis interplanetários, decorrente do grande crescimento do mercado financeiro e das redes de informação, resultado das transformações da tecnologia, que modifica a vida dos setores de produção e de serviços.

O neoliberalismo, por sua vez, em seu sentido geral, é a retomada dos valores e ideais do liberalismo político e econômico, nascido no seio do pensamento iluminista, tendo como filosofia, a liberalização do mercado aos preceitos econômicos dos da iniciativa privada sem a intervenção do Estado. Em seu sentido estrito e atual, o neoliberalismo se caracteriza pelas posições pragmáticas dos defensores do Estado mínimo, ou seja, a posição de que não se deve interferir na liberdade individual e nas atividades econômicas da iniciativa privada, tornando o Estado racional e eficiente **(BRESSER PEREIRA**, 1995).

Estas novas orientações, na economia vão atingir de maneira imediata, as políticas de desenvolvimento, para os países subdesenvolvidos ou periféricos, em especial os países da América Latina. O Brasil, país latino-americano, ao longo de seu desenvolvimento econômico e social, desde o período colonial, sempre esteve, em dependência econômica de outros países, inicialmente dos países europeus como Portugal, e hoje com maior predomínio dos Estados Unidos.

Esta dependência se tornou mais incisiva a partir do período denominado de nacional-desenvolvimentista (**RIBEIRO**, 2003), em que para acelerar o crescimento econômico do país este, além de alargar mais a entrada do capital estrangeiro para alavancar tal desenvolvimento, incentivou o crescimento de empresas nacionais e instalação de empresas multinacionais no país.

Neste contexto, a educação brasileira é vista como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produzindo uma inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios do mercado, passando a

concepção produtivista a orientar todo o ensino brasileiro por meio da Pedagogia Tecnicista. (**SAVIANI**, 1992). É sob este prisma que a formação de capital humano, para o mercado de trabalho, tem suas primeiras orientações na educação brasileira.

É neste cenário que a atividade docente passa ser reorganizada na lógica da produtividade, já que ela esta vinculada na reprodução de capital humano que serão necessários para atender a demanda do mercado que exige um trabalhador com formação técnica dentro dos modelos requeridos então pela sociedade.

Embora longa a citação, ela é muito elucidativa para explica a mudança do papel assumido pelo professor naquele momento.

> *Se na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, sujeito do processo, o elemento decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1992, p.24).*

Podemos perceber que a partir do modelo de educação que perpassa a teoria tecnicista, que a atividade docente, inicia um processo de intensa fragmentação, onde o mesmo serve apenas como um executor dos planejamentos feitos por especialistas. Aqui a escola é analisada dentro de uma concepção de reprodução das relações que são estabelecidas na sociedade (**SAVIANI**, 1992). Neste sentido, a concepção de educação, que irá nortear a educação brasileira, está estreitamente liga ao desenvolvimento de forças produtivas para atuar no interior da sociedade capitalista.

Esta orientação que segue a educação na reprodução de mão-de-obra para o mercado de trabalho será mais contundente a partir das décadas de 1980 e 1990, cujos impactos estão intimamente relacionados pela reestruturação capitalista, como conseqüência da crise do capital, vivenciada nos anos de 1970, primeiramente nos países centrais, e depois em grande escala no resto dos países subdesenvolvidos.

No bojo dessas transformações que permeiam o mundo capitalista, no Brasil, as mudanças ocasionadas pela abertura política, após duas décadas de regime militar, a sociedade se mobiliza e reivindica melhorias em todas as áreas sociais. Nesse momento,

a centralidade do discurso está na participação dos indivíduos nos encaminhamentos da vida política e econômica do país.

A promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação ganha destaque dando suporte para a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se concretizará de fato, em dezembro de 1996. Após a promulgação da LDB 9394/96, muitas reformas irão ocorrer, para que o ensino no país possa se adequar às modificações que estão ocorrendo no mundo do trabalho.

É preciso frisar que as reformas não apenas na educação brasileira, mas em todas as áreas, seja econômica, social ou política nos anos de 1990, não deixam dúvidas acerca da influencia recebidas no contexto das mudanças das transformações dos processos de acumulação e reestruturação produtiva, que o mundo vivenciava e vivenciam.

1) OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

As décadas de 1980 e mais efetivamente a de 1990, tornaram-se um marco nas modificações das áreas econômicas, políticas e sociais, em todos os países, centrais e periféricos, ocasionadas por ajustes necessários aos novos paradigmas do neoliberalismo para garantir o maior acúmulo do capital, e a competitividades por novos mercados.

Todos esses ajustes atendem a interesses dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), que são organismos que articulam políticas, muitas das vezes de cunho intervencionistas, com uma clara demonstração de interferência na gestão do Estado, objetivando adequá-los às exigências do mercado.

As influências desses organismos se estendem e se orienta de maneira incisiva para os países latino-americano que tem uma história de colonialismo e subordinação econômica aos paises desenvolvidos, hoje com mais ênfase ao imperialismo norte-americano, que possuem a homogeneidade na gestão desses organismos.

Um exemplo dessa subordinação foi às medidas tomadas a partir do Consenso de Washington (**KUCZYNSKI; WILLIAMSON**, 2004), que orientou tanto na

primeira geração de reformas (privatizações, liberalização, programas de estabilização da economia, incentivo ao livre mercados e a redução do papel do Estado) quanto da segunda (reformas das instituições, com vistas à melhoria dos serviços públicos e a reforma do sistema judiciário), as políticas de reforma no Estado nos paises latino-americano.

Estas orientações trouxeram como conseqüências a Reforma do Estado brasileiro (**BRESSER PEREIRA**, 1995), em que o mesmo deixa de ser visto como responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passa a exercer um papel de regulador do desenvolvimento, implementando política de privatização das estatais, com a justificativa de torná-lo mais eficiente e competitivo no mercado.

As Políticas Educacionais no Brasil sempre forma marcadas por uma trajetória de subserviência aos modelos externos, que marcaram profundamente tanto a organização do nosso sistema de ensino quanto a sua estrutura e concepções de educação, acentuando-se em maiores ou menores graus em determinados períodos de nossa história.

Essa forma de se pensar e fazer a educação trouxeram várias conseqüências para a sociedade, dentre elas estão às distorções provenientes, sobretudo das peculiaridades inerentes à formação da sociedade brasileira, marcando um descompasso entre a realidade vivida e a desejada, pautando a concepção de homem e sociedade de acordo com um ideário longe das condições de vida do nosso povo.

Nesse sentido, educação no Brasil, ao longo de sua trajetória, sempre esteve ancorada em ideários voltados para as elites da sociedade, chamando a atenção no seu aspecto legislativo, onde prepondera na sua grande maioria uma legislação voltada para a inclusão das camadas mais favorecidas, em detrimento de uma imensa população excluída da mesma.

Com o intuito de solidificar um ideário de homem e sociedade, as constituições no Brasil passaram a se configurar em instrumentos que de certa forma reforçaram as concepções vigentes num determinado momento histórico que, de acordo com Costa (2002 p.12) representa a institucionalização de uma nova ordem social econômica e jurídica decorrente de um acontecimento político importante.

Diante das reformas do Estado inicialmente conduzida por Fernando Collor de Melo, tendo maior impulso com Fernando Henrique Cardoso e lavadas hoje adiante por Luis Inácio Lula da Silva, a educação assume um papel de relevância para as mudanças

pretendidas ao ajuste do país ao sistema econômico vigente. Então se passa a questionar o papel da escola, sua eficiência e eficácia, diante a qualidade de seus serviços prestados à sociedade, colocando em xeque a competência do professor, sua formação e consequentemente seu trabalho.

O marco dessa mudança pode ser observado, principalmente, a partir da constituição de 1988, onde a educação ganha um capitulo que versa sobre a mesma, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº. 9.394/1996), do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº. 10.172/2001) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Por outro lado, as modificações decorridas dos ajustes da economia ao modelo neoliberal, trouxeram como conseqüências, a diminuição do Estado no tocante a sua responsabilidade social, ocasionando uma onda de privatizações que deixa para traz um lastro de desemprego, perdas de diretos trabalhistas, diminuição de poder de compras do salário, aumento da miséria dentre outros.

Tais modificações foram frutos da reestruturação produtiva pela qual o mundo como um todo estava emerso em que o novo modelo de acumulação chamado de flexível por Harvey (1998), sustenta-se a partir do paradigma de gestão do processo produtivo e das tecnologias, o qual prioriza a eficiência e eficácia das organizações.

Essas mudanças trazem conseqüências nas relações estabelecidas no mundo do trabalho (**ANTUNES**, 2006), como a própria degradação do trabalho e do trabalhador. Percebemos, cada vez mais no mundo capitalista, um esfacelamento dessas relações onde se subtraem dos indivíduos o que eles têm de mais precioso: sua força de trabalho. A respeito disso, Antunes (2001, p.15) faz um alerta:

> *Entre tantas destruições de forças produtivas da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força de trabalho, que se encontra hoje na condição precariezada ou excluída.*

Essas mudanças são resultantes do modo de acumulação que o capitalismo vem agregando para si e por isso se fazem necessárias reflexões acerca de como essas mudanças estabelecidas em determinados períodos da nossa história, vão se reestruturando em novas relações de trabalho, que afetam a própria condição da natureza humana.

É nesse contexto, que o trabalho docente irá se reconfigurar, em conseqüências das várias mudanças ocorridas no mundo do trabalho, à medida que esta atividade está

intimamente ligada à formação da produção da força de trabalho para o mercado de trabalho, como um dos elementos responsável, pela reestruturação do sistema capitalista.

2) ESCOLA, TRABALHO E SAÚDE DOCENTE.

A partir da compreensão da educação inserida nesse contexto de transformações ocorridas no mundo do trabalho, e buscando analisá-la no bojo das políticas educacionais implementadas pelo Estado, sendo vista como estratégia para a manutenção e o aumento dos sistemas de produção capitalista, é que precisamos analisar o trabalho docente, suas condições e ambiente de atuação.

A relação entre educação e trabalho, intimamente ligados ao modelo neoliberal, que submete a ambos, no âmbito das instituições públicas ou privadas, a um controle do Estado no que diz respeito aos resultados, tem na escola o espaço físico de atuação, e na figura do docente, o agente sobre a qual se dará a mediação da mesma. Daí se concentrar esforços acerca da compreensão desse local e as relações de educação, trabalho e saúde docente que nele se estabelecem.

A organização do trabalho hoje está ligada à concepção de acumulação flexível, eficiente e que tem no Toyotismo sua máxima (**ANTUNES**, 2006, **HARVEY,** 1998). A ascensão desse modelo de organização tem como filosofia a descentralização do trabalho passando a adotar, uma política de terceirização dos serviços e produtos com o objetivo de agilizar e flexibilizar os serviços das empresas e de seus empregados, aumentando a quantidade dos produtos para atender as demandas do mercado.

Esse modelo de gestão fragiliza ainda mais as condições de trabalho, além de contribuir para o crescimento de desemprego em grande escala, acentuando a forma de exploração do trabalhador, exigindo deste, maior capacidade de trabalho em grupo, maiores níveis de escolaridade e aumento da capacidade de desempenho, vinculando para tal o aumento de salário ao aumento da produtividade.

Assim, ao estudarmos a escola inserida nesse contexto, em que se busca reestruturar as forças produtivas para o maior desenvolvimento do capital, é pertinente refletirmos sobre sua organização e a função que a mesma exerce na sociedade. A organização escolar que conhecemos hoje se estruturou sob o signo do modo de

produção capitalista, o que contribui para a reprodução do trabalho no interior da organização escolar. Então é correto afirmamos que sua organização está intimamente ligada a uma função que pode ser de reprodução ou de transformação da sociedade. Esta reprodução ganha contornos mais especifico quando analisamos os critérios de eficiência, eficácia, rentabilidade e produtividade como justificativa para a penetração da lógica do pensamento capitalista, na gestão pública de modo geral e em particular dentro da escolar.

Nesse sentido Dourado (2000, p. 79) alerta para:

> *O redimensionamento do papel da escola, sobretudo a pública, enquanto agencia de formação, não deve vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar o seu papel político-insttitucional resgatando a sua função social.*

Ao transportar para a organização escolar o conceito de produtividade, a escola acaba por reproduzir em seu interior as mesmas relações existentes na fábrica, na qual, cada indivíduo exerce determinada função, prevalecendo à fragmentação e o individualismo exacerbado. Nesse sentido a escola, não esta distante da lógica do modelo de organização do trabalho nas empresas, na qual os objetivos centralizam-se para a reprodução da força de trabalho, não deixando duvidas sobre os novos modos de se conceber, gestar e fazer a educação assentada em um modelo da produção capitalista.

Com isso a responsabilidade com a formação de força de trabalho, requerida pelo mercado e pela sociedade, delegada à escola, vai repercutir fortemente na forma de se conceber o trabalho docente, que ora aparece como o salvador da educação e ora como seu grande vilão e responsável pelo o seu fracasso, abalando a estrutura psico-social do trabalhador docente.

Para Landini (2006 p.01):

> *Neste quadro, o trabalho do professor sofre alterações em sua forma de organização, seus objetivos e destinação sustentados pelas políticas educacionais vigentes. As implicações para a saúde do professor, diante das atuais formas de ser do trabalho educativo se configura um quadro problemático, que permeia desde o abandono da carreira até problemas de saúde, relacionado ao sofrimento, colocando em questão a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização.*

Os efeitos nocivos, que hoje se percebe no trabalho exercido pelos docentes, onde as pesquisas apontam para o ambiente de trabalho, baixos salários e as condições físicas das escolas como fatores preponderantes para os índices de doenças, em função

de suas atividades, levam cada vez mais a se estudar acerca das relações existentes, entre trabalho e saúde docente, a configuração do trabalho no cotidiano da escola e as conseqüências para o fazer pedagógico.

O quadro de adoecimento em que a categoria dos trabalhadores docentes está submetida revela a fragilidade em que passa a saúde docente. Sabemos que há muito, a sociedade e principalmente o poder público fecham os olhos sobre está situação, mas que agora decorrente de todas as modificações que o trabalho docente está sujeito, não se devem desconsiderar tal problema, à medida que em alguns casos, está se perdendo o controle sobre a situação.

Andrade e Giordano (2006, p. 07), com bases em dados empíricos, resultados de pesquisas realizadas com professores do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado do Pará[89], relacionam o adoecimento não apenas resultantes das condições físico-estruturais das escolas mais:

> *O número de alunos por sala, a falta de sala informatizada, a extensa jornada de trabalho, o sentimento de desvalorização profissional, a dificuldade de acesso a cursos de aperfeiçoamento, a exigência de esforço físico no trabalho, a sujeição e ocorrência a acidentes de trabalho, a postura desagradável como movimento repetitivo e ritmo acelerado de trabalho.*

E mais adiante afirmam:

> *Tal quadro contribui enormemente para o afastamento desses trabalhadores de sua atividade, pois, conforme abaixo se verifica, é alto o percentual de professores que se afastam por motivos de doenças relacionadas ao trabalho, chegando à taxa a alcançar 80% no caso dos docentes do Município de Rurópolis. (op cit.).*

Diante deste quadro de profunda degradação em que os docentes estão expostos a adoecimentos, como stress, depressão, gastrite nervosa, vistas como doenças típicas que acometem outros trabalhadores, que trabalham em ambientes sob alta pressão, competitivos e de desgastes físicos e mentais. (**DEJOURS**, 1992), é necessário rever como se processa o trabalho docente localizando suas fontes de satisfação e também as de sofrimento, à medida que ambas têm fortes impactos na qualidade de ensino.

Além das doenças, o trabalhador docente vem perdendo a autonomia no seu processo de trabalho no cotidiano escolar, passando a identifica-se como um tarefeiro ou obreiro, que cumpre sua jornada de trabalho, dentro de uma empresa, perdendo o entusiasmo pelo trabalho:

---

[89] Pesquisa realizada com professores dos municípios do Oeste do Pará: Alenquer, Aveiro, Belterra, Faro, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Rurópolis.

> *Esse 'mal-estar' em função de outras coisas da perda da identidade, das mudanças na natureza do trabalho, das perdas salariais, tem ocasionado também a desistências, significando esta não necessariamente o abandono do ser professor, o que implica uma apatia no desempenho das funções e uma enorme sensação de fracasso (**MAUÉS**, 2006, p. 162).*

Este sintoma que acomete hoje uma grande parcela dos docentes, em todos os níveis de ensino, é de certo modo, um mal invisível, pois não aparece à primeira vista, mas quando se externaliza, infelizmente, traz consigo muitos danos, não apenas aos docentes, mas para o conjunto escolar e está entranhando em nosso professorado de tal forma que pode a médio ou a longo prazo, torna-se uma epidemia no meio educacional, na medida em que a sociedade e principalmente o poder público, fecha os olhos para as condições em que se concretiza o trabalho docente.

Neste sentido, Esteve (1999, p. 79), aponta que:

> *Efetivamente, diante do avanço do mal-estar docente, os professores colocam em jogo diversos mecanismos de defesa, como são os esquemas de inibição ou o absenteísmo trabalhista, que apresentam o aspecto negativo de rebaixar a qualidade da educação, mas que serve para aliviar a tensão a que o professor está submetido.*

Por outro lado, a sensação de fracasso, de imobilismo, que o docente se depara no cotidiano escolar, vai deteriorando a relação que ele estabelece consigo e com seu ambiente de trabalho, surgindo assim, no meio educacional, a Síndrome de Burnout, em que o docente perde o sentido do trabalho, e não encontra satisfação no mesmo e acaba por desistir dele.

> *Esta síndrome atinge trabalhadores que lidam diretamente com pessoas, têm como características, a exaustão profissional, onde os mesmos sentem que chegaram ao limite, do que poderiam dar de si no trabalho; a despersonalização, em que as relações estabelecidas com o outro, são frias, distantes e impessoais, muitas das vezes agressivas e a falta de envolvimento pessoal no trabalho, em que o trabalhador perde habilidade para realizar o trabalho (Codo, 2006, p 237).*

Esses fenômenos, síndrome de burnout e mal-estar docente principalmente nos últimos dez anos, estão se fazendo sentidas pelos trabalhadores docentes e são analisadas sob vários aspectos, onde muitos relacionam esses fenômenos ao ambiente de trabalho e como conseqüência das pressões exercidas pela sociedade acerca do trabalho docente e da forma como este passa a ser concebido nos dias atuais.

Em pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE[90] (**VIEIRA**, 2003, p. 27) aponta que:

> *Os docentes estão permanentemente sujeitos à deteriorização intensa da saúde, organismos internacionais reconhecem o estresse como enfermidade profissional que na opinião da OIT, não é um fenômeno isolado, mas um risco operacional significativo da profissão.*

Não sendo um fenômeno isolado várias são as causas relacionadas a este adoecimento, como ambiente e condições de trabalho apenas para citar alguns exemplos, que à médio ou a longo prazo, podem comprometer a qualidade de ensino, já que o adoecimento pode causar longas ausências dos trabalhadores e a permanente rotatividade de professores da sala de aula.

Esta situação que hoje se depara a atividade docente, precisa ser analisada em seus múltiplos aspectos, se buscando respostas para estas situações que pode comprometer como já citada, a qualidade do ensino, e, além disso, a integridade física e psicológica do docente, que como tantos outros trabalhadores, necessitam de novos olhares e direcionamentos para o trabalho que ele desenvolve.

3) A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.

Hoje mais do que nunca os docentes estão submetidos à pressão por melhores resultados de seu trabalho, grandes exigências de seu papel na formação dos indivíduos além da complexidade de suas atividades em meio às modificações decorrentes das rápidas mudanças na economia mundial e também do avanço da tecnologia.

O trabalho docente precisa ser analisado sob a perspectiva das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, à medida que se encontra submetido às mesmas regras de exploração e precarização (**OLIVEIRA**, 2003, **MAUÈS**, 2006, **LANDINI**, 2003), como qualquer outra categoria.

Abreu e Landini (2003, p.04), definem bem esta situação em que vivencia o trabalho docente:

---

[90]. Pesquisa realizada em 2002, em dez Estados, Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul.

> É preciso notar que as condições do professor refletem a realidade do trabalho na sociedade capitalista, marcada por mediações, conquistas e derrotas da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho e vida. Nesse sentido, o salário do professor é regulado pelo trabalho assalariado em geral pelo valor socialmente definido da força-de-trabalho.

O trabalho docente, embora não seja considerado como produtivo no sentido de produzir a mais-valia (**MARX**, 2006), ele se configura no processo de produção, como produtivo, à medida que está a serviço da lógica do capital, ou seja, a de reproduzir forças de trabalho para a produção de mais capital, dando resultados finais à sociedade (setor produtivo), que consome este produto, sendo esta situação emblemática, como bem coloca Maués (2006, p.159).

> *O trabalho docente tem se caracterizado como um campo polêmico e controverso. Controverso no sentido de que a situação dos docentes enquanto trabalhador gera uma série de questões na direção da dificuldade de enquadrá-los como, trabalhadores improdutivos, na concepção marxista de que os mesmos não produzem a mais valia, mas ao mesmo, por desenvolverem um trabalho imaterial (intelectual) estariam criando as condições necessárias, sobretudo às tecnológicas, para propiciar ao capital uma maior acumulação.*

Assim o trabalho docente, está ligado á lógica da organização da reprodução do sistema capitalista, na medida em que está submetido aos imperativos do sistema capitalista que seria a produção de mãos-de-obra para o mercado de trabalho, se configurando este trabalho dentro desta lógica como produtivo.

Dado este enfoque, podemos deduzir que assim como os demais trabalhos, o trabalho docente está submetido a um processo de proletarização (**OLIVEIRA**, 2003, **MAUÉS**, 2006), em que o mesmo não mais domina o processo de trabalho, tornando-se alienado (**MARX, 1996).** Este processo de proletarização é visível à medida que o trabalhador docente perde sua autonomia, apenas executando seu trabalho, não participando do processo de elaboração, sendo realizado de maneira mecânica, vazia de sentido.

CONCLUSÕES APROXIMATIVAS.

O trabalho docente não se configurando mais como fonte de realização, mas como uma mera atividade que representa meio de sobrevivência, torna-se sinônimo de sofrimento, dor e adoecimento (DEJOURS, 1992). Este quadro assola cada vez mais estes profissionais, e podem de certa forma, serem vistas como causas e efeitos de um

tipo de organização (escola), que ao mesmo tempo pode ser espaço de transformação e emancipação, são também espaços de opressão, autoritarismo e alienação e principalmente de adoecimento.

Historicamente, a função docente vem sendo analisada a partir das relações que são estabelecidas entre o trabalho realizado, a importância e a relação com o sistema produtivo na sociedade capitalista. Nesse sentido, resgatar a trajetória e a identidade profissional no mundo globalizado, onde a tecnologia, as exigências de qualificação se fazem constantes, é imprescindível para o entendimento das modificações pelas quais passa este trabalhador e talvez assim, possamos ter um diagnóstico mais preciso acerca das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, os paradigmas da função docente e a saúde desse trabalhador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU. C. B. M. LANDINI. S. R. **Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade.** Revista Diálogo educacional, v.4, n.8, p.33-44, jan./abr.2003.

ANDRADE. C. GIORDANO. R. **(Con) Figurações do mal-star docente na Amazônia**. VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente-UERJ – Rio de Janeiro – RJ CD-ROM

ANTUNES. R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. IN: DOURADO Luiz Fernandes. PARO Vitor Henrique (orgs.). Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo Xamã, 2001.**

.Adeus ao Trabalho? Ensaios sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. **São Paulo: Cortez, 2006.**

(org.). A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels. **Expressão Popular. Expressão Popular, 2004**.

BRESSER PEREIRA. L.C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CODO. W. (Org.) Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis. Ed.Vozes. 2006.**

COSTA, M. A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro. 2002 DP&A.**

DEJOURS. C. A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo. Cortez.. Oboré. 1992.**

DOURADO. L.F. A Escolha de dirigentes escolares: política de gestão da educação no Brasil. IN: FERREIRA. N. S.C (org) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. **São Paulo. Cortez 2000.**

ESTEVE. J.M . **O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP:
EDUSC, 1999.

GOMES, L. Trabalho Multifacetado de Professores/as: a saúde entre limites**. (Dissertação de mestrado). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002. Disponível: acesso em de março de 2006**

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. São Paulo. Ed. Loyola, 2006.

LANDINI. S. R. **Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as conseqüências para a saúde do trabalhador-professor.** VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente-UERJ – Rio de Janeiro – RJ CD-ROM

OLIVEIRA, A.O. (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte. Autentica. 2003

SANTOS, G.B. **A Fênix Renasce das Cinzas: os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento.** VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente-UERJ – Rio de Janeiro – RJ

MAUÉS, O. Profissão e Trabalho Docente em Tempos de Reforma da Educação superior. In: GEMAQUE, R.M.O. LIMA, R.N: **Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em Questão** (Orgs). Belém, CEJUP, 2006.

MARX. K**. O. Capital**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2006. Vol.1

RIBEIRO. M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** Ed. Autores Associados. Campina SP 2003.

SAVIANI. D. **Escola e Democracia.** Ed. Autores Associados. Campinas, SP. 1992

VIEIRA, J.D. **Identidade Expropriada: retrato do educador brasileiro.** Brasília, CNTE, 2003.

KUCZYNSKI, P.P e WILLIAMSON, J. **Depois do Consenso de Washington:** retomando o crescimento e reforma na América Latina. São Paulo: Editora Saraiva 2004, p. 268-291

TUERARUP: UMA EXPERIÊNCIA COM CONTADORES INFANTIS DE HISTÓRIAS.

Ana Cristina Cordeiro Ramos – SEMEC/SEDUC[91]
Ana Selma Barbosa Cunha – SEMEC[92]
Andréa Lima de Souza Cozzi - SEMEC[93]
Sônia Margarete Pereira Situba - SEMEC[94]

RESUMO

A comunicação aqui proposta resulta da experiência com o projeto Tuerarup: Contadores infantis de histórias em uma Escola Municipal de Belém situada as proximidades do rio Utinga no bairro da Castanheira, com 15 crianças na faixa etária de 06 a 14 anos dos Ciclos Básicos I, II e III, no período de abril de 2000 a junho de 2007. Habitam no imaginário da comunidade do Castanheira diversos personagens, especialmente os ligados ao rio e a mata como o Boto, a Matinta e outros. A utilização dessa Pedagogia do cotidiano possibilitou aos alunos vivenciarem diversas práticas de leitura e escrita ,bem como a entrada das narrativas orais no espaço escolar, através das coletas e transcrições feitas pelos alunos que, conseqüentemente, se apropriaram das narrativas e passaram a recontá-las em sala de aula, à comunidade e, posteriormente, em diferentes espaços, como: Feiras de livro, escolas públicas e particulares, congressos, seminários, praças, bibliotecas, universidades e etc. Este relato visa abrir espaços para vindouros estudos e formação de novos grupos buscando dar voz a novos contadores.

Palavras-Chave: Saberes - Contadores de histórias – Leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

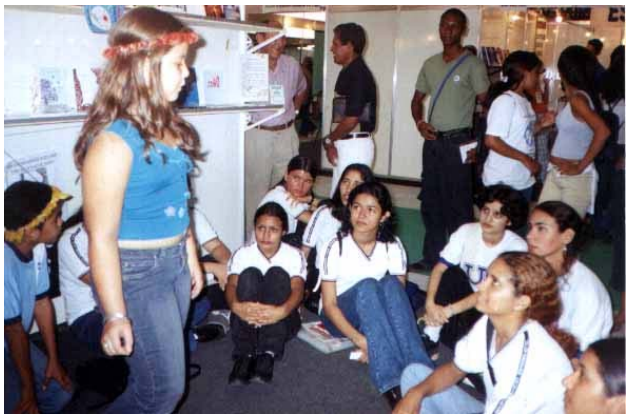
Este relato resulta da experiência vivida junto ao grupo Tuerarup, (nome aprendido com o cacique Patyco Tembé, significando para sempre, que segundo ele é o tempo de duração de uma história) de contadores infantis de histórias em uma Escola Municipal de Belém situada as proximidades do rio Utinga no bairro da Castanheira, com 15 crianças na faixa etária de 06 a 14 anos dos Ciclos Básicos I, II e III, no período de abril de 2000 a junho de 2007. Duas professoras do Ciclo II, (correspondente a 3ª e 4º série do ensino fundamental), deixavam claro através de seus relatos o desejo de

[91] Professora da Rede Municipal de Ensino de Belém. Graduada em Formação de Professores pela UEPA e Licenciada em Letras pela UNAMA
[92] Professora da Rede Municipal de Ensino de Belém. Licenciada em Pedagogia pela UFPA e pós-graduada em Psicologia Educacional pela UEPA
[93] Assessora pedagógica do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares de Belém. Licenciada em Pedagogia pela UNAMA e pós-graduada em Psicologia Educacional pela UEPA.
[94] Assessora pedagógica do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares de Belém. Licenciada em Pedagogia pela UNAMA e pós-graduada em Ensino Fundamental pela UNAMA.

mudança, de consolidar coletivamente práticas pedagógicas que até então se encontravam apenas no desejo, a partir daí o projeto delineou-se metodologicamente tomando como ponto de partida as HPS (horas pedagógicas – momentos semanais dedicados à pesquisa e produção do conhecimento pelos professores da rede municipal de Belém); em seguida as observações que em pouco mais de um mês de aulas, mostraram que ambas enfrentavam os mesmos problemas: Mesmo estando no Ciclo II, à maioria dos alunos não conseguiam ler e interpretar textos, assim como expressar suas idéias através da escrita, conseqüentemente estas dificuldades refletiam nas outras áreas do conhecimento.

Gêneros literários, autores consagrados, interpretação e produção de textos, não faziam parte do universo daqueles alunos e alunas, os livros didáticos eram as únicas referências de leitura. Como o que se ansiava era a ampliação do horizonte cultural das turmas, tomamos a iniciativa de criar um projeto voltado para a cultura popular e a partir dele fazer um trabalho interdisciplinar. Após algumas pesquisas surgiu o projeto "A Ciência do Povo na Escola", objetivando:

- Integrar o conteúdo sistematizado do Ciclo Básico II aos saberes trazidos pelos alunos, de modo a colocá-los como sujeitos criadores e recriadores na produção de conhecimento, a partir de sua realidade sócio-cultural;
- Trazer para dentro do espaço escolar a "contação" de histórias populares e clássicas da literatura infantil, através de pesquisa, leitura e interpretação dos alunos sob a orientação dos professores coordenadores;
- Desenvolver junto aos alunos a expressão oral e escrita, através do contar e ouvir histórias;



Contando histórias na Feira Panamazônica do Livro - 2001

A partir da execução do Projeto Ciência do Povo na Escola com a ação de coletar e registrar as narrativas o foco do projeto foi redimensionado, o prazer de contar

e ouvir histórias fez com que de ação pontual, a contação viesse a ser o foco central de outro projeto, mas antes de falarmos da experiência dessas crianças contadoras precisamos "ouvir a voz" de outros contadores.

Tecer e fiar histórias no espaço escolar é possível?

"Perde-se porque já não se tece e fia..."

(Walter Benjamim)

Desde a antiguidade, encontramos relatos de povos que utilizavam a voz como forma de transmissão oral de seus ensinamentos. Na Grécia arcaica o patrimônio cultural era transmitido e preservado através das narrativas míticas, fossem elas cosmológicas, de origem, ou escatológicas, de fim, morte, neste período não havia se desenvolvido a escrita, os responsáveis pela transmissão eram os Aedos, guardiões da memória em sua comunidade, reuniam-se em praças públicas para narrar, o Aedo fala inspirado por Mnemosyne, mãe das musas, Zeus deu a ela a função de conservar e transmitir a memória dos deuses.

Com o aparecimento da escrita surge então uma nova mentalidade, a racional, a lógica, surgindo um novo tipo de Aedo, que recolhe as narrativas e escreve-as, a escrita põem em questão os limites da oralidade, confrontando a escrita que "eterniza", e a palavra, "transitória". Neste período surgiram obras como Odisséia e Ilíada de Homero, que ainda conservava o hábito de ir de cidade em cidade, para recolher as histórias e narrá-las. Homero, portanto poderia ser considerado um Aedo, porém agora os jovens da Grécia clássica aprendiam sua História lendo as obras de Homero, por exemplo, e não mais indo às praças para ouvir os aedos.

Para os povos africanos, os griots (contadores de histórias) eram poupados até das guerras para que continuassem narrando as proezas, considerados como bibliotecas vivas, segundo um dito popular africano, "quando um griot morre é como se toda uma biblioteca tivesse sido arrasada pelo fogo". Os responsáveis pelo repasse das tradições orais eram tidos como pessoas de grande importância, ocupavam lugares de destaque, eram queridos e respeitados pela comunidade local. De acordo com Malba Tahan na apresentação do livro "As Mil e Uma Noites", os povos árabes eram considerados verdadeiramente fascinados pelas histórias.

> *Não havia aldeia árabe que não tivesse seu contador de histórias... Em algumas cidades – Cairo, Damasco, Constantinopla – os contadores de histórias reuniam-se em verdadeiros 'sindicatos'. Cada corporação era dirigida por um deles, de maior prestígio e autoridade, que tinha o título de Cheik el-medar, que significa chefe dos contadores do café...é um espetáculo*

> *curioso acompanhar as impressões que as histórias produzem na alma ardente e apaixonada dos árabes. Conforme a palavra sempre eloqüente do narrador os ouvintes se agitam ou se acalmam. À cólera violenta sucedem os sentimentos mais ternos, os risos estridentes são seguidos, não raro, de prantos e lamentações. (GALLAND, 2001, p. 15).*

Para os árabes as histórias ocupavam um lugar de tal importância, a ponto de curar moléstias como a loucura. O insano ouvia as chamadas "histórias em cadeia", ajudando-o a recobrar o juízo, como observamos no clássico "Mil e uma noites", em que Sherazarde narra histórias nas mil e uma noites para o sultão Chahriar, acometido de uma loucura que o fazia matar suas jovens esposas na noite de núpcias. Sherazarde uma exímia contadora narra suas histórias interrompendo-as em momentos de clímax, a cada amanhecer, fazendo com que Chahriar poupasse sua vida por mais um dia. O fato interessante nesta obra é o conteúdo das histórias de Sherazarde, de maneira perspicaz narrava histórias que sabia poder ajudar o sultão a resolver seus conflitos internos, residindo aí o poder curativo das histórias de Sherazarde.

Neste curto percurso percebemos que o ato de narrar é muito antigo, cada povo de sua forma possui um acervo de narrativas. É certo que hoje não encontramos mais "sindicatos de contadores de histórias", ou chamamos um para que com suas histórias curem um enlouquecido. Vivemos em outros tempos, houve uma mudança na mentalidade atual, mas a presença das narrativas faz-se necessária para que nossas histórias encontrem um lugar na grande teia de histórias da vida. A percepção de que somos parte desta tecitura permite-nos olhar o outro e a nós mesmos, apesar de sabermos que cada vez mais na sociedade capitalista as narrativas orais perdem lugar.

Walter Benjamim faz uma constatação no ensaio *O Narrador:*

> *A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo, que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIM, 1993, p. 197-198).*

As narrativas já não encontram espaço numa civilização de ritmo acelerado e imediatista. O advento da tecnologia proporcionou o aumento da capacidade de informar, ainda segundo Benjamim.

> *... já não é a noticia que vem de longe, mas a informação que oferece um ponto de apoio para o que é mais próximo. A noticia que vinha da distância – fosse ela a distância espacial de terras estranhas ou temporal da tradição – dispunha de uma autoridade que lhe conferia validade, mesmo nos casos onde era submetida a controle. Com isso ela mostra ser incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte de narrar rareou, então a difusão da informação teve nesse acontecimento uma participação decisiva. (BENJAMIM:1993)*

Se estamos mais informados, porque cada vez encontramo-nos privados da faculdade de intercambiar experiências?

Ao analisarmos estes acontecimentos na educação, nos depararemos com a extensão de tal privação, professores, pais e alunos perderam a necessidade de narrar. O ouvir e o contar histórias é raro nas escolas que privilegiam o ensino conteúdista e excludente, provas, horários, absorvem o cotidiano escolar, causando uma situação de estranhamento, de não compartilhamento de vivências, aprendemos a disciplina do silêncio que sobrepõe às perspectivas de diálogo, "a literatura não narra de qualquer modo: faz da linguagem festa, do saber, sabor" (BARTHES, 1997, p. 14).

Narrar pressupõe olhar nos olhos, beber da experiência que anda de boca em boca, visitar mundos e criar outros, exercer o ouvir e o falar, elaborar e reelaborar o que está sendo narrado, entre tantos outros benefícios que o narrador/ouvinte adquire.

> *(...) ninguém duvida de que a capacidade de contar seja definidora do estatuto antropológico, de que as lembranças, os sonhos, os mitos, as lendas, a história e tudo mais constituam juntos, a maneira pelo qual indivíduos e grupos tentam se situar no mundo (...). (ZUMTHOR, 1997: p. 52).*

Trazer para o espaço escolar estes momentos de encantamento significa entre outras coisas salvar o mundo do imaginário, como fez Sherazarde para salvar sua vida nas mil e uma noites. As histórias são sinônimos de troca, socialização, pois através delas percebemos a produção cultural de um grupo.Vejamos como a voz desses contadores ressoou nas crianças envolvidas no projeto.

Tecendo a história

> *"O gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças, entremeadas às narrativas".* (Cecília Meireles).

A formação do grupo deu-se gradativamente. Lançou-se o convite ao CB II e vários alunos e alunas se prontificaram. No início de 2001 o grupo de contadores estava formado por 15 crianças entre 06 e 14 anos. Não eram mais apenas do CB II, todos que

fossem atraídos pelos encantos das histórias poderiam juntar-se a nós. Infelizmente foi necessário fecharmos o número de participantes, para que o trabalho nos desse retorno.

As atividades foram organizadas desta forma:

- Aplicação de um questionário sócio-cultural junto aos alunos (as);
- Construção de um livro texto, contendo as histórias, causos e lendas narrados pelos alunos (as);
- Lançamento do livro texto;
- Utilização do livro-texto nas aulas de Língua Portuguesa e Ciências;
- Início da pesquisa dos alunos (as) junto à comunidade: Coleta das histórias populares contadas pelos pais, avós e vizinhos dos alunos;
- Produção e organização das matérias e reportagens para a primeira edição do jornal do CB II;
- Lançamento da primeira edição do jornal;
- Correção coletiva e sistematização das histórias, contos e causos coletados pelos alunos (as);
- Produção e lançamento do livro, contendo as histórias pesquisadas pelos alunos (as);
- Lançamento da Segunda edição do jornal;
- Formação do grupo de contadores (15 alunos e alunas):
- Reuniões semanais. Todas as quintas-feiras das 18:30 às 19:30, para os exercícios de leitura, análise e interpretação das histórias trabalhadas;
- Oficinas de expressão oral e corporal;
- Contando e recontando histórias para o grupo (restrito ao grupo de contadores);
- Visitas às salas de aula para a contação das histórias;
- No final de cada mês, avaliação das atividades desenvolvidas pelo grupo;
- Reunião de avaliação com os professores da escola;
- Concurso e recital de poesias envolvendo toda escola;
- Lançamento da terceira edição do jornal.

Na primeira oportunidade, o projeto foi apresentado aos pais e alunos do CB II e, posteriormente demos início ao trabalho. As duas turmas foram à comunidade coletar histórias, contos e causos com os pais, vizinhos e pessoas idosas.

A pesquisa consistia em ouvir as histórias, transcrevê-las e narrá-las em sala de aula. Paralelo a esse trabalho, desenvolveu-se também o de literatura anteriormente proposto. Vida e obra de cada autor, assim como o contexto histórico em que viveram, foram trabalhadas com as turmas. Enquanto os alunos e alunas do CB II iniciantes ouviam a professora narrar um dos capítulos de "A Bolsa Amarela" de Lígia Bojunga, o CB II concluintes, ouviam o "Conto de Escola" de Machado de Assis.

É importante frisar que após a leitura individual, em dupla, ou feita pela professora, nenhuma cobrança em termos de análise e interpretação de texto era feita às turmas, naquele momento, o essencial era que os alunos e alunas conseguissem sentir prazer em ouvir ou ler as fascinantes "histórias" dos grandes nomes da literatura.



Sarau poético na escola

Assim que o trabalho de coleta e transcrição das histórias foi concluído, abrimos espaço para que estas fossem narradas. O que antes era visto como uma grande ameaça pelos alunos e pelas alunas, passou a ser um momento de disputa. Todos queriam ser o primeiro a contar histórias. Pela primeira vez naquele contexto o Curupira, a Mãe d'água, a Matinta Perera, visagens e assombrações estavam entrando na sala de aula de forma significativa.

Nas aulas posteriores demos início à correção coletiva das transcrições feitas no decorrer da pesquisa. Inicialmente, a tarefa não foi fácil. O texto era exposto no quadro de giz do jeito que fora entregue ao professor, para que os erros de ortografia, acentuação, ausência de coesão e coerência fossem apontados pelo coletivo. Ninguém

queria ver os seus erros apontados, mas gradativamente fomos esclarecendo que todos passariam pelo mesmo processo e de que a opinião do colega ou da colega era valiosa naquele momento de construção, pois poderíamos aprender muito mais com o grupo do que de forma isolada. Quando os últimos textos foram corrigidos, após um mês de trabalho, observamos que os alunos e alunas estavam mais maduros. Aceitavam as intervenções dos colegas sem nenhum problema, chegando até mesmo a afirmar: O meu texto ficou melhor professora!

A partir dessa afirmação evidencia-se a necessidade de que o indivíduo desenvolva as habilidades de Leitura e Escrita de forma completa: decodifique o código escrito; compreenda os textos, que forme seu repertório de leitura; que consiga selecionar o que lhe for relevante dentro da grande quantidade de informações hoje propagadas ampliando sua visão de mundo e assumindo assim seu papel de sujeito neste processo, "é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se dessas duas práticas; é preciso letrar-se." SOARES (2000).

Os resultados observados no movimento de tecitura da palavra, através do contar e ouvir envolvem: a descoberta da necessidade de compartilhar a produção cultural;a percepção dos saberes transmitidos; o incentivo à leitura por meio das literaturas da voz e escrita; a possibilidade de discussão com a escola de propostas de intervenção dentro de um Projeto Político Pedagógico multicultural ,advindo do conhecimento da realidade que os alunos estão inseridos; a premiação de três crianças do grupo no Prêmio Escrevendo o Futuro da Fundação Itaú Social, nas categorias, poesia, reportagem turística e texto de opinião; a formação de outros grupos de contadores a partir do contato com o Tuerarup; a realização do “I Encontro de Contadores Infantis de Belém”; a edição de três livros-textos com as narrativas recolhidas.

Eis algumas impressões dos alunos envolvidos no projeto:

> “Não é só adulto que conta histórias, criança também tem a sua vez... Quando eu começo a contar histórias às vezes eu começo mal, falando baixo, depois eu vou me soltando aos poucos, me sinto dentro da história, eu me sinto uma personagem”. Keile Anne Gusmão – 12 anos

> "Antes eu não gostava de índios, agora quando eu entrei no grupo, que é como um grupo indígena passei a gostar de tudo relacionado à cultura". Raul Sérgio – 11 anos
>
> "Eu não sabia nem pegar na caneta, nem no lápis para escrever, não estou estas maravilhas, mas no grupo contadores de histórias estou aprendendo muito. Um dia desses o professor de História perguntou sobre a Palestina, eu fui lá e peguei tudo que estudamos e contei a História".(referindo-se as pesquisas sobre o povo palestino para contarmos histórias ao embaixador daquele país). Allan Ricardo – 13 anos
>
> "A primeira vez que eu contei histórias foi na UEPA dia 19 de abril de 2002 as 8:00 da manhã. Essa foi a hora mais emocionante da minha vida!". Marília Gabriela – 10 anos
>
> "Eu ainda não sei ler direito, mas depois que eu entrei no Tuerarup me deu muita vontade de aprender a ler logo pra ler as histórias que tem nos livros. Roberto Queiroz – 07 anos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que só foi possível a reversão da situação anteriormente diagnosticada, não somente pelo trabalho com jornais, poesias, clássicos da literatura, etc.; coisas que práticas tradicionais também utilizam como recursos de aprendizagem, mas sim por uma mudança de concepção de sociedade e educação, por uma nova organização curricular, partindo das experiências dos alunos e alunas enquanto sujeitos históricos, não visando o conhecimento como fragmentos, com tempo/espaço de aprendizagem delimitada. A vivência deste projeto fez com que constatássemos o potencial criador de alunos e alunas provenientes das classes populares, estudantes da escola pública, comprovando que através do trabalho árduo e comprometido é possível reverter o olhar preconceituoso dos que não associam educação pública com qualidade.

Referência

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil - gostosuras e bobice**s. São Paulo, ed. Scipione, 1997.

BARTHES, Roland. ***Aula***. São Paulo, Cutrix, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 5ª. ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. São Paulo, ed. Paulus, 2002.

GALLAND, Antoine. ***As mil e uma noites*** [versão de]; tradução de Alberto Diniz; apresentação de Malba Tahan. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 2v.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo, Summus, 1979.
MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite**.

_____. **Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo, ed. Studio Nobel, 2001.

_____. **O banquete dos Deuses – Conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo, ed. Angra, 1999.

PRIETO, Heloisa. **Quer ouvir uma história? Lendas e mitos no mundo da criança**. São Paulo, ed. Angra, 1999.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar** (Jornal do Brasil – 26/11/00).

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo, ed. Companhia das Letras, 1993.

_____. **Introdução à poesia oral**. São Paulo, ed. Hucitec, 1997.

_____. **Performance e leitura**. São Paulo, ed. Educ, 2000.

UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A HISTÓRIA DO NEGRO NA AMAZÔNIA[95]

José Williams da Silva Valentim[96]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Trata o presente artigo de um possível diálogo com a história do negro na Amazônia, cuja ênfase são as comunidades quilombolas, sob a perspectiva da abordagem historiográfica denominada Nova História Cultural, e o ponto de partida são autores que referendam esta abordagem, tais como: Elias (1994), Bhabha (1998), Hall (2003), Salles (2004), Salles (2005), Acevedo; Castro (1998), entre outros, e fundamentam a reflexão sobre uma historiografia sem fronteiras, que dialoga com o folclore, a sociologia, a antropologia, rompendo com as viseiras da historiografia oficial e escrevendo a história na perspectiva das minorias destituídas. Procura-se enfatizar as ações de resistência dos quilombolas, buscando identificar alguns campos de conflitos e tensões presentes na sua história, recortada de enfrentamentos com a ordem estabelecida e na luta para preservarem sua cultura.

Palavras-chave: História do negro na Amazônia; quilombolas; Nova História Cultural.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A realização de estudos culturais sobre os povos[97] da Amazônia, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, propiciou que novas reflexões pairassem sobre as práticas educativas desta região considerada una e plural: una com relação às especificidades ambientais, a complexidade de seu ecossistema, a composição do solo, a maior quantidade de reserva de água doce existente no planeta terra e plural pela diversidade de sujeitos que nela habitam, quais sejam: povos indígenas, caboclos, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, sem terra, assentados, pequenos agricultores, quilombolas, entre outros. Torna-se um vasto campo de pesquisa que instiga os estudiosos a ouvir as vozes silenciadas dos múltiplos sujeitos que tecem a

[95]Artigo relacionado à disciplina História e Filosofia da Educação, coordenada pelas Profa. Dr. Maria Betânia Barbosa Albuquerque e Profa. Dr. Maria do P. Socorro G. de S. Avelino França, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará.

[96] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, vinculado à Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará – ano acadêmico 2007.

[97] Povos no sentido de agrupamentos étnicos engajados social e historicamente no campo.

historiografia construída cotidianamente por meios das práticas sociais que conformam a malha sócio-cultural dessa extensa e complexa região.

Entre os múltiplos sujeitos do campo98, no cenário amazônico, dialoga-se, neste artigo, com os quilombolas, que renascem com maior vigor a partir da constituição Federal de 1988, com as políticas de ação afirmativa, que apontam para um fio de esperança na conquista de cidadania, direito à terra, auto-afirmação, reconhecimento da participação histórica e cultural na sociedade brasileira, nas lutas e resistências que travaram e continuam travando no dia-a-dia para continuarem existindo enquanto etnia, identidade cultural e nação africana, pois, segundo Bhabha (1998, p. 199), "a nação preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentescos". No caso dos negros, esse desenraizamento ocorreu quando foram arrancados do continente africano, para vivenciarem as agruras provocadas pela sociedade escravista no Brasil, e em conseqüência passaram a fazer parte das minorias destituídas de voz, de cidadania, de pátria e nação.

No Brasil, os negros foram condicionados às regras e valores de um Estado centralizador, para eles uma Nação alheia, estranha, imaginária. Segundo Bhabha (1998, p. 222), esta nação imaginária consiste em: "um discurso, um conjunto de representações, de símbolos que buscam unificar e disciplinar as ações dos indivíduos, a nação criada pelos europeus é uma "comunidade imaginária", espaço que produz narrativas arbitrárias, alheias às diversas culturas locais".

No interior dessa Nação imaginária, os negros vivenciaram e continuam vivenciando múltiplas experiências e saberes, como verdadeiras trincheiras de resistência, de liberdade, na busca de preservarem suas culturas. Nesse sentido, Hall (2003) afirma que a cultura está situada no campo de forças das relações de poder e de dominação cultural, comporta elementos de resistência e momentos de superação, o que faz da cultura uma espécie de campo de batalha permanente. Seu foco é a relação entre a cultura e as questões de hegemonia; para este autor, tanto a cultura "erudita" quanto a "popular" são concebidas como espaços de luta que constantemente se entrecruzam.

No contexto da Amazônia, este embate cultural se torna mais evidente quando se fala dos quilombolas, que, na sociedade colonial, lutaram contra a escravidão e, atualmente, continuam lutando pelo reconhecimento e titulação das terras e contra os

[98] O termo "do campo" é utilizado para expressar os múltiplos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural.

invasores capitalistas[99], oficializados pelos discursos ideológicos que legitimam a dominação branca e agem em nome da defesa da preservação do meio ambiente. Se, na sociedade escravista, o movimento de resistência negra se deu também por meio das fugas[100], das lutas políticas, preservação de sua cultura, atualmente ela canaliza forças na organização coletiva, em forma de associações ou confederações quilombolas que representam os interesses da comunidade negra do campo, na defesa dos direitos humanos, contra o racismo e o poder local institucionalizado.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva promover um possível diálogo com estudiosos, do contexto amazônico, que discutem a presença do negro na formação social, econômica, cultural e política da sociedade paraense, utilizando a abordagem historiográfica denominada Nova História Cultural.

Um olhar negro na amazônia pelas lentes da Nova História Cultural

A expressão Nova História Cultural ganha densidade nas décadas de 1970 e 1980, nascida do diálogo entre historiadores e antropólogos, ela "é a forma dominante de história cultural" (BURKE, 2005, p.68), que possibilita buscar a identidade do indivíduo, a partir de contextos micros e investigando os indícios ignorados pela história tradicional. Entre os teóricos expoentes deste novo paradigma sobre o estudo da história e das culturas, estão: Norbert Elias e Michel Foucault. Neste texto, se tecem algumas reflexões sobre a cultura negra na Amazônia dialogando com estes autores e outros que possibilitam a abordagem da Nova História Cultural.

Elias (1994,p.16) demonstra que dos padrões de comportamento impostos às sociedades decorre "a forma primitiva do que chamamos "Estado". Na era do absolutismo, sob o lema da civilidade, o comportamento evolui de modo muito claro para o padrão que denotamos hoje por um derivado da palavra *civilité,* como comportamento "civilizado".

O sistema escravista brasileiro foi implantado durante o período colonial, em consonância com a política do Estado absolutista português. Os portugueses utilizavam mão de obra negra na produção canavieira e em diferentes atividades lucrativas. Além

[99] Considerados principalmente os grandes projetos de mineração, agro negócio, exploração madeireira e outros.

[100] Neste artigo, dialogamos com os remanescentes de quilombos que se formaram a partir das fugas durante o sistema escravista, mas reconhecemos que esta não foi a única forma originária dos quilombos brasileiros, muito embora, na Amazônia, a formação por fugas tenha sido predominante.

da exploração física, os europeus, ancorados no pressuposto da civilização européia superior, rotularam os negros de: inferiores, teimosos, estúpidos, ladrões e vagabundos. Segundo Fiabani os negros apareciam nos relatos de viajantes como:

> *os ardras, muito preguiçosos, teimosos e estúpidos [...]. Os de Calabar têm pouco valor em razão de sua preguiça, estupidez e negligência [...]. [Descrevem] os quilombos como algo nocivo à sociedade da época, uma volta aos costumes africanos, resultado da incapacidade de adaptação do negro aos costumes civilizados. (FIABANI, 2005: p.39)*

Ao contrário do olhar etnocêntrico europeu, os negros, em seus quilombos ou mocambos, formavam repúblicas organizadas, verdadeiras nações, com seus chefes, conselhos, regras, decisões coletivas, espaços de liberdade e de negação da civilização imposta pelo Estado português.

Neste sentido, Gruzinski (2003) afirma que os grupos subordinados não são passivos e pacíficos à dominação. Ao contrário, empreendem resistências de várias formas, sendo uma das mais importantes a mobilização de seu repertório de sentidos, capaz de atribuir um sentido diverso e, às vezes, oposto, ao pretendido pelos grupos dominantes.

No império, o olhar europeu sobre os quilombos continua impregnado de preconceitos, sendo considerados uma vizinhança 'desagradável', como expressam as palavras de Handelmann, referindo-se a eles: "eram em toda parte considerados uma muito desagradável e temida vizinhança para o fazendeiro; porque não somente os fugitivos, onde podiam, roubavam e danificavam as plantações, mas porque os seus próprios escravos se punham em relações com os quilombolas" (*apud* FIABANI, 2005, p. 47).

Conforme Elias (1994), o olhar europeu, supostamente 'civilizado', constitui a expressão e o símbolo de uma formação social que enfeixa as mais variadas nacionalidades, em uma visão binária, e classifica em superior e inferior, civilizado e não civilizado, constituindo-se na busca de homogeneização das sociedades, tomando-se sempre como padrão, aquela considerada superior, neste caso a européia.

O processo civilizador imposto pela cultura européia, por meio da instituição escravocrata, imprimiu uma visão imobilista na historiografia oficial da Amazônia, desqualificando o negro como sujeito social, que participou ativamente da formação sócio-cultural e política da sociedade brasileira e amazônica em especial. Nesse sentido, se selecionou três autores, que discutem a questão étnico-racial no Pará, para se dialogar com a história do negro na Amazônia, sob a perspectiva das minorias destituídas.

As obras selecionadas são: de Salles (2004 e 2005) respectivamente, "O Negro na Formação da Sociedade Paraense" e "O Negro no Pará sob o regime da escravidão", assim como a obra de Acevedo& Castro (1998) "Negros do Trombetas: guardiãs de matas e rios".

Na primeira obra[101], publicada em 1971, Salles (2004, p. 5) recupera "um tema até então tratado como de importância menor pela historiografia amazônica como também mostrou o precário conhecimento que essa mesma historiografia possuía sobre o papel do negro na sociedade escravocrata paraense".

Nesta obra, o autor procura analisar a presença do negro como força de trabalho, como fator étnico, como elemento plasmador da cultura amazônica, utilizando-se de fontes bibliográficas, documentos, relatórios, jornais, revistas e outras fontes acumuladas na caçada historiográfica que o possibilita reescrever a história do negro, um sujeito social e histórico silenciado pela história oficial.

Na mesma perspectiva, a segunda obra[102], publicada em 1976, retoma a temática do negro, ressaltando o "estudo da resultante cultural de sua presença, ação e interação no Pará" (SALLES, 2004, p.5), fruto da reunião de material de palestras e artigos, alguns já publicados, outros ainda inéditos e produzidos no período 1976/2002, dialogando a partir da interseção de disciplinas como Ciências Sociais e Antropologia e com outros campos, como a literatura, o jornalismo e a arte.

As fontes são colhidas de trabalhos já publicados por historiadores, cientistas sociais, viajantes, artistas, literatos e jornalistas, além de suas investigações de campo e documental realizadas no próprio acervo Vicente Salles, atualmente patrimônio da Universidade Federal do Pará, com destaque para o uso de jornais, revistas, almanaques e outras fontes do gênero hemeroteca, em grande parte referente ao séc. XIX.

Contrapondo-se à história tradicional, Salles (2004) problematiza a história do negro no Pará, revelando uma história sem fronteiras, no diálogo com o folclore, a sociologia, a antropologia, rompendo com as viseiras da historiografia oficial e escrevendo a história da perspectiva das minorias destituídas. Nas palavras de Michelet, a história daqueles que sofreram, trabalharam, definharam, "sem ter [ampla] possibilidade de escrever seus sofrimentos" (Apud BURKE, 1991, p.19).

---

[101] Refere-se **"O negro no Pará sob o regime da escravidão",** publicada em 1971, no texto utilizo a 3ª edição (2005).

[102] Refere-se "O Negro na Formação da Sociedade Paraense", publicada em 1976, neste artigo utilizo a edição (2004).

A obra de Acevedo & Castro sobre os negros do Trombetas, no município de Oriximiná/Pá, contribui com a reflexão antropológica "de etnias e territorialidades sob ameaça na Amazônia, decorrentes da implantação de grandes projetos minerais e hidrelétricos e de novas formas de exclusão, especialmente, aquelas ancoradas em discursos ideológicos da preservação" (1998, p. 27).

As autoras trilham as ações de resistência dos quilombolas, habitantes da região de Trombetas, procurando identificar, a partir do olhar do grupo em foco, os campos de conflitos e tensões presentes na sua história, recortada de enfrentamentos; primeiro com a ordem escravista, depois com as relações de patronagem e, atualmente, com as empresas de mineração e madeireiras.

Na sociedade escravista, os negros do Trombetas construíram um movimento de resistência amplo, estabeleceram redes solidárias de apoio às fugas por meio de codinomes, gestos, hospedarias, uma cultura marginal, que, sob constantes ameaças, obrigou os fugitivos a se deslocarem para os lugares mais distantes e de difícil acesso.

Nesse sentido, eles também construíram uma relação de cumplicidade com a floresta e as águas. As cachoeiras do Curuá, como bem mencionam Acevedo; Castro:

> *foram a alternativa original para orientar a fuga e, ao mesmo tempo, representaram para os negros um lugar de aprendizado dos segredos da floresta tropical de várzea e de terra firme, o que lhes permitiu progressivamente constituir-se como grupo relativamente isolado e protegido dos interesses escravistas (ACEVEDO; CASTRO,1998: p. 43).*

Conforme essas autoras, após a lei de 13 de maio de 1888, os negros levantaram suas palhoças na mata, em Porto Trombetas, no município de Oriximiná, escolhendo lugares menos visíveis, cuidando de manter uma cortina de floresta para ficarem menos expostos aos olhos dos brancos.

Nas relações sociais e com a floresta, os quilombolas criam uma unidade organizada, em sintonia com as leis da sobrevivência (material, espiritual e política) do grupo, contrapondo-se ao imaginário criado pelo colonizador, que pensava o quilombo como um aglomerado de palhoças e de pessoas desocupadas, preguiçosas e perigosas.

O rio e o ciclo das águas são inteiramente incorporados à vida das comunidades ribeirinhas na Amazônia. No caso dos quilombolas do Trombetas, foi o cenário onde teceram contínuos laços de cumplicidade com a natureza, reinventaram sua liberdade, fortaleceram seus traços culturais e "pela via das cachoeiras, decifraram os segredos e o domínio da complexa rede hidrográfica que garantiria sua vida nos quilombos" (ACEVEDO; CASTRO, 1998, p.165).

As imagens deste cenário natural e do enlace construído cotidianamente pelos negros estão registradas nas lembranças dos antepassados:

> *Até agora tem os sinár dos antigos, as capoeira, as muralhas de forno onde colocavam folha, tudo a gente inda vê aí. Eles escolhiam terra boa, escolhiam terra preta e as plantas que é mais resistente, estão lá... a gente inda vê limeiro. O nome da vila é conforme o nome do rio... que eles davam. O primeiro deu o nome de Campiche... o último é o nome de rio também, é Turuna, que é um afluente do rio Grande (ACEVEDO; CASTRO, 1998, p.165).*

O depoimento acima expressa a profunda intimidade dos quilombolas com a natureza, que determina o tempo individual, social e da produção. Esse povo aprendeu a seguir criteriosamente as sinalizações da natureza, constituindo profunda sabedoria tácita, somente peculiar aos que aprendem a duras penas "a domar (sic) o rio e a floresta e permanecerem livres" (ACEVEDO; CASTRO, 1998, p.166).

Esse ar de observador, de faro aguçado e profundo respeitador das sinalizações da natureza, rendeu aos negros ribeirinhos o estereótipo de indolente e preguiçoso, em contraste com o imaginário expresso nas escritas dos oficiais das expedições colonizadoras que descreviam as terras férteis e de riquezas inigualáveis, pouco exploradas pelos nativos e pelos africanos escravizados, que até hoje são ambicionadas pelos grandes projetos capitalistas agro-extrativistas.

As fontes utilizadas por Acevedo & Castro (1998), para o estudo dos negros do Trombetas, são descrições contidas em livros de viajantes, em relatórios de presidentes de província e documento cartorial e paroquial, além de um farto material de entrevistas produzido a partir de depoimentos de moradores locais, priorizando os relatos dos membros mais velhos, guardiãos da memória coletiva.

Segundo essas autoras, o levantamento da documentação cartorial, paroquial e arquivística foi realizado nos municípios paraenses de Óbidos, Oriximiná, Santarém e nas capitais de Belém e Rio de Janeiro, incluindo consultas sistemáticas em jornais e registros de órgãos públicos, além de entrevistas nas quatro cidades do Pará acima mencionadas (Óbidos, Oriximiná, Santarém e Belém) com empresários, comerciantes, religiosos, políticos e sindicalistas e um arquivo fotográfico retratando o cotidiano de trabalho e práticas sociais do grupo quilombola de Porto Trombetas, no município de Oriximiná.

É importante ressaltar as diversas fontes de consulta utilizadas pelos autores (Salles, Acevedo; Castro) das obras paraenses, assim como a habilidade que tiveram em reunir dados tão dispersos sobre a história da inserção negra na Amazônia. História que

contem lacunas e, em alguns aspectos, carecem de aprofundamento teórico e de pesquisas que possam cartografar as trilhas de todas as comunidades remanescentes de quilombo, visto que, no Pará, segundo Treccani (2006, p.216), somam quatrocentos e dez (410) comunidades, distribuídas em quarenta e nove (49) municípios do Estado, sendo que, deste total, somente oitenta e duas comunidades quilombolas são tituladas pelo poder público, as demais continuam lutando por este direito constitucional inalienável.

Diante deste quadro, de população extremamente negra, pergunta-se: É possível escrever a historiografia da Amazônia sem contar a história dos negros na formação sócio-cultural e política desta região? Certamente, o leitor poderá discordar desta assertiva, mas não se crer seja possível, pois a face amazônica é também profundamente negra; a literatura, mesmo controversa, já aponta essa caracterização, embora, em muitos aspectos, sinta-se a ausência de produções e estudos que contemplem a cartografia étnico-racial e cultural da região. Dados divulgados pelo IBGE (2001) revelam que 73% da população paraense são "preta ou parda" e que o Brasil é considerado o segundo maior país em população negra, fora da África.

Portanto, não se pode ler a historiografia da Amazônia sem a devida crítica, por meio das clivagens culturais, que possibilitem desconstruir o olhar do colonizador e aprofundar as próprias raízes históricas, relendo a historiografia produzida pelos múltiplos sujeitos que compõem a malha sócio-cultural amazônica.

Algumas reflexões sobre práticas educativas amazônicas

Conforme Salles (2005), a história do negro na Amazônia deve passar pelo "crivo da crítica", pois na literatura se encontram muitos enfoques distorcidos, eivados de preconceitos e estereótipos que negam a forte presença negra na cultura, na economia, nos movimentos políticos, sociais e étnico-raciais da Amazônia. Suas obras, aqui trabalhadas (2004 e 2005), assim como a de Acevedo; Castro (1998), são leituras obrigatórias para o estudo da questão negra no Pará, especialmente ao professor/a, que tem a "missão do ensino da matéria africana se verá obrigada/o durante longo tempo a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria" (WEDDERBUM, 2005, p.160).

Somente revisitando a história da escravatura africana no Pará, se pode falar com mais ênfase sobre estes personagens que a história oficial ignorou e perceber as intensas formas de resistência desses sujeitos; a constante busca da liberdade expressa nas lutas, ideais e a participação das mulheres nessas organizações que fortaleceram a identidade cultural dos quilombolas.

Nesta perspectiva, é coerente perguntar: Pode-se esquecer a presença das mulheres negras nos movimentos revolucionários do Pará? Felipa Maria Aranha, uma escrava aquilombada, disse não, como revela a história da Cabanagem: "os pretos se aglomeraram em torno da destemida mulher negra que a história guarda com simpatia sob o nome de Felipa Maria Aranha" (SALLES, 2005, p. 264), dirigindo o quilombo Alcobaça, situado nas cabeceiras do rio Itapucu, margem esquerda do Tocantins, povoação de Juaba, atual município de Cametá, com mais de 300 indivíduos que alimentavam os sonhos de liberdade e se engajaram nas lutas políticas para ampliar o direito de liberdade a todos os cidadãos.

Portanto, é relevante considerar as seguintes curiosidades: Como o pensamento libertário do negro foi plasmado em uma sociedade extremamente autoritária? De que forma o negro se manteve fortalecido ante as estratégias de enfrentamento com o poder institucionalizado? A historiografia descrita pelos autores em tela revela que, além dos sonhos de liberdade trazidos desde a África, os respingos do ideário da Revolução Francesa também fizeram parte do tempero que impulsionou o engajamento dos escravos nas lutas libertárias, a exemplo dos movimentos abolicionistas, a Cabanagem e outros que alimentaram ideais mais amplos. A literatura destaca o quilombo dos palmares, na Serra da Barriga, Alagoas, e a "cidade da maravilha", em Porto Trombetas, no Pará, como os mais aguerridos, mas todos os quilombos que ficaram anônimos, esquecidos pela história oficial, travaram verdadeiras lutas, inclusive para continuarem resistindo às perseguições constantes efetuadas pelas expedições escravocratas. Assim:

> *Os negros, aproveitando-se da morte ou fuga dos senhores, reorganizaram-se e fundaram acima da décima quinta cachoeira, denominada esta de Caspucura, uma povoação por eles mesmos denominada Cidade da Maravilha. Guardadas as proporções, esta foi a réplica amazônica dos mocambos dos Palmares (SALLES, 2005, p. 267).*

É importante conhecer a trajetória dos negros no acontecer histórico da Amazônia, a função disseminadora de sua cultura de luta e resistência, sua participação ativa no movimento cabano, com destaque para negros como: liberto Patriota, Joaquim

Antônio, negro Cristóvão, negro Félix e outros, que lideraram bandos dentro desse movimento revolucionário do Pará.

Segundo Salles (2004), os dados estatísticos não possibilitam a construção de um quadro real sobre a participação dos negros na Cabanagem, visto que muitos lutaram na clandestinidade e aqueles que se expuseram foram fuzilados no término do movimento. Os que escaparam foram engrossar os quilombos. Os mais famosos localizaram-se no Tapajós e no Trombetas e deles ainda há remanescentes.

Os quilombos na Amazônia funcionaram como um berço que acalentou e revigorou os sonhos de liberdade dos negros, seus ideais libertários, que os conduziram ao engajamento nos movimentos revolucionários. Os quilombos são considerados, por Rodrigues (1945), "a mais perfeita organização de defesa, do período da escravidão" (apud SALLES, 2004, p.85), que contestou e ameaçou a tranqüilidade da sociedade escravista.

Para Salles, a contribuição cultural africana na Amazônia se manifesta nos folguedos populares, na culinária, no vocabulário, enfim nos vários aspectos do folclore regional:

> *A lúdica africana trazida pelo negro escravo nutriu intensamente o folclore regional. Foi o negro que deu ao caboclo amazônico, tido como taciturno e pouco expansivo, a vivacidade de alguns motivos coreográficos e musicais. Pode-se mesmo afirmar que a base da lúdica amazônica é essencialmente africana. [...] O boi-bumbá amazônico é indiscutivelmente um patrimônio cultural do negro e foi elaborado tal como o bumba-meu-boi, no tempo da escravidão [...] da mesma forma [...] o carimbó, a marujada e o retumbão, o lundum e o samba, o bangüê e o síriá, o marambiré e o marabaixo, o aiué e tantos outros folguedos típicos e tradicionais na Amazônia (SALLES, 2004: p.31-2).*

Quando se estuda cultura negra, fica-se deslumbrado com a paisagem, o ritmo, a expressão que envolve o ser que ensina/aprende num tom sedutor, por isso o pesquisador/educador deve estar atento ao meio, e desenvolver uma escuta sensível, pois "o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala" (FREIRE, 1996, p.132). Essa postura ajudará o pesquisador/educador a compreender as significações que brotam das práticas sociais cotidianas nas comunidades negras.

Para Hall (2003, p.342), "a cultura negra tem usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado, em nós mesmos, como em telas de representação", expressão, liberdade e identidade, que

quebram com os cânones apregoados pela pedagogia tradicional, em que a disciplina rígida, seja a das atitudes ou a dos movimentos, inclusive do corpo, torna amorfa qualquer atividade pedagógica:

> *Na Cultura africana há um diálogo estético permanente entre o objeto – escultura, máscara, instrumento musical – e o corpo da pessoa, fazendo do espaço antropomorfo o local preferencial de interação com as manifestações artísticas que estão muito além do ato exclusivo da apreciação, ou seja, do ato de experimentar, de vivenciar e assim declarar identidade (LODY, 2004: p.65).*

A corporeidade, na cultura negra, é um espaço representacional de fortalecimento de identidade, que, para Theodoro (2005, p. 94), "Através das danças rituais as mulheres incorporam a força cósmica, criando possibilidades de realização e mudança, fazendo de seu corpo um território livre, próprio do ritmo, liberto de correntes".

É importante perceber que "na história do pensamento filosófico, a problemática do homem e do seu mundo oscilou sempre entre dois pólos: o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível" (GONÇALVES, 1994, p.41), e a cultura negra, invertendo a ordem do pensamento medieval, faz brotar, da matéria, o conhecimento vivo, engendrado nas práticas culturais de resistência e fortalecimento identitário.

Para Foucault (1992, p. 77), o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência, mas tem seu começo no corpo. "Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica" e para a cultura negra se torna espaço de manifestação artística, revelando conceitos, significações e identidades culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Pinto (2007)[103], " a Amazônia é um desafio a toda nossa inteligência, nos oferece a possibilidade de fazer história ", assim, se deve aprender a ouvir a experiência tácita dos sujeitos amazônicos, profundos conhecedores dos segredos da floresta; as experiências precisam ser testadas, discutidas, avaliadas sob os múltiplos olhares, do contrário, se continuará a ignorar os sujeitos marginais, historicamente silenciados.

[103] PINTO, Lúcio Flávio de Faria. Conferência **Qual é o lugar da Amazônia no século XXI?** 10/7/07. Belém/PA. 59ª Reunião Anual da SBPC.

O pensamento cartesiano não logrou perceber que as estradas da Amazônia são os rios, no interior tornam-se a extensão da casa, da mata, onde os ribeirinhos vivem totalmente integrados e em sintonia com a natureza; com os rios navegam as pontes móveis (botes, canoas, embarcações), que, dialeticamente, transportam a vida, os sonhos e o conhecimento que não pode ser apartado das emoções, do sentir, do ouvir, da linguagem vivenciada nesta relação. As trilhas, as veredas, os ramais, os canais, ao contrário das estradas[104], são mais íntimos, provocam maiores descobertas, é como voltar ao estado primitivo e descobrir alternativas de vida ignorada pela sociedade moderna. Age-se como em uma rota de caçadores dos vestígios ignorados pelo olhar etnocêntrico. É necessário que se volte a ler e a escutar as histórias dos sujeitos anônimos que não acessaram as escolas burguesas, mas construíram verdadeiras trilhas ainda desconhecidas pela ciência. A história dos negros na Amazônia ainda é um desses campos poucos explorados.

O primeiro processo de sedução do pesquisador/educador com a Amazônia é quando este começa a sentir o aroma da floresta, pisar na folhagem seca com um estalar de sobressaltos, molhar a ponta dos dedos nas águas frias e límpidas dos lagos e igarapés e, aprofundando o *script,* tirar o calçado para pisar na areia límpida que lhe penetra por entre os dedos; não resistindo ao encantamento, desnuda-se e submerge. Este cenário rico e sedutor foi também o palco de resistência onde os negros descobriram as veias que lhes conduziram à vida.

Descobrir as tantas nuances peculiares da história da Amazônia, é como se revestir de um sentimento de pertencimento, que se estimula a navegar nessas veias que pulsam no interior da floresta, indicando os corredores de vida que conduziram homens e mulheres negros/as a uma possível liberdade. É um processo sedutor que desliza num ir e vir, cruzar fronteiras, descobrir caminhos, culturas, saberes, homens, mulheres, tempos, espaços, rios, lagos. Aprende-se/ensina-se...

A linearidade e a diversidade compõem a tessitura de um pesquisador/educador, a estrada ou o caminho, o cômodo ou o intrépido, são binômios que os jogam de um lado para outro, os deixam confusos, os levam a fazer opções que passam a compor suas trilhas.

Certamente a dicotomia impossibilitou o diálogo no pensamento cartesiano, mas as buscas de homens e mulheres destemidos/as construíram a possibilidade de se

[104] Estas violam a sintonia da floresta, causam devastação, rasgam a harmonia entre os seus habitantes.

vislumbrar que, para além das estradas, existem caminhos, veredas, trilhas, ramais, trajetos, rotas, canais, e quem sabe, outros sujeitos e caminhos que a nova história cultural das vozes ausentes possa ajudar a construir.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. **Negros de Trombetas**: guardiões de matas e rios. Belém: Cejup/UFPA-NAEA, 1998.

_____**Quilombolas do Pará**. CDROM. Belém: NAEA-UFPA, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila... [et al]. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas - São Paulo: Mercado da Letras, 2002.

BURKE, Peter. **O Que é História Cultural**. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FIABANI, Adelmir. **Mato, Palhoça e Pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

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

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir**: corporeidade e educação. São Paulo: Papirus, 1994.

GRUZINSKI, Serge. **A Colonização do Imaginário**: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, Séculos XVI-XVIII. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia [et al]. Belo Horizonte: ed. UFMG, Brasília: UNESCO, 2003.

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de Axé**: identidade e resistência. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o Regime da Escravidão**. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

_____**O Negro na Formação da Sociedade Paraense**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas Tradições. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WEDDERDUM, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A INTERVENÇÃO DA SOCIEDADE: A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO DO PROJETO JEPIARA DO CEDECA/ EMAÚS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PARÁ.

Herivalda Vitória dos Reis Blanco[105]
Deusimar do Nascimento Pereira[106]

RESUMO

Estudo Documental acerca da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no Município de Belém/ Pará através do contexto da violência doméstica a partir dos relatórios do Programa Jepiara do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Movimento República de Emaús e da Coordenadoria de Projetos Especiais da Rede Estadual de Ensino, onde estudam as adolescentes atendidas no referido programa.

Palavras-Chave: Exploração Sexual, Direitos Sexuais, Currículo.

ABSTRACT

Study of Case concerning the exploration sexual commercial of children and adolescents in the Municipal district of Belém / Pará through the context of the domestic violence starting from the reports of the Programa Jepiara of the Center of Defense of the Child and of the Adolescent of the Movimento República of Emaús and of a field research to be accomplished in the Espaço Arte of Living, also of the Movimento República of Emaús and in a School of the State Net of Teaching, where they study the adolescents assisted in referred him program.

Word-key: Sexual Exploration, Sexual Rights, Curriculum.

[105] Prof. da UEPA; Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS/ CCSE/ UEPA)

[106] Pedagogo, Pós-Graduando em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva/ UEPA. (e-mail: deusimarpereira@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Lidar com a questão da violência na escola significa rever o papel da educação em meio à sociedade atual, como também a resignificação do currículo e da prática pedagógica. Com isso, a abordagem do referido estudo se inicia com um estudo analítico e etnográfico acerca da violência com ênfase à violência doméstica contra crianças e adolescentes e sua classificação, desde a física, sexual, psicológica, abandono, negligência e violência fatal, reforçando os eixos de ação explicitados no Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, e o papel da escola pública no que tange às ações de combate a essa modalidade de violência, na perspectiva de que compete às escolas e aos sistemas de ensino "assegurar ações preventivas contra a violência sexual, possibilitando que as crianças e adolescentes sejam educados para o fortalecimento de sua auto defesa; atuar junto a Frente Parlamentar no sentida da legislação referente à internet". Pretende-se com os resultados da pesquisa junto aos meios educacionais uma reconstrução do currículo escolar tendo como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de modo a fazer da escola um elo de enfrentamento a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes reafirmando a sua importância no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes.

A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO DO PROJETO JEPIARA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PARÁ

A violência sexual contra crianças e adolescentes passou a ser entendida como questão pública e enfrentada como problema de cunho social a partir da década de 90. O fenômeno assumiu relevância política nesta década e sua análise apresenta características de segredo familiar que o âmbito privado lhe conferia. A mobilização social teve sua expressão política na década de 90 quando a violência sexual contra crianças e adolescentes foi incluída na Agenda da Sociedade Civil como questão relacionada com a luta nacional e internacional pelos direitos humanos, preconizados na Constituição Federal brasileira (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.69/90) e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). Nessa mesma década se assegurou juridicamente à Infância brasileira à condição de Sujeito de Direito[107], ao mesmo tempo em que se desvelou à dificuldade de garantir um ambiente

[107] A condição de sujeito de direitos era inexistente no Código de Menores de 1979.

justo e protetor para um desenvolvimento integral e integrado. No contexto sócio-histórico de violência endêmica, no qual se insere a violência sexual, prevalece uma cultura de dominação e de discriminação social, econômica, de gênero e de etnia. Diversos estudos informam que adultos vêm utilizando crianças e adolescentes em suas práticas sexuais – com ou sem uso da força física – ao longo de todo o período histórico, que vai desde a Antiguidade até a Contemporaneidade (DeMause, 1974). O Estatuto da Criança e do Adolescente insere a Escola no Sistema de Garantia de Direitos, consolidando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir do Currículo Escolar com os Temas Transversais. No que tange a Violência Sexual contra crianças e adolescentes, a Escola deve funcionar como um Ente de Prevenção, de acordo com o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual, de forma a assegurar ações preventivas possibilitando que as crianças e adolescentes sejam educados para o fortalecimento da sua auto defesa. Dessa forma, a Escola pode inserir-se na promoção de uma campanha de uma sexualidade plena e saudável. Estudos sobre o Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Comercial na Região Norte do Brasil fazem parte de uma estratégia de pesquisa nacional e internacional, visando conhecê-lo, pautá-lo na agenda política e provocar intervenções de enfrentamento. Foi através da Organização dos Estados Americanos (OEA), especificamente via Comissão Interamericana del Niño, que a demanda chegou ao Brasil e se materializou numa pesquisa coordenada pelo CECRIA[108]. Na Região Norte do Brasil, a coordenação regional foi assumida pelo Movimento República de Emaús (MRE) através do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca/ Emaús). Tal ação foi impetrada na Região Norte, cuja operacionalização estava baseada na existência de uma rede regional de entidades não-governamentais "Txai", que atua desde 1997 no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Na Região Metropolitana de Belém, entretanto, há uma estratégia de enfrentamento da violação dos Direitos Sexuais das Crianças e Adolescentes, na qual os principais parceiros são as Secretarias Estadual e Municipal de Educação (Seduc e Semec, respectivamente), bem como as Entidades de Luta e Defesa de Mulheres. Trata-se do Programa "Jepiara", do tupi-guarani defender-se (defender-se dos aliciadores e de quem possa abusar sexualmente). O objetivo desse trabalho foi conhecer o contexto da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no âmbito escolar, mais

[108] Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes.

especificamente a exploração sexual a fim de fazer da Escola um elo de ligação no enfrentamento dessa modalidade de violência, discutindo-o em seu currículo, bem como conhecer mais de perto as ações do Projeto Jepiara do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Movimento República de Emaús acerca da temática da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. A demonstração da necessidade de compreender os diferentes componentes do tema Violência Doméstica e na relação com o papel educativo da escola e, em especial, dos movimentos sociais que a discutem e realizam ações para contê-la, revela a importância e a atualidade do tema e, principalmente, a oportunidade de discutí-la de forma sistemática e objetiva com os elementos sociais envolvidos. A dinâmica desse estudo foi norteada por uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da temática, e das práticas pedagógicas do cotidiano docente a fim de ter embasamento acerca dos Direitos Sexuais da Criança e do Adolescente, inserindo-o como sujeito de direito, algo então conquistado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Definimos como linha de pesquisa a linha filosófica do materialismo histórico e dialético por entendermos que melhor responde às nossas expectativas. O materialismo histórico estende os princípios do materialismo dialético ao estudo da vida social: aplica estes princípios aos fenômenos da vida social e ao estudo da historia da sociedade. Assim, conforme os pressupostos marxistas, não se analisou o fenômeno da exploração sexual de maneira isolada. Ele está relacionado à globalização, a cultura do terror e à violência doméstica e à cultura da dominação, imposto pelos homens aos demais membros da família. A partir das referências bibliográficas, elaboramos um estudo comparativo entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e o antigo Código de Menores, de 1979 e o Código de 1927 (Código Mello Mattos). Também foram utilizadas como referências a Constituição de 1988, os Relatórios do Projeto Jepiara (2005/ 2006) e o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, num estudo interpretativo buscando evidenciar os fundamentos legais e práticas desenvolvidas no sentido da efetivação de políticas públicas direcionadas à questão fundamental do trabalho. A relação com a escola foi estabelecida pela análise dos currículos da Rede Estadual de Ensino, que já evidencia a preocupação com a violência doméstica ao recomendar a inserção de discussões a partir dos Temas Transversais. A questão da intervenção da sociedade foi analisada especificamente na compreensão do conteúdo dos documentos próprios do Projeto Jepiara tomado como modelo de ação pedagógica a ser aplicado no cotidiano docente.

Com relação às questões norteadoras acerca da violência contra crianças e adolescentes, pretendeu-se, com essa pesquisa, saber:

1. As escolas estão hoje preparadas para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes?
2. Conforme a formação Jepiara/ SEDUC, que tratou de diversos temas relacionados à violência sexual, como a escola se insere no eixo Prevenção norteada pelo Plano Nacional de Violência Sexual Infanto-Juvenil?
3. Que instrumentais teórico-práticos têm hoje as escolas públicas a fim de identificar possíveis sinais de exploração sexual de crianças e adolescentes?

Ao fim da pesquisa, evidenciou-se como resultado a avaliação dos professores acerca do Eixo Prevenção do Projeto Jepiara, mais conhecido como "Jepiara na Escola", o qual se refere a todo o processo de sensibilização, capacitação e instrumentalização dos professores das escolas estaduais a fim de pautá-lo na prática docente. Com isso, a missão institucional do Projeto Jepiara foi concretizada por meio do estabelecimento de uma política de enfrentamento à violência sexual a partir do currículo escolar perpassando pelas relações interpessoais e a reinvenção da prática pedagógica por meio da consolidação da pedagogia libertadora e na relação dialética entre educador/ educando, fazendo deste último um ser em constante formação e informação. Assim, as ações do "Jepiara na Escola" procuraram sensibilizar os professores na compreensão do educando como indivíduo, bem como na pesquisa sobre possíveis causas de seu comportamento, situando-o no contexto de uma existência socialmente construída, seja nas condições de trabalho ou na divisão em classes de nossa sociedade. Com isso, a resposta dada às redes de exploração sexual por parte dos professores e das escolas foi uma aproximação maior, uma relação mais estreita com o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Além dos casos identificados como exploração sexual, houve ainda um possível caso de tráfico de seres humanos por meio da promessa de trabalho no exterior. Nesse caso evidenciou-se o protagonismo da escola quando a equipe técnico-pedagógica passou a dialogar abertamente com os responsáveis a fim de encaminhar corretamente aos órgãos de responsabilização e defesa. Na prática, a publicação e distribuição do Guia Escolar (MEC/ SEDH) pelo Projeto Jepiara como instrumento de enfrentamento à violência sexual aos envolvidos no processo revelou-se de suma importância, uma vez que se constatou seu uso com outros recursos como DVD'S e sites que direcionam as ações de enfrentamento. A socialização dos conteúdos

com outros profissionais da escola, por intermédio das reuniões periódicas, sessões de estudo, articulação interdisciplinar, conversas informais e leitura minuciosa foi apontada como essencial nos resultados obtidos. Evidencia-se também a relativa facilidade na utilização do Guia Escolar e sua orientação para identificação de possíveis casos de violência, embora alguns envolvidos (professores) não tenham ainda vivenciado experiências com a problemática. As ações realizadas na tentativa de solução dos casos identificados, geralmente são os mais usuais como encaminhamento aos órgãos de responsabilização e defesa, como a Delegacia da Mulher[109], o Conselho Tutelar e DATA[110], ou mesmo para o acompanhamento psicológico. Salienta-se, porém, o alto nível de consciência por parte da escola ao assumir a situação de violência sexual e uma integração entre a equipe docente e a pedagógica no intuito de chamar a direção para o debate e ter um vínculo mais estreito com os órgãos de responsabilização e defesa. A exploração sexual de crianças e adolescentes não pode mais ser negada já que existem as mais variadas formas de exploração. Partiu-se do conceito de que a exploração sexual tem uma estreita ligação com a violência doméstica, muitas vezes com fins "pretensamente disciplinadoras, no exercício de sua função socializadora" (GUERRA, 1985). Foi à violência sexual e estrutural que mais deixaram marcas nas vidas das adolescentes, bem como a vivência com várias manifestações de violência doméstica. A violência sofrida dentro de casa, nas suas diferentes expressões, o rompimento familiar, muitas vezes duradouro, para uma adolescente em idade precoce, a saída de seus lares para conviver nas ruas, são fatores que contribuem para desencadear o envolvimento dessas adolescentes com a exploração sexual. Essas realidades colocam as meninas em contato com a urgência de suprir as necessidades básicas de subsistência decorrentes da sociedade de consumo. Leal (2003) fala da globalização como a mundialização da cultura e do mercado, e faz com que o corpo humano também possa se comportar como "produto de mercado", regulado pela "compra" e "venda". E é nesse contexto que se situa a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. A experiência do Projeto Jepiara foi de extrema importância, inserindo a SEDUC no enfrentamento dessa modalidade de violência a partir do currículo escolar, à luz do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Infanto-Juvenil e da formação continuada no sentido de sensibilização, capacitação e instrumentalização docente e da equipe técnico-

[109] DCCIM – Divisão de Crimes contra a Integridade da Mulher
[110] DATA – Delegacia de Atendimento ao Adolescente

pedagógica por meio de uma formação geral e específica, através das Unidades SEDUC na Escola. Com isso, alguns resultados podem ser vistos como a política de enfrentamento da Violência Sexual assumida por essa Secretaria de Educação e a viabilidade de formação continuada para todos os professores no Município de Belém e no Estado do Pará, conforme previsão orçamentária. Acredita-se que o enfrentamento da exploração sexual comercial é uma tarefa árdua, que se dará a longo prazo. Mesmo sendo revestida de muitas dificuldades, limites e entraves, os caminhos apontados são formas que possibilitarão o fortalecimento dos desejos e vozes de crianças e adolescentes vitimizadas sexualmente que, embora silenciadas em alguns momentos pela vida, podem se transformar em protagonistas de sua história. Em Belém, a exemplo da CPMI[111] de 2004, criou-se a CPI[112] de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no âmbito da Câmara Municipal, sob a presidência da Vereadora Marinor Brito. Em que pese os diversos casos acompanhados pela CPI, bem como aos órgãos e entidades do sistema de garantia de direitos, o documento materializou, em parceria do Fórum Municipal de Combate à Violência Sexual, o Plano de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, a qual chamou para a responsabilidade a Secretaria Municipal de Educação, cujas ações não constam nesse trabalho. Todos esses avanços são tímidos, porém significativos. Fazer com que a escola identifique os casos foi à missão do Jepiara. Sensibilização foi à dinâmica da formação continuada a fim de conhecer melhor a sexualidade da criança e do adolescente. No entanto, assumir a postura de não violência, isso depende mais da vontade política do educador, a fim de que a escola tenha sempre uma postura de proteção às crianças e adolescentes.

[111] CPMI - Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. Criada por meio do Requirimento nº 02-CN, "com a finalidade investigar as situações de violência e redes de exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil".

[112] CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito. Criada por meio do Requerimento nº 936/05 para investigar a situação de ESCCA em Belém.

CONCLUSÃO

A exploração sexual de crianças e adolescentes não pode mais ser negada já que existem as mais variadas formas de exploração. Partiu-se do conceito de que a exploração sexual tem uma estreita ligação com a violência doméstica, muitas vezes com fins "pretensamente disciplinadoras, no exercício de sua função socializadora" (GUERRA, 1985 apud PEREIRA & SOARES, 2007). Com isso, alguns resultados podem ser vistos como a política de enfrentamento da Violência Sexual assumida por essa Secretaria de Educação e a viabilidade de formação continuada para todos os professores no Município de Belém e no Estado do Pará, conforme previsão orçamentária. Acredita-se que o enfrentamento da exploração sexual comercial é uma tarefa árdua, que se dará a longo prazo. Mesmo sendo revestida de muitas dificuldades, limites e entraves, manteve-se na crença nas indicações apontadas acima. Essas são formas que possibilitarão o fortalecimento dos desejos e vozes de crianças e adolescentes vitimizadas sexualmente que embora silenciadas, em alguns momentos pela vida, podem se transformar em protagonistas de sua história. Nisso posto, o ser social e histórico é o resultado da interação entre o homem e o mundo social. Marx (apud LIBÂNEO 1983 p. 91), diz que os homens "são produtos ou funções dentro de relações sociais que determina o seu comportamento como indivíduo". Não se está afirmando que o homem tem uma natureza social, uma vez que ele é o resultado do produto das relações sociais tal como se dão no Capitalismo. As ações do Jepiara na Escola procuraram sensibilizar os professores a fim de que os mesmos compreendessem o educando como indivíduo, bem como pesquisar as possíveis causas do seu comportamento, situando-o no contexto de uma existência socialmente configurada, ou seja, nas condições de trabalho e de vida numa sociedade como a nossa, marcada pela divisão de classes. Percebeu-se, nesse sentido, a resposta dada às redes de exploração sexual por parte dos professores e das escolas como portas de entrada ao sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. É notório que os objetivos da escola se confundem com a ação exercida sobre os atores do processo educativo, sobretudo aos educandos a fim de torná-los aptos a viver numa determinada sociedade. O Projeto definiu como ação pedagógica como um "traço de união" entre o individuo e os aspectos sociais. E os próprios professores têm dado respostas significativas ao Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, muito ainda precisa ser feito a fim de que a ação não se perca no tempo e não saia do contexto das políticas

educacionais. Nas escolas estaduais, além dos casos identificados como sendo de exploração sexual, houve ainda um possível caso de tráfico de seres humanos por meio da promessa de trabalho no exterior. Nesse caso, evidenciou-se o protagonismo da escola quando a equipe técnico-pedagógica passou a dialogar abertamente com os responsáveis a fim de que encaminhar corretamente aos órgãos de responsabilização e defesa. Todos esses avanços são tímidos, porém significativos. Fazer com que a escola identifique os casos foi a missão do Jepiara. Sensibilização foi à dinâmica da formação continuada a fim de conhecer melhor a sexualidade da criança e do adolescente. No entanto, assumir a postura de não violência, isso depende mais da vontade política do educador, a fim de que a escola tenha sempre uma postura de proteção às crianças e adolescentes. Isso tudo parte da formação inicial do educador. Cabe às universidades e outras instituições de formação do educador não mais "esconder" o tema sexualidade, e sim, plantá-lo, debatê-lo, estudá-lo. Não é só a formação acadêmica que deve dar suporte ao educador no que tange aos direitos sexuais. As atividades na escola, os momentos de estudo e conversas informais também devem se articular no intuito de fortalecer no professor, e consequentemente escola a sua missão institucional de educar para cidadania. Ao longo desse trabalho, discutiu-se a cidadania sob a ótica dos direitos constitucionais como políticos e sociais, mas os direitos sexuais também fazem parte desse rol de direitos.

Referência

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

_____ . Secretaria de Educação Fundamental. **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____ . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultura , Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____ . Secretaria de Educação Fundamental. **Meio Ambiente e Saúde**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____ **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil, São Paulo, SP, p. 15 (art. 26 § 2º.).

_____ **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

BELÉM. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente**. Belém/ PA. 2003 (32 p).

_____ **Lei 8.053, de 18 de janeiro de 2001**. fixa a data de 18 de maio, como o Dia Municipal de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, e dá outras providências.

XV CONGRESSO MUNDIAL DE SEXOLOGIA. **Declaração dos Direitos Sexuais**. Hong Kong (China) s.d.

REDE TXAI. **Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual Comercial na Amazônia**. Relatório de Pesquisa. Belém/ PA. 2003 (160 p).

HAZEU, Marcel. **Direitos Sexuais da Criança e do Adolescente: Uma Visão Interdisciplinar para o Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Belém/ PA: Movimento República de Emaús. 2004 (142 p).

IPPOLITO. Rita. **Guia Escolar: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual em Crianças e Adolescentes**. Brasília. Presidência da República. Ministério da Educação. 2003 (266 p).

PEREIRA, Deusimar & SOARES, Ivone. 2007. **Violência Sexual e Intervenção da Sociedade:** Um estudo sobre a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Município de Belém/ PA. 119 f. TCC – Universidade do Estado do Pará. Belém. 2007.

TRABALHANDO AS INTER-RELAÇÕES ENTRE A ENERGIA ELÉTRICA E A QUESTÃO SÓCIO AMBIENTAL EM OFICINAS EDUCATIVAS

Tânia Elizette Barata Pereira[113] (Planetário do Pará/UEPA)
Michel Sauma Filho[114] (Planetário do Pará/UEPA)
Emmely Jane Monteiro Macedo[115] (Planetário do Pará/UEPA)

Resumo

O laboratório do Programa de Conservação de Energia Elétrica (PROCEL) é um dos ambientes do Planetário do Pará – UEPA, este espaço foi elaborado pelo Governo Federal em parceria com empresas de energia elétrica local (ELETRONORTE). Neste ambiente, através de um trabalho de Educação Ambiental, é desenvolvida a oficina ***As inter-relações entre a energia elétrica e a questão sócio ambiental*** que procura sensibilizar os participantes sobre os impactos ambientais necessários para a expansão do sistema de geração, transmissão e distribuição de energia, enfocando a relação entre energia e meio ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Uso Racional de Energia Elétrica; Educação Ambiental; Educação para a cidadania.

[113]Tânia Elizette Barata Pereira – Bióloga Responsável pelo Laboratório do PROCEL (taniabarata@yahoo.com.br)
[114] Michel Sauma Filho - Diretor e Coordenador de Meio Ambiente (michelsauma@zipmail.com.br)
[115] Emmely Jane Monteiro Macedo – Bolsista de Biologia ()

Este trabalho se desenvolve no Planetário do Pará/UEPA, que é um espaço não-formal[116] de divulgação científica, vinculado à Universidade do Estado do Pará – UEPA. Fundado em setembro de 1999, constando em seu projeto os seguintes objetivos: criar possibilidades de melhorias do ensino e aprendizagem de ciências; discutir e divulgar a cultura local; bem como, consolidar-se como espaço interativo de geração, difusão e aplicação do conhecimento nos diversos campos do saber, principalmente da Astronomia e Educação Ambiental, de modo a contribuir com as formações humanísticas, críticas e reflexivas da população paraense. Este espaço educativo atende a um público variado de participantes nos mais variados níveis de ensino.



Foto 01: Planetário do Pará "Sebastião Sodré da Gama".

A sua estrutura física possui dois espaços diferentes, que se integram em ações próprias e comuns, são estes: ESPAÇO DA ASTRONOMIA que é um ambiente de exposição, informação, entretenimento e aprendizagem, sendo um centro de trabalho e interação composto principalmente, pela sala de projeções, onde fica o Planetário (projetor de imagem, óptico-mecânico-eletrônico criado para projetar o céu, de fabricação alemã e modelo ZKP-3).

[116] Definimos este conceito tomando por base Crombs, Prosser & Ahmed (1073, *apud* Smith, 2001) estes seriam espaços onde se desenvolvem atividades fora do sistema formal de ensino, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.

Embora seja denominado como Espaço da Astronomia, promove o desejo de trabalhar, não apenas a astronomia de posição, discussões girando em torno apenas da mecânica celeste, mas também deseja instigar discussões referentes aos fenômenos e às relações de interdependência que com eles estabelecemos, buscando sobretudo ressignificar a nossa visão de mundo, a nossa realidade, o que implica investir em formas diferenciadas de conceber e produzir o conhecimento científico. Este espaço pode receber visitas de estudantes e professores de escolas públicas e particulares da educação básica e superior do Estado do Pará, além do público em geral, com grupos de até 105 pessoas, em cada uma de suas sessões de cúpula, são duas por turno nos períodos da manha e tarde. Atualmente os programas passados nas sessões, com conteúdos de Astronomia voltados também para a Educação Ambiental são: Tainá – Kan, voltado ao público infantil; Gigantes do Céu, direcionado ao público adolescente e adulto, Viagem Sideral para o público infantil e adolescente.

Já o ESPAÇO DO CONHECIMENTO é o centro de estudos, discussões e produções, composto por ambientes onde ocorre um conjunto de ações denominado de Ação Educativa que através de atividades didáticas próprias, o sujeito, irá registrar sua participação, experiências do conhecimento e crédito diário das interações que mantém em seu meio. Este é o espaço da produção do conhecimento no qual atuam de forma integrada vários profissionais e estagiários. Os ambientes que compõem a ação educativa são: Arte & Corporeidade, Brinquedoteca, Casa do Astronauta, Universo e Cidadania, LEA - Laboratório de estudos da Astronomia e **Laboratório do PROCEL -** Programa de Conservação de Energia Elétrica**,** ficando este último sob a coordenação de uma Bióloga e uma estagiária de Biologia.

Este Laboratório constitui-se na primeira iniciativa sistematizada de promoção do uso eficiente de energia elétrica no país. Em 18 de junho de 1991, por decreto presidencial, deixou de ser um programa setorial e foi transformado em programa de governo (Federal), tendo sua abrangência e responsabilidades ampliadas. O convênio entre a empresa de energia elétrica local (ELETRONORTE) e Universidade do Estado do Pará - Planetário do Pará, resultou na elaboração do Laboratório do Programa de Conservação de Energia Elétrica – PROCEL, replica de uma residência medindo 53,8 m², composta por sala, quarto, cozinha, área de serviço, completamente mobiliada e com luminárias, contendo seus respectivos eletrodomésticos.



Foto 02: Laboratório do Programa de Conservação Energia Elétrica – PROCEL

O Laboratório do PROCEL, tem como tema principal de suas atividades a questão energética, principalmente o uso racional da energia elétrica e suas implicações sócio-ambientais. Este tema "energia" de acordo com Teixeira (2003, p. 01), seria uma "grandeza que pode e deve mais do que qualquer outro, balizar as tendências de ensino que priorizam as relações em Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS", pois favorece a contextualização sócio–cultural e histórica da ciência e da tecnologia, fazendo associações entre as ciências humanas e as da natureza, permitindo relações com temas de outras áreas, proporcionando uma perspectiva interdisciplinar.

Segundo Teixeira (2003), as pesquisas têm mostrado uma serie de dificuldades a respeito do tratamento do tema energia no cotidiano escolar. Tais dificuldades devem-se, principalmente, a algumas concepções do senso comum como, por exemplo: associar energia ao movimento, atividade; a não distinção entre formas e fontes de energia; a não compreensão da transformação, conservação e transferência de energia. Estas concepções acabariam criando empecilhos no processo ensino-aprendizagem.

Assim, as oficinas desenvolvidas no laboratório do PROCEL, que discutem a questão energética, num enfoque CTS que é uma tendência de ensino que prioriza as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, procuram possibilitar aos estudantes a oportunidade de entrarem em contato com problemas ambientais reais como estratégia

importante para formulação de soluções a esses problemas, soluções estas que implicam nas decisões e aplicações de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Contrapondo-se à abordagem educacional tradicional a abordagem CTS, mencionada anteriormente, diferencia-se no sentido que não parte da premissa de que a falta de conhecimentos científicos é fator decisivo para comportamentos prejudiciais ao meio ambiente e que uma estratégia educacional importante seria a enumeração dos efeitos prejudiciais sobre o ambiente da intervenção humana. A resolução de problemas deve ser orientada para a ação, ações práticas responsáveis, atreladas a projetos de educação para a alteração de valores.

O laboratório do PROCEL, procura estimular/ incidir sobre mudanças de atitude dos participantes. Atitudes são "tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras de avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar com essa avaliação" (SARABIA, 1998, p. 122). No que concerne à questão energética, apesar da existência de programas de combate ao desperdício de energia, boa parte da população brasileira ainda desconhece os conceitos relacionados à energia e os benefícios resultantes de práticas racionais no uso da energia elétrica. (DIAS *et al*.,2000, 2003).

A importância do assunto energia emerge da análise do cenário energético mundial. Observa-se que, como insumo fundamental, há uma relação direta entre desenvolvimento humano e consumo de energia (75% da população mundial vive em países em desenvolvimento com uma significativa demanda reprimida) e que o aumento do consumo de energia, com base nos modelos atuais, implica uma série de investimentos que podem resultar em degradação ambiental nos mais variados níveis.

Dessa forma, práticas fundamentadas numa proposta de mudança de atitude para o uso racional de energia estão atreladas a uma concepção CTS de ensino, vislumbrando a formação para uma conscientização de que são os valores que irão condicionar a aceitação ou não de determinada tecnologia.

Neste contexto, Gouvêia *et al* (2002), expõe que o ensino de ciências formal ainda esta muito atrelado a um ensino fragmentado de ciências, e a oferta educacional de um museu ou centro de ciências com uma proposta histórica e contextualizada da

ciência pode contemplar uma educação em CTS. Neste sentido espaços não formais de educação seriam locais privilegiados na tentativa de associar a ciência a aspectos construtivos e profundos da vida, rompendo barreiras que separam a ciência da comunidade uma visão integrada de ensino numa perspectiva CTS de educação.

Eles estimulariam o conhecimento e o debate, instigando, motivando e provocando os visitantes. Cavalcante e Persechini (2004) argumentam que Centros e Museus de Ciência têm liberdade para imprimir maior criatividade e dinamismo a suas ações, desenvolvendo atividades integradas que unem ciência, cultura e arte de forma lúdica e atraente. Isto contrasta, em geral, com a forma pouco estimulante que a ciência é freqüentemente apresentada nas escolas.

Considerando às discussões sobre a relevância dos espaços não formais e as tendências no ensino de ciências expostas anteriormente a oficina do Laboratório do Programa de Conservação de Energia Elétrica – PROCEL, intitulada ***As inter-relações entre a energia elétrica e a questão ambiental***, procura averiguar o conhecimento e a ação sobre a racionalização da energia elétrica; sensibilizar e conscientizar os participantes sobre os impactos sócio-ambientais decorrentes da expansão do sistema de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. Esta oficina tem duração média de 50 minutos.

Iniciando-se com a apresentação dos monitores da oficina e do ambiente do Laboratório do PROCEL aos estudantes, através de um passeio pelos cômodos do ambiente. (7 minutos)**.** Neste momento procura-se saber se eles acham que há alguma relação entre Energia x Meio ambiente em seguida se pergunta sobre os hábitos deles em relação ao uso dos eletro-eletrônicos em sua residência.

Em seguida os participantes são convidados a ocupar a sala do PROCEL para assistir a uma mini-palestra. Como recurso utiliza-se um vídeo “O esbanjão”, baners, álbum seriado, painés solares da área externa do Planetário e a maquete de uma usina hidrelétrica (21 minutos).

Para o melhor desenvolvimento dos trabalhos algumas questões deverão, no decorrer da palestra, ser oralmente perguntadas aos participantes, assim é imprescindível que se estimule a fala, indagações e colocações dos participantes.

Ressalta-se que estas questões irão dar seqüência à oficina e a cada resposta os debates deverão surgir, permitindo com isso o desenvolvimento de interações dialógicas entre os participantes e destes com o monitor da oficina.

As questões que darão seqüência à oficina do Laboratório do PROCEL são:

1) Qual a principal forma de energia que recebemos em nossa casa?
2) De onde vem esta energia?
3) Como funciona uma usina hidrelétrica?
4) Quais os impactos ambientais devidos à construção de usinas hidrelétricas?
5) Por que economizar energia?
6) Como economizar energia?
7) Como fazer o calculo de consumo de energia elétrica?

Ainda neste momento o monitor da oficina faz a relação entre energia e meio ambiente, mostrando a maquete de uma Usina Hidrelétrica explicitando os impactos sócio- ambientais oriundos da construção de usinas.

Em seguida estimula-se o desenvolvimento de uma atividade (15 minutos) em grupo que pode ser: *1 - Recorte e Colagem***,** A atividade é feita através do recorte de uma folha com equipamentos que utilizam energia elétrica e a colagem nos lugares adequados. O recorte e colagem são referentes às atividades utilizadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental; *2 – Diagrama*, Nesta os participantes deverão procurar no diagrama as palavras, até que, completem a seguinte mensagem : "Se todos utilizarem a energia de forma racional evitando o desperdício, não será necessária a construção de novas usinas que provoquem impactos ambientais e que comprometam os recursos naturais conhecidos como não-renováveis."; *3 - Jogos das Rimas***,** O Objetivo desta atividade é colocar palavras de assuntos abordados na oficina para que o público participe rimando as palavras sorteadas com as possíveis palavras ditadas pelos participantes. Essa atividade deverá ser feita dividindo o grupo em duas equipes. Cada participante deverá ter papel e lápis na mão. Um participante deverá girar o círculo das palavras colocadas em questão, e aquela que sair, deverá ser utilizado pelo grupo adversário. Se o grupo adversário conseguir escrever três palavras que rimem com a sorteada, esse grupo ganhará ponto, caso contrário ninguém marca ponto e vice-versa.; *4 - Jogo da Memória - Perguntas e respostas***,** Os participantes terão de relacionar as

perguntas feitas através da oficina, com as figuras do baralho manual, utilizando-as como respostas. Todos os cartões serão colocados com a parte desenhada voltada para baixo. Cada jogador deverá levantar dois cartões: Um com uma pergunta e a partir da resposta dada pelo participante, procurar uma carta com a respectiva resposta. Esse jogo contém onze perguntas com suas respectivas respostas; *5 – Dominó***,** Nesta, os participantes terão de juntar peças de animais iguais citados na oficina; *6 - Quebra-cabeça***,** Objetivo do jogo é juntar as peças até montar uma figura com um texto sobre preservação dos animais; *7 - Praticando o calculo do consumo de Energia***,** Munidos de prancheta, lápis e papel os estudantes se dividirão em grupo, três no máximo, cada grupo deverá ser composto por cinco integrantes, formados de acordo com suas afinidades, neste momento o objetivo é que eles façam o calculo do consumo de energia dos eletro-eletrônicos presentes nos ambientes que compõem o Laboratório.

E Por fim é apresentado um vídeo "O Esbanjão" que dá dicas de eficiência quanto ao uso de eletrodomésticos na residência (7 minutos).

No decorrer do mês de agosto de 2006 a março de 2007, a oficina do Laboratório do PROCEL foi ministrada a aproximadamente 1000 participantes, estes puderam a partir desta experiência interagir com os colegas e os monitores discutindo, conhecendo e apresentando questões referentes à energia elétrica e as suas implicações sócio-ambientais. Desta forma, a partir desta vivência percebemos que durante o desenvolvimento da oficina no momento em que os estudantes são perguntados de onde vem à energia que faz funcionar os eletrodomésticos na casa deles, a maioria dos estudantes respondem que vem da CELPA – Concessionária de Energia Elétrica do Pará, outros respondem que vem do poste, uma minoria do fio elétrico e dependendo da faixa etária e nível de escolaridade alguns conseguiram responder que a energia vem das usinas hidrelétricas.

Dentre as questões levantadas pelos participantes podemos destacar as feitas por alunos da quinta série sobre os painés solares onde alguns perguntaram se "Quando chove o painel solar funciona? Ele funciona de noite?" Outro ponto interessante diz respeito à pergunta sobre a relação entre energia e meio ambiente. Nesta questão, concordamos com o trabalho de Pereira (2005 p.05) esta diz "Que conhecer este tipo de relação dependeria da faixa de escolaridade dos participantes", fato que percebemos ao desenvolvermos a oficina.

Desta forma acreditamos que este seria um novo espaço aos educadores permitindo novas possibilidades educativas sobre o tema energia propiciando aos estudantes um novo olhar sobre a questão energética e a percepção das inter relações que emergem do tema. Assim percebemos que práticas fundamentadas numa proposta de mudança de atitude na forma como o uso racional de energia vem se efetivando no Brasil são pertinentes e relevantes.

Referências

Cavalcanti, C; Persechini, P. Popularização da Ciência no Brasil – ***Jornal da Ciência da SBPC*** nº 535 – 2004.

Dias et al. (2000) Conservação de Energia: conceitos e sociedade. In: ***XXVIII COBENGE***, 6p.

Dias et al. (2003) Elementos para uma educação do uso racional de energia. In: ***IV ENPEC,*** 6p.

Gouveia, G; Leal, M. C. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu. ***ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências***. v. 2, n.1, mar ço. 2002.

Pereira, T; Sauma, M. (2005) Educação Ambiental: subsídios para sensibilização de estudantes sobre a questão energética. In: ***V ENPEC****, 5*p.

Sarabia, B. (1998**)** ***As atitudes: conceituação de sua inclusão nos novos currículos.*** In – Os conteúdos na reforma. Porto alegre: ARTMED. Cap 3 . p. 122.

Smith, M.K. ***Non Formal Education.*** In http://www.infed.org/biblio/b-nonfor. htm. 1993;2001. (acessado/consultado em novembro de 2006)

Teixeira.O.P; Assis,A . Algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem do conceito de energia. ***Ciência & Educação,*** v. 9, n. 1, p. 41-52, 2003.

GT

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A BRONCA E OS MÚLTIPLOS OLHARES DOS PROFESSORES PARAENSES

[117]**BENTES,** NILDA DE OLIVEIRA – UEPA

RESUMO

A bronca como enunciações verbais de pequenas frases, que parecem sem nenhum efeito para a pessoa, mas que censuram e humilham, é aqui estudada como uma intervenção docente da sala de aula. Analisamos as significações que os professores de duas escolas públicas de ensino fundamental e médio de Belém PA, atribuem à bronca nas relações docentes. Foram usados os conceitos de dialogia em Bakhtin, mediação social em Vygotsky, e autoridade partilhada em Santos como aportes teóricos desta investigação, e a observação participante e a entrevista semi-estrururada como instrumentos de coleta de dados. Os resultados mostram que, os rituais desmobilizantes, as aulas repetitivas e as estratégias punitivas caracterizam a ação docente que enunciam uma bronca. Concluímos que uma prática pedagógica com uma dinâmica de interação mais propícia às aprendizagens e a formação da pessoa, baseada na autoridade partilhada e no diálogo com o outro, são formas de lidar com as situações educativas, apontadas pelos professores da pesquisa.

Palavras Chave: bronca, diálogo, autoridade partilhada.

O trabalho analisa a dinâmica das interações docentes de sala de aula que comunicam uma bronca ao aluno. Para Saviani (1983, p. 23) "o conhecimento sistematizado não vem sozinho", mas articulado a manejos de classes, rituais pedagógicos, e a estratégias que vincula o instrucional e o disciplinar em um jogo dialógico em várias direções. Ou seja, o professor ensina os "conceitos escolares", mas também dá uma bronca no aluno "desatento", que não faz "as tarefas", ou que é "bagunceiro", entre outros.

[117] Profª. Drª. em Educação pela UNIMEP, do Programa Mestrado em Educação da UEPA e professora de Psicologia Educacional do Curso de Pedagogia CCSE/UEPA - nildaobentes@uol.com.br

O professor ao ensinar História, Geografia, Língua Portuguesa, ou outra disciplina qualquer entrelaça, muitas vezes, na passagem do conteúdo ensinado uma bronca. Aqui ela é entendida como uma intervenção docente que pode envolver enunciações verbais com palavras sutis e ríspidas, e formas de castigos leves ou duras, acompanhadas de verbalizações de pequenas frases que parecem não ter nenhum efeito na pessoa, mas na verdade censuram e até humilham o outro.

O professor não ensina só o que ele pensa ensinar, e o aluno não vivencia apenas a aula com o conteúdo da matéria e os modos de operar o conhecimento sistematizado, mas incorpora sentimento, normas e valores que se ligam às palavras que emergem dos ditos e não ditos, que permeiam o fluxo verbal das interações da aula. O discurso verbal, diz Bakhtin, (1992), é insuficiente para exprimir tudo que na verdade a interlocução quer dizer. Muita coisa não é dita verbalmente, mas fica presentificada na rede de relações, e é interpretada pelo outro. Segundo Vygotsky (1987, p. 108) "o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos de nossa consciência".

O professor ensina mais do que declara e menos do que pensa. É como lembra Bakthin, (1992, p, 124) "a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce [...] é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc)".

O fio condutor que conduz a questão do estar com o outro, e permite olhar as minúcias do processo interativo, ou seja, as relações participativas que transformam os ditos em significações coletivas do processo interpsicológico em intrapsicológico é a matriz histórico-cultural.

Este enfoque teórico metodológico que embasa nossas reflexões e indagações tem nos conceitos bakhtiniano de interação verbal/dialogismo e nos conceitos vygotskyano de pensamento/palavra e internalização/mediação os princípios norteadores deste estudo, por se relacionarem no processo dialógico das interações humanas que constituírem o ponto de partida desta investigação, uma vez que para compreender a fala e/ou discurso de alguém, não basta entender suas palavras, mas é necessário compreender seu pensamento.

Para Vygotsky o pensamento não tem o equivalente imediato com a palavra, ele é mediado pelo significado. Na fala diz esse autor há sempre um pensamento oculto, um subtexto (VYGOTSKY, 1987, p. 129). A fala por ser construída com a história e a

cultura vai expressar construções dialógicas, que no sentido bakhtiniano remonta a outras vozes que se incorporam ao diálogo vivo (BAKHTIN, 1992, p.63). Na verdade no diálogo há resquícios de outras falas, de outros discursos que emerge na interlocução entre eu-outro nas interações verbais em processos interativos.

O conceito bakhtiniano de dialogismo é pressentificado nas enunciações em um processo ininterrupto. A enunciação não é isolada de outras enunciações já ocorridas em tempo sócio-histórico. O enunciado incorpora todos os outros enunciados, não só aqueles que o antecederam, mas os que o sucederão, formando elos de uma cadeia que só pode ser entendida no interior dessa mesma cadeia. A noção de dialogismo conseqüentemente em Bakhtin é muito mais ampla que as trocas verbais de um simples diálogo, ou seja, ele não se esgota nas réplicas de um diálogo concreto entre as pessoas. O dialogismo segundo esse viés teórico implica estar presente nos diálogos acontecendo no fluxo verbal de pessoas interagindo relações muito mais amplas e heterogêneas que ocorreram no passado por outras pessoas.

Como base no que estabelece Santos (1999, 2001) "um conhecimento prudente para uma vida decente", há necessidade de salas de aula democráticas, pois "[...] politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada" (Ibidem, 1999, p. 271). Nesse sentido, buscamos em Santos o conceito de autoridade partilhada com o objetivo de trabalhar as relações de poder estabelecidas em uma bronca e desmistificá-las para vivenciar esse conceito em autoridade partilhada.

Para estudar a questão da bronca na sala de aula baseada nas relações dialógicas que se constituem na dinâmica discursiva de sala de aula optamos por uma pesquisa qualitativa de tipo descritivo de enfoque interpretativa que se centra em dois grupos de professores, um de uma escola de Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio de duas Escolas Públicas de Belém PA, que estão situadas no entorno do Centro de Ciências Sociais e Educação, CCSE-UEPA.

A idéia é analisar os modos pelos quais os professores reconhecem as ações docentes como uma bronca e seus efeitos na sala de aula especialmente nas relações didáticas docentes que envolvem as interações da passagem do conteúdo ensinado. Nessa situação que significações têm a bronca para o professor na sua experiência docente? O que será que as palavras dizem ou estão querendo dizer quando a fala verbalizada configura uma bronca a um aluno, ou a classe toda?

Entendemos que o objeto em estudo está em permanente movimento e compreendê-lo significa captá-lo nesse movimento. Nesse sentido para coleta de dados realizamos observação participativa e dez entrevistas semi-estruturadas. Com base nas falas dos sujeitos deste estudo foi feita à análise que constitui na organização de temas centrais recorrentes nas falas dos docentes, entendidos assim não só pela freqüência, mas também por ser aqueles que motivam e geram uma bronca na sala de aula.

A partir das transcrições das gravações das entrevistas realizamos segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo. O objetivo desta análise é de levantar as categorias que foram agrupados em número de quatro como:

1 - Os múltipos sentidos da bronca.

2- A bronca e o sujeito punido.

3- A bronca é uma instância de múltiplas aprendizagens da escola.

4- O impacto da bronca na formação do aluno como pessoa.

As significações das relações docentes na dinâmica interativa de uma aula estão nos depoimentos relatados pelos sujeitos da pesquisa. Eles mostram a bronca como "scripts da prática pedagógica".

1. OS MÚLTIPOS SENTIDOS DOCENTES DA BRONCA

Esta categoria emergiu das vozes dos sujeitos e consiste em cinco subcategorias.

1. Chama atenção para a aula.
2. Mostra autoridade e não autoritarismo.
3. Dá limites e educa o cidadão.
4. Cria um clima positivo de aprendizagem.
5. Expressão de poder.

CHAMA ATENÇÃO PARA A AULA.

A bronca como toda palavra ou frase tem intenções e significados carregados de avaliações partilhadas em uma dimensão anunciativa entre os interlocutores. É o que mostra as significações dos professores sujeitos desta pesquisa.

Lúcia - "*a bronca é uma maneira que se tem de chamar atenção para aquilo que eles estão fazendo [...] para que ele cresça que preste atenção. [...] Ela faz crescer, faz a turma toda prestar atenção, é um ato construtivo que faz crescer".*

Marcos: "*Chamar atenção para participar da aula quando existir algum caso de indisciplina".*

Luiza - *"Acho que ela é necessária para chamar atenção do aluno para o que está acontecendo na sala de aula, para o conteúdo [...] para ver se eles se tocam e prestam atenção as aulas. [...] Utilizo a bronca para chamar atenção à aula, porque muitas vezes os alunos estão 'voando', com os 'hormônios a flor da pele' e é terrível. Esta é a forma mais prática e extremamente necessária".*

Roberta - "*A bronca significa um ato construtivo, que faz o aluno crescer. Não dou bronca para menosprezá-lo, deixá-los para baixo. É sempre uma bronca construtiva, como incentivo de mudá-los, em terem outra perspectiva de vida. [...] principalmente para chamar atenção deles do quanto é importante estar atento em sala de aula para que sejam formados enquanto cidadãos".*

Fernanda: "*Serve para trazer de volta a atenção do aluno distraído, para criar um momento propício de aprendizagem".*

Luiza – *"É para chamar atenção para o conteúdo que mais tarde vai ser importante não só para a vida acadêmica, mas na vida social, na questão da personalidade, da educação".*

As palavras ditas pelos professores estão carregadas de valores presumidos que não são enunciados. Chamar atenção é também para se comportar e não só para que o aluno estude. As palavras ganham sentido diferente dentro das condições que o tornam um enunciado.

A bronca não é apenas o conteúdo verbal de uma frase como "menino cala a boca", ou seja, há o dito e o não dito. Aquilo que é dito não encerra o dizer, porque há também o suposto, tudo o que se deixa de dizer, mas que está presentificado na rede de relações. É a entonação que comunica o suposto, ou seja, o não dito. A palavra dita ao outro é significada por ele, não é entendida ao pé da letra, mas interpretada na rede de relações. Tudo que não foi dito fica subtendido.

No dizer de um dos sujeitos da pesquisa há necessidade de se chamar atenção do aluno porque "muitas vezes os alunos estão 'voando', com os 'hormônios à flor da pele' e é a forma mais prática e extremamente necessária para fazê-lo voltar a prestar atenção", observa-se, que o desejo da professora é de que o aluno siga a aula e faça as atividades propostas. Há também, certa tendência em associar a falta de atenção do aluno a processos próprios do seu desenvolvimento, como o caso do adolescente que tem os hormônios aflorados, o que influi sem dúvida na capacidade de ter atenção às aulas e aprender.

É interessante, analisar o depoimento de um dos sujeitos de que "a bronca significa um ato construtivo, que faz o aluno crescer [...] com o incentivo de mudá-los e ter uma perspectiva de vida [...] e que é importante perceber que existe a hora da brincadeira [...] mas é importante estar atento em sala para ser formado enquanto cidadão". O fragmento de fala dessa professora retrata uma situação prática de necessidades vividas do entrejogo do ensino-aprendizagem. O professor fala de um lugar do saber de quem tem dificuldade de concretizar esse saber. As lições de aula nessa impossibilidade são entrelaçadas com uma bronca ao conteúdo ensinado que no dizer do sujeito da pesquisa "significa um ato construtivo". Cada palavra do fluxo verbal é parafraseando Bakhtin como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais contraditórios. A palavra revela-se, nas trocas verbais, como produto da interação viva das forças sociais, Bakhtin (1992, p. 66).

- **MOSTRA AUTORIDADE E NÃO AUTORITARISMO.**

O exercício da autoridade que trabalhamos nesta subcategoria observada nos depoimentos abaixo.

Maria -"*Para demonstrar autoridade não autoritarismo, porque mesmo que a professora não queira, ela precisa dar uma bronca para exercitar sua autoridade na sala de aula, para conduzir todo o processo de aprendizagem e não ser omissa***".**

Lúcia - *"[...] quando entrei na sala os alunos jogavam dois pombos um pra o outro. [...] Dei uns gritos de forma muito ríspida, e falei uma porção de coisa. Eles estavam eufóricos com a brincadeira, que não pararam de fazer aquilo com o pombo. Isso foi me revoltando cada vez mais, eu peguei um pedaço de tábua que estava solto na sala e bati com força na mesa. Eles pararam e deixaram os pombos, e ficaram me olhando surpresos. Uma menina disse 'não sabia que você era autoritária'. Foi à bronca mais feia que já dei em toda minha vida".*

Roberta - "*Depende muito de como o professor dá a bronca, se com autoridade, ou com autoritarismo. Existem broncas que não dizem nada, mas há broncas que ofendem o aluno. Tenho alunos que dizem que o professor x chega logo ofendendo, chama os alunos de burro, de incapazes, que não querem saber de estudar. Dessa maneira a bronca é punitiva porque é puro autoritarismo".*

Vera: *"é para mostrar autoridade para o aluno se comportar, mas não é autoritarismo, porque se a sala de aula não for comportada o professor não faz nada, então a bronca é para mostrar autoridade".*

Os depoimentos apontam que o manejo da classe, a autoridade do professor dá o toque de legitimidade à deflagração de uma bronca na sala de aula. Ter que prestar atenção "porque sim" ou "porque eu estou mandando", como foi constatado em observação em sala de aula em uma das escolas, pode entre outras coisas resultar em teimosia de determinados adolescentes como reação a uma oposição. A relação dialógica pautada na conversa com os alunos é uma possibilidade de "transformar o poder em autoridade partilhada" Santos (2001, p.340) para conseguir que se sintam participantes e comprometidos com os objetivos e normas escolares.

No dizer do autor "transformar o poder em autoridade partilhada", está subtendido uma relação professor-aluno como núcleo de todo processo educacional. A ação e reação desse processo é um movimento dialético no qual ora um ora outro imprime o "ritmo e o andamento" da classe caracterizada em partilha, envolvimento, comprometimento.

O exercício de autoridade é inerente ao papel de professor. Mas quando não sabemos exercê-la e passamos a impor autoridade transformamos essa ação em uma expressão de autoritarismo.

Os depoimentos mostram bem como isso acontece "d*epende muito de como o professor dá a bronca, se com autoridade, ou com autoritarismo. [...] Tenho alunos que dizem que o professor x chega logo ofendendo, chama os alunos de burro, de incapazes, que não querem saber de estudar [...]".* Chamar o aluno de "burro", de "incapaz" é envolver as palavras em uma tessitura de significados e sentidos que repercutem na consciência do aluno como pessoa. Segundo Vygotsky (1987, p. 132) "uma palavra é um microcosmo da consciência humana", a consciência é refletida na palavra, consequentemente esse dito é significado como um ato coercitivo que machuca. Nesse sentido o que usamos foi autoritarismo e não autoridade.

- **DÁ LIMITES E EDUCA O CIDADÃO.**

Partimos do pressuposto de que é na trama social cotidiana que aprendemos valores socioculturais, que estruturamos o nosso jeito de olhar as coisas. O limite canaliza em nós uma subjetividade que pode levar a uma obediência servil, ou chegar ao outro extremo que é a falta de limite de toda ordem, pelas quais as regras e normas de conduta não serão acatadas, mas desvirtuadas. Nesse sentido impor limites é uma intervenção que exige um aprendizado constante. Os depoimentos dos sujeitos mostram essa possibilidade com o discurso do professor e vice-versa.

Lúcia – *"A bronca impõe limites porque o aluno precisa de limites, para saber até onde pode chegar. A bronca é um instrumento que faz o aluno perceber que na sala de aula ele tem objetivo, tornar-se um cidadão".*

Vera – "*Acredito que a bronca seja uma medida docente que coloca limites, porque não tem jeito, temos que colocar limites dentro da sala de aula, para estar orientando o ato de ensina. [...] Muitas vezes não sabem como estudar, a maneira de se comportar em aula, de se relacionar com o outro, e muitas vezes porque são intolerantes às diferenças. [...] Nós somos educadoras e não somente repassadoras de conteúdo, impomos limites quando necessário"***.**

Luiza – "*É uma forma de pôr limites porque hoje em dia os alunos vêm de casa sem limite algum [...] eles não dão valor aos estudos e impondo limites com autoridade eles passam a ter um objetivo e se organizam para alcançar esse objetivo [...] A bronca é uma forma de pôr limites, com relação à conversa, à bagunça, interesse pelo conteúdo, pela questão do respeito pelos colegas, pelo professor".*

Roberta – *"Não vejo a bronca como uma ação autoritária. Ela serve para o aluno amadurecer, mudar sua posição, para ver a importância do conteúdo pedagógico na sala de aula. Para perceber que na sala de aula ele tem que ter uma postura, uma educação. Na realidade é para impor limites. Há limites na escola, em casa, na brincadeira. Ele tem que aprender a respeitar a si mesmo".*

Pedro - "*Minha turma era 'problemática' para impor limites entre outras coisas conversei. Questionamos violência, a falta de interesse nos estudos, a falta de responsabilidade, e se eles queriam essa escola. Eles responderam, não. [...] Eu retruquei que tudo dependia, se não se esforçassem, iam ter uma formação ruim. Até que melhorou, aumentou o índice de participação, passaram a haver uma melhor produção, as faltas foram reduzidas e houve avanços".*

O "limite" para os sujeitos da pesquisa tem idéia de fronteira, de algo que separa que restringe, *"a bronca impõe limites porque o aluno precisa de limites, para saber até onde pode chegar [...]".* E a idéia de transposição de ir além "*a bronca é um instrumento que faz o aluno perceber que na sala de aula ele tem objetivo, tornar-se um cidadão".* A idéia de transposição por trazer concomitante a motivação de chegar ao objetivo de atravessamento de fronteira é mais significativa.

No enunciado "*muitas vezes usamos como intervenção de choque*", fica subentendido ato de punir, e não o de impor limites. Intervir com um choque parece ser mais punição que limite. O limite dá consciência de si. Ter consciência de si para

Bakhtin, "é se assujeitar a uma norma social, a um julgamento de valor; é tentar, num certo sentido, ver-se com os olhos de um outro representante de seu grupo de classe" (1997, p.62). Nesse sentido, a "consciência de si surge, sempre, de uma consciência de classe" (ibidem, p.62). O limite na sala de aula opera para situar o sujeito e presentificar a realidade concreta com aluno.

Entretanto, muitas vezes a indisciplina é pura dispersão do aluno, isso implica que precisamos conhecer nossos alunos, ter uma atitude partilhada e saber dividir com eles as responsabilidades. Como coloca um dos sujeitos da pesquisa. "*Para impor limites entre outras coisas conversei. Questionamos a violência, a falta de interesse nos estudos, a falta de responsabilidade, e se eles queriam essa escola. Eles responderam, não. [...] Até que melhorou, aumentou o índice de participação, passaram a haver uma melhor produção, as faltas foram reduzidas e houve avanços".*

- **CRIA UM CLIMA POSITIVO DE APRENDIZAGEM.**

Na análise do eixo aqui considerado como subcategoria os sujeitos identificaram que a bronca cria um clima positivo de aprendizagem. É o que sinalizam as falas dos sujeitos

Lúcia - *"Já observei que a bronca leva o aluno ao sucesso, porque quando ele é chamado atenção à tendência dele é mudar. Para mim, a bronca influencia positivamente na aprendizagem".*

Pedro – *"A experiência que tenho é de um aluno que levou uma bronca porque estava atrapalhando e ameacei levá-lo à coordenação. Notei que neste caso a bronca interfere positivamente na aprendizagem. Ele passou a fazer seus trabalhos sem problemas".*

Luiza – *"Alguns alunos captam a essência do dar uma bronca e levam para o lado positivo. Mas, de uma forma geral, a bronca é positiva. É claro que em toda regra há exceção. A bronca que humilha, rebaixa o aluno é negativa. A que educa e leva a aprendizagem é positiva".*

Roberta – "*Em minha opinião docente a bronca é positiva. Tive alunos que não gostavam de matemática, mas com a bronca passaram a estudar".*

Os diálogos construídos pelos entrevistados explicitam a necessidade de conseguir disciplina na sala de aula para obter silêncio e engajamento na tarefa para que um clima propício de aprendizagem se estabeleça.

No fragmento de fala do sujeito considera que a bronca "*é para criar um clima de aprendizagem"*, fica claro que o ato enunciativo revela a multiplicidade de sentidos que uma palavra comunica "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu

contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis" Bakhtin (1992, p.106).

Podemos inferir que a bronca interfere na aprendizagem. Os relatos permitem dizer que há interferências positivas quando *"a bronca leva o aluno ao sucesso à tendência dele é mudar"*.

- **EXPRESSÃO DE PODER**.

A organização da aula e de todo trabalho escolar pressupõe o poder. É o que mostram alguns dos fragmentos das falas abaixo.

Vera: "*Com certeza a bronca é expressão do poder, no nosso caso do poder docente na sala de aula"*.

Pedro: *"A bronca denota que alguém está no comando. A relação de poder existe, querendo ou não o professor tem o poder nas mãos. Veja, é ele quem lança as notas, é quem faz as avaliações, por mais que o professor não use esse poder para coagir, para pressionar o aluno, o professor é o dono do poder na sala de aula porque está subentendido nas relações com o aluno"*.

Maria: "*A bronca expressa poder, tanto que consegue transformar os alunos em seres passivos, ensina a serem 'bonzinhos', para só obedecer e não reclamar nada, sempre respeitando as normas"*.

Roberta: *"Dependendo da maneira como a bronca é emitida, ela expressa poder. [...] Há situações em que esse poder aparece, e é mais visível, quando temos de tomar decisões extremas, e impor nossa autoridade para que nos respeitem"*.

O poder de agir e organizar a aula por meio do controle das relações entre os grupos, o planejamento do trabalho, o tempo, enfim toda a dinâmica do processo da aula faz com que à bronca expresse poder **"***Com certeza a bronca é expressão do poder, no nosso caso do poder docente na sala de aula"*. O professor trabalha controlando a prática escolar e muitas vezes esse poder é partilhado pela negociação. É o que expressa o professor sujeito da pesquisa "*A relação de poder existe, querendo ou não o professor tem o poder nas mãos. Veja, é ele quem lança as notas, é quem faz as avaliações, por mais que o professor não use esse poder para coagir, para pressionar o aluno, o professor é o dono do poder na sala de aula porque está subtendido nas relações com o aluno"*.

2- **A BRONCA PARA O SUJEITO PUNIDO.**

Esta categoria refere-se à percepção do outro ao levar uma bronca. É o que mostram a subcategoria múltiplas réplicas.

- **MÚLTIPLAS RÉPLICAS.**

Cada gesto, cada palavra está inserida nos contextos das relações, e transcendem o dizer do seu interlocutor. O que fica subjacente ao dito é significado pelo outro que as redesenha para si com suas explicações e re-significações reconstruindo sua própria internalização do que foi percebido do diálogo eu-outro.

Há coisas que não são ditas, mas que falam ao outro ao internalizar o dito. É que quem ouve têm suas réplicas, pode concordar ou discordar, embora fique calado e participando do diálogo em silêncio. O processo de internalização é então pontuado por réplicas que foram reconstruídos internamente das trocas dos interlocutores.

Esta categoria mostra bem esta situação da relação eu-outro no processo de internalização capitadas nas entrevistas.

Lúcia - "*O aluno ao levar uma bronca pode pensar embora não diga nada: o professor está de marcação comigo, só olha pra mim. [...] Ele não gosta de mim".*

Rosa: "*As palavras subjetivamente irão dizer: 'você tem que ter uma outra postura, não pode agir assim, neste contexto não é conveniente, você até pode ter essa postura em outro contexto.".*

Vera - "*Eles logo pensam: a professor está 'me marcando', 'pegando no meu pé', ele me odeia'".*

Pedro - *"Olha professor você está exagerando, o aluno pode pensar, não pode fazer isso porque você é professor, ou então, você aí fica calado, fique no seu lugar, você é inferior".*

Fernanda: *"Estou constrangido, envergonhado, porque a classe toda está presente É esse a reação do aluno ao levar uma bronca.".*

Maria - *"Quando se chama atenção do aluno ele interpreta de outra maneira". Acha que o professor está 'com marcação'.*

Vera - *"A palavra dita pode determinar muita 'coisa', não só quanto ao estudo do aluno, mas também enquanto pessoa".*

Luiza - *"O sujeito punido interpreta de várias maneiras as palavras ditas pelo professor ao dar uma bronca. Ele vê também como uma forma de melhorar as notas*

deles. Acham que é puro autoritarismo do professor só para subestimá-lo. As palavras caem como pontos a considerar.

Roberta - *"Em minha opinião a bronca diz ao aluno a importância do ato de mudar sua conduta; as palavras dão à direção dessa mudança de conduta, que ele está agindo errado em sala de aula, ou aborrecendo a professora, ou prejudicando o colega, e ao mesmo tempo se prejudicando".*

Os fragmentos das vozes dos entrevistados mostram o que afirma Bakhtin (1992) que a enunciação não diz tudo que você quer dizer, a entoação extrapola as fronteiras da enunciação. Nesse sentido, o tom de voz, a expressão do rosto e os gestos entrelaçam com a palavra verbalizada e redesenham o discurso e a contrapalavra do outro é internalizada mesmo quando não é dita. Esses não ditos ficam presentificados pelo sentido compartilhado do dialogo.

Fica evidente que o aluno significa as palavras das mensagens na fala repressiva da professora, e reage a elas com uma postura de julgamento e as interpreta por meio de uma réplica "o*lha professor você está exagerando, o aluno pode pensar, não pode fazer isso porque você é professor, ou então, você aí fica calado, fique no seu lugar, você é inferior.*

O jogo das palavras das interações sociais de sala de aula são relações dialógicas. É enfim por meio dessa relação dialógica que o aluno reage às propostas do professor, e nessas trocas ele processa, relaciona e constrói conhecimento. Há sempre a contrapalavra, há sempre a réplica.

3– **É UMA INSTÂNCIA DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS DA ESCOLA**

Esta categoria aponta que a escola ensina as lições de aula do conteúdo programado, mas também ensina o normativo, o ético, o vivencial. Há um entrelaçamento de múltipas aprendizagens que tem impacto na sua formação do aluno como pessoa.

É o que mostram o fragmento de discurso dos professores sujeito desta pesquisa.

Lúcia: *"Ensina normas de comportamento, valores, e como deve se comportar em cada local, de acordo com o grupo no qual está inserido em determinado momento".*

Pedro: *"A bronca libera lições, coloca a pessoa no lugar que ela precisa estar para melhor conviver com as pessoas, para ser aceito. Então ela ensina caminhos, dá direção."*.

Maria: *"A bronca vai ensinar o aluno a respeitar, entre aspas é claro, porque acredito que não seja respeito, mas medo. O aluno passa a ser passivo. Eles têm dois comportamentos: um na frente do professor, e outro com os colegas. Aprende a ser 'bonzinho' no sentido de passivo, e aprende também normas e valores"*.

Roberta: *"Várias lições para a vida como, condutas, atitudes, valores, conselhos orientadores, determinação. [...] Tudo que para a formação do cidadão é importante"*.

Os fragmentos de fala extraídos do caderno de campo apontam que a escola ensina múltiplas lições *"ensina normas de comportamento, valores, e como deve se comportar em cada local, de acordo com o grupo no qual está inserido em determinado momento"*. Fica evidenciado que há um processo de significação do aluno sobre essa multiplicidade de aprendizagem: as que visam o assunto ensinado e as que objetivam o comportamento social de cada cidadão para as diferentes situações de vida.

4- IMPACTO NEGATIVO NA FORMAÇÃO DO ALUNO COMO PESSOA.

. O sujeito para Vygotsky (1998) é uma pessoa inserida em uma determinada cultura, que possui determinante biológico, uma história, uma dinâmica própria e que constrói seu conhecimento na relação com o outro. É nesse contexto, em um envolvimento interpsicológico e intrapsicológico que o sujeito se singulariza constituindo-se como sujeito. Ao receber uma bronca, passa pelos dois processos, inter e intramental, e significa para si, sentimento, valores e afetos que tem impacto na sua formação como pessoa. Esse aspecto é observado nos dizeres dos sujeitos da pesquisa que estão abaixo.

Vera: *"Para mim o impacto negativo é quando você humilha o aluno, quando o deixa constrangido, e por isso marcado para vida toda, deixando-o tímido, passivo e rotulado"*.

Pedro: *"Ao levar uma bronca o aluno passa ser passivo, incapaz, influi no seu desempenho, se evade da escola, tem impacto na sua personalidade"*.

Roberta: *"Quando o impacto é manifestado por humilhação e quando o professor dá uma ele se sente à parte, no chão com vergonha".*

Em uma leitura sócio-histórica o sujeito se constitui pelo outro e pela linguagem por meio da significação dos processos dialógicos. No dizer do sujeito da pesquisa o aluno deixa de participar das aulas, não é mais uma pessoa que interagem com os colegas "*passa ser passivo, incapaz"* aponta para a questão de que o conhecimento é socialmente constituído. E se o social é permeado com uma bronca o sujeito muito provavelmente reduz a dinamicidade, deixa de participar e tende a ser passivo.

Os enunciados dos sujeitos mostraram um entrecruzamento de múltiplas vozes de diversos discursos que lhes são anteriores. Nesse sentido diz Bakhtin (1992, p.123) "o diálogo, no sentido estrito do termo [...] é senão uma das formas [...] num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja". Para esse autor, os enunciados dos sujeitos são entrecruzados com outras vozes de discursos anteriores que antecederam os diálogos correntes.

Nas analises das entrevistas dos professores podemos observar diversas vozes dos sujeitos que mostram a qualidade das interações em sala de aula O dizer de um dos sujeitos caracterizam bem esse aspecto, *"acho importante às práticas quando partilhadas por meio de acordos firmados com os alunos"*. As palavras que o sujeito expressa revelam uma ação docente entrelaçada a uma postura partilhada onde acordos são firmados entre professor e aluno. São enunciados referentes aos saberes do professor brotado em meio ao ato de ensinar e o de aprender quando atravessados por uma bronca entrelaçada ao conteúdo ensinado. Observamos que nessas situações as interações sociais que transformam o poder em autoridade partilhada, além de efetivarem os processos de desenvolvimento cognitivo também efetivam broncas relacionais importantes para o estabelecimento da afetividade e interações complexas do relacionamento humano envolvendo alegrias, compreensões, gentilezas, entre ingredientes importantes para o relacionamento professor/aluno.

À Guiza de Conclusão Alguns Apontamentos Breves.

Os resultados desta investigação mostraram que, em meio a eventuais rituais desmobilizantes, como as aulas repetitivas em algumas situações, e aplicação da bronca

aparece como estratégia punitiva. Elas são entrelaçadas ao fluxo verbal na passagem do conteúdo ensinado, e acompanhadas de gritos, olhar ameaçador, tons ríspidos e palavras repressivas. Quando o professor diz "se não estudarem, vai se pior pra vocês porque não passam no vestibular", está sugerindo outras coisas ditas subjacentes à enunciação, que serão significadas pelo sujeito ameaçado. Se ao fluxo verbal das interações subjaz uma ameaça o vínculo efetivo eu-outro se transforma e fica esmaecido. O medo aparece geralmente na pessoa que experimenta intranqüilidade e passa a agir sob pressão.

Esse tipo de disciplinamento leva, freqüentemente, a estados subjetivos indesejáveis para a formação da pessoa. Uma decorrência provável está no constrangimento que faz com que o outro se torne uma pessoa reservada, e limitada em suas atitudes. O sujeito punido consequentemente aprende outras lições que o marcam como pessoa.

A fala do professor, ao punir com uma bronca seu aluno, se cruza com muitas outras falas; inclui as que antecedem aos enunciados punitivos que faz. Ele fala o seu próprio tempo, mas também a sua cultura, o seu meio social, as leituras que fez, as normas sociais pelas quais se formou entre outras. Quando fala, o seu agir ou o seu pensar não retrata apenas o que faz por ele mesmo, mas, parafraseando Bakhtin (1997), faz a partir das marcas sociais, dentro do fluxo de comunicação verbal coletivo.

Para os sujeitos da pesquisa a intenção de quem dá uma bronca a um aluno, por vezes, não é ridicularizar o outro. É, quando muito, um recurso para acalmar a turma, trazer de volta a atenção do aluno distraído e, com o silêncio que se instala, criar um clima de aprendizagem. Outras vezes, o propósito é de uma "intervenção de choque" para fazer o sujeito funcionar, uma vez que o professor não sabe mais como lidar com esse tipo de aluno. Tudo isso pode ser conseguido, mas de uma maneira muito dolorosa para o aluno, porque ensinar com gritos e coação não é uma maneira promissora de coordenar as relações sociais de sala de aula. Apenas ensina sobre a instituição escolar como instância de poder autoritário.

Outras práticas pedagógicas baseadas na "autoridade partilhada", e na dinâmica de interação, e interlocução mais propícia às aprendizagens e formação da pessoa, emergem nas falas dos sujeitos. O diálogo com o aluno que falta às aulas, ou que apresenta um desempenho irrelevante nos trabalhos são apontados, nas entrevistas, como intervenções que relativisam a autoridade do professor por partilhar com o aluno trocas em que acordos são firmados, e melhoram a aprendizagem do aluno, por se

sentir compreendido nas suas necessidades; ou como formas de lidar com as situações, na relação professor/aluno e no processo ensino/aprendizagem.

A atuação docente com autoridade, que se flexibiliza, e se constitui na prática da autoridade partilhada, é segundo os depoimentos dos entrevistados, um professor que aconselha, conversa, explica, e que realmente ensina. Na perspectiva bakhtiniana, a entoação ajuda a completar o enunciado do discurso, que visa à compreensão do assunto da aula, possibilitando assim o gosto e o interesse pela escola, pelo professor e pelo estudo. A "autoridade partilhada" é, na complexidade do trabalho pedagógico, uma intervenção positiva do professor. É que essa prática social concebida na relação dialógica vai atribuindo sentido no mundo escolar do aluno e, ao fazê-lo, criam no sujeito novas formas de lidar com as lições de aula que antes pareciam "chatas", mas que agora são aceitas e realizadas com satisfação e gosto.

Na base de tudo, o professor precisa "educar" – não só dar informação, isso é de grande importância, mas também formar a pessoa. Regras básicas, valores, solidariedade, constituem condições mínimas e essenciais ao bom cidadão do século XXI. Apoiando-nos no diálogo e na autoridade partilhada que transforma o poder em ações mais relativizadas e flexíveis são essenciais ao trabalho docente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____*Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. Análise do Conteúdo. Lisboa: Persona, 1977

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. SOUZA, Solange Jobim e. KRAMER, Sonia (Orgs) Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhil Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003

SAVIANE, Dermeval. tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org).Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983

SANTOS, Boaventura da Silva. Pela mão de Alice: o social e o político na modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

_____A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001

TATDIF, Maurice: RAYMUND,Danielle. Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação & Sociedade. Nº 73. Campinas SP: CEDES. Dezembro, 2000. p.209-244

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semeonovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997

_____ A formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes, 1998

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ioneli da Silva Bessa Ferreira CCSE/UEPA[118]

RESUMO

Problematizamos nesta dissertação quais saberes de letramento apresentam os professores da EJA e como desenvolvem práticas letradas. Procuramos descrever e analisar as competências e habilidades que os professores da EJA são portadores tendo em vista a formação de um professor letrador. Para tanto buscamos depoimentos por meio de narrativas orais (entrevista semi-estruturada) e narrativas escritas (história de vida), realizadas com sete professores de cinco diferentes áreas do conhecimento da Escola Municipal Maria Luíza. Travamos um diálogo com autores que analisam a temática letramento, educação de jovens e adultos, formação de professores, bem como das categorias: saberes, habilidades, competências, gêneros textuais, discurso, polifonia e autores que concebem a narrativa como caminho metodológico de investigação e elemento de formação. As análises das narrativas escritas apontam três momentos de encontro dos professores da EJA com as práticas de leitura: a primeira de sua vida pessoal e escolar; a segunda referente à sua formação acadêmica e a terceira referente à sua vida profissional. Nas narrativas orais desvelamos os saberes, habilidades, competências e práticas de letramento que foram construídos pelos professores da EJA durante o desenvolvimento de seus cursos de formação de professores. Os resultados da pesquisa nos permitiram visualizar, considerando os estudos do letramento, que os professores da EJA concebem a leitura e a escrita como práticas sociais e culturalmente contextualizadas. A relação que cada professor estabelece com a leitura diferencia-se em função do meio em que se encontram submersos, assim como, a formação leitora deles foi se construindo em diferentes estâncias sociais e institucionais: família, escola, formação inicial e continuada, manifestando práticas e modos de leitura diferenciados em função de suas finalidades e práticas discursivas as quais tiveram acesso. Os professores que fizeram parte desta pesquisa mostraram possuir saberes, habilidades e competências para ensinar letrando, embora não tenham tido contato em sua formação inicial com essa temática, aproximando-se conceitualmente delas em eventos de formação continuada. Sucedeu-se o mesmo no que diz respeito ao campo conceitual do letramento. Os professores demonstraram desenvolver práticas letradas em sala de aula da EJA. O letramento é relevante do ponto de vista epistemológico e lingüístico, por isso precisa ser discutido nos Cursos de Formação de Professores da UEPA.

Palavras-chave: letramento, leitura, formação de professores e educação de jovens e adultos.

---

[118] Ms. em Educação na linha de Formação de Professores, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará - ionelibessa@gmail.com.br

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ioneli da Silva Bessa Ferreira CCSE/UEPA[119]

Esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo acerca dos saberes que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA têm sobre as práticas de letramento, bem como problematizar se os processos formativos aos quais estes se submeteram contribuíram para a (re)construção de tais saberes.

A motivação para este estudo decorreu a partir da nossa trajetória como professora de disciplinas da área da linguagem, nos Cursos de Licenciatura em Matemática, Educação Física, Educação Artística – Habilitação em Música, Ciências Naturais e no Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (tanto na capital como em vários municípios do Estado do Pará), desenvolvidos no Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Trabalhamos também com as disciplinas Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do Português, para os alunos do Curso de Pedagogia e de Metodologia do Ensino de Português e Prática de Ensino com os alunos do Curso de Letras, ambos na Universidade Federal do Pará.

Nessa trajetória, o trabalho docente por nós vivenciado, em tão diversificados contextos institucionais, formativos e pedagógicos nos fizeram refletir acerca da fundamentação teórico-metodológica recebida pelo alunado nestes cursos de formação de professores, bem como do perfil do professor que se deseja formar na sociedade atual.

O desconhecimento do conceito, das finalidades e das práticas de letramento, por grande parte dos alunos dos cursos de formação de professores da UEPA, é tão problemático, que em sala de aula, há uma predominância de apresentação de propostas metodológicas pautadas no modelo "tradicional" de ensino da linguagem, revelando assim, a dicotomização entre teoria e prática, o que inviabiliza, algumas vezes, a operacionalização da disciplina Prática Docente. De nossa parte, presumia que os alunos, mesmo que de maneira incipiente, já tivessem estudado ou lido sobre letramento

[119] Ms. em Educação na linha de Formação de Professores, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará - ionelibessa@gmail.com.br

nas disciplinas anteriores, e o que lhes faltava era conectá-los à realidade sócio-cultural dos alunos com os quais irão trabalhar.

Outro fator que nos despertou interesse em estudar a temática letramento e formação de professores da EJA foi a pouca inserção de estudos e debates sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no currículo dos cursos de formação de professores da UEPA. Assim, tal qual o letramento, a EJA, como campo epistemológico, é também "marginalizada" e secundarizada, o que revela uma contradição, vez que são campos de atuação dos professores formados por estes cursos. Ao priorizar no ensino d Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem perpassar por questões relacionadas à EJA, os cursos de formação de professores deixam lacunas na formação inicial dos futuros professores.

O letramento, como campo conceitual, precisa não só ser estudado e debatido nos diferentes níveis de ensino, mas também nas diversas modalidades de educação no Brasil. Ao serem silenciadas essas discussões (Letramento e EJA) nos cursos de formação de professores, o docente desta modalidade de educação é penalizado duplamente durante este processo formativo e só perceberá a limitação teórico-metodológica de sua prática quando, no exercício da docência na EJA, se deparar com práticas de leitura específicas para um público muito diferente do ideal de aluno propagado pelas instituições formativas.

A temática letramento precisa ser discutida nestes cursos porque continua impregnado na mente de muitos professores que letramento é sinônimo de alfabetização. Muitos professores ainda não sabem nem o que é letramento, muito menos como incorporá-lo a suas práticas, principalmente na educação de jovens e adultos, provavelmente em virtude da não valorização científica e metodológica que o tema requer nos respectivos Cursos.

Considerando-se o exposto, nesta investigação partimos das seguintes questões norteadoras:

1 - Que saberes os professores da EJA têm sobre letramento?

2 - Que práticas de letramento são desenvolvidas pelos professores da EJA?

3 - Que competências e habilidades foram construídas pelos professores da EJA durante o desenvolvimento do curso de formação de professores (inicial), no que se refere à formação de um professor letrador?

O intuito da pesquisa foi produzir saberes que contribuam para o debate acerca da importância de se introduzir a temática letramento e EJA nos Cursos de Formação de

Professores, não apenas no campo acadêmico, mas principalmente escolar, a fim de que, tanto professores como alunos, possam fazer uma reflexão visando adotar uma nova prática de ensino no sentido de aprimoramento dos conhecimentos que as temáticas requerem.

Diante das questões que nortearam esta pesquisa, objetivamos:

1 - analisar os saberes que os professores da EJA possuem sobre letramento;

2 - descrever as práticas de letramento desenvolvidas pelos mesmos na EJA;

3 – refletir acerca das competências e habilidades de letramento que os professores da EJA são portadores, tendo em vista a formação de um professor letrador.

Como *locus* de pesquisa escolhemos a Escola Municipal Maria Luíza, localizada no bairro da Sacramenta, pois ali encontramos 5 turmas de EJA no período noturno. Os professores selecionados como sujeitos da pesquisa foram sete: de Português (2), Sala de Leitura (1), Matemática (1), Ciências (1), História (1) e Geografia (1). Tal escolha se justifica porque partimos do pressuposto que não cabe apenas ao professor de língua portuguesa possuir saberes acerca do letramento. Estes saberes devem permear todas as demais áreas do conhecimento que se fazem presentes nos cursos de formação de professores e níveis de ensino.

Os instrumentos da produção de dados no decorrer da pesquisa foram: as narrativas escritas que dizem respeito a 3 eixos analíticos a saber: história de leitura, história formativa e história da prática docente bem como narrativas orais produzidas por meio da entrevista semi-estruturada.

As narrativas escritas buscaram identificar, por meio da análise do discurso bakhtiniano, como foi construída a história de leitura na vida pessoal, escolar, formativa e profissional dos professores. De que maneira eles se apropriaram da leitura, suas dificuldades, estímulos, entre outros, vez que há uma ligação estreita entre leitura e letramento, bem como analisar os saberes que os professores têm acerca da temática letramento.

As narrativas orais, produzidas por meio das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os sete professores da EJA, tiveram como finalidades: analisar os saberes que os professores da EJA possuem sobre letramento; descrever as práticas de letramento desenvolvidas na EJA, bem como refletir acerca das competências e habilidades de letramento que os professores da EJA são portadores. Na análise dos dados coletados, tomamos como ponto de referência as informações obtidas, tanto

factuais como opinativas[120], bem como o diálogo entre as vozes dos sujeitos da pesquisa, da pesquisadora e de alguns pesquisadores que estudam as seguintes temáticas: Letramento: Kleiman (1995, 2001e 2006) e Rojo (1998); Letramento de jovens e adultos: Pereira (2004), Leal e Albuquerque (2005); Albuquerque e Leal (2004); Educação de Jovens e Adultos: Soares (2002a) e Soares (2003); Danyluk (2001), Piconez (2002), Barcelos (2006) e Formação de Professores: Mizukami (2003), Maués e Lima (2005), Veiga e Amaral (2002), Scheibe (2002) dentre outros.

A organização e análise dos dados foram realizadas mediante eixos temáticos decorrentes das narrativas e das entrevistas realizadas com os professores. Para tal, buscamos subsídio na teoria enunciativo-discursiva da linguagem defendida por Bakhtin (2004). Procuremos construir um olhar sensível aos percursos seguidos pelos professores, tomando como referência suas narrativas acerca das práticas de leitura na perspectiva do letramento, mapeando desde a infância, passando pela adolescência até a fase adulta (formação inicial e continuada), buscando tornar visíveis suas formas de apropriação, invenção e usos de tais práticas.

Além das narrativas, as entrevistas buscaram resgatar o que foi silenciado durante o processo de construção destas, a fim de que os professores pudessem se posicionar frente a alguns conceitos que consideramos importantes serem do conhecimento docente para o desenvolvimento de práticas letradas na EJA. Assim, acreditamos que o estudo traz elementos para a discussão das práticas de letramento para a formação de professores.

Apresentamos a seguir o perfil dos professores participantes desta pesquisa.

[120] Segundo Luna (1996, p. 49), informações factuais são: sexo, idade, estado civil, série que cursa, empresa que trabalha, renda, religião que pratica, etc. Já as informações opinativas são as que exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões, etc. Informações que exigem interpretação de ambas as partes: de quem emite, seja porque a natureza da informação implica subjetividade, seja porque o indivíduo pode não ter, de momento, uma formulação verbal como resposta e de quem precisa registrá-la e/ou decodificá-la no momento da análise.

PERFIL DOS PROFESSORES NARRADORES DA EJA

TABELA 1 – FAIXA ETÁRIA

idade	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos
Número de professores	3	2	2

TABELA 2 – TEMPO DE SERVIÇO

Até 10 anos	11-15 anos	16-25 anos	Acima de 25 anos
3	1	1	2

TABELA 3 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA

Até 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16 a 20 anos
2	3	1	1

TABELA 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA LUÍZA

Até 3 anos	4-10 anos	11-20 anos	Acima de 20 anos
2	1	1	2

TABELA 5 – SEXO

FEMININO	MASCULINO
5	2

TABELA 6 – CURSO DE GRADUAÇÃO

LICENCIATURA PLENA EM LETRAS (1974/1978) E (1990/1994)	3
LICENCIATURA PLENA EM FÍSICA E MATEMÁTICA (1969/1973)	1
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA (1987/1991)	1
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA (1986/1990)	1
LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (1993/1997)	1

Diante do perfil dos professores da EJA, constatamos que apenas a professora da Sala de Leitura e o professor de Matemática têm mais de trinta anos de exercício da profissão e atuam na EJA há mais de 10 anos. Em relação ao tempo de trabalho no magistério e tempo de atuação na EJA, percebemos que a maioria dos entrevistados atua na EJA há pouco tempo. A professora de Geografia é quem mais vem desenvolvendo atividades nesta modalidade de ensino, pois trabalha no magistério há 16 anos e atua na EJA há 14 anos. Destacamos também que a única professora que possui mestrado, concluído recentemente, é a professora de Ciências. Os demais possuem especialização, dados estes que não constaram na entrevista, mas que os professores deixaram antever em suas falas.

Durante a análise das narrativas das histórias de formação dos professores, percebemos que poucos docentes narraram sobre a contribuição das práticas de leitura durante a formação acadêmica visando o desenvolvimento de práticas de letramento no exercício da profissão. Há um grande ressentimento por parte dos sujeitos desta pesquisa no que diz respeito aos textos utilizados pelos professores da academia, geralmente fragmentados, deslocados da realidade vivida e que pouco concorreram para a formação deles, como se pode ver a seguir

> *Durante a minha graduação li muitas coisas interessantes dentro da antropologia. Trabalhávamos com muitos textos deslocados dos livros. Isto fragmenta muito a leitura, mas acontece muito em razão da situação econômica dos alunos que não podem comprar. Tive muitas dificuldades em ter livros. Só pude tê-los depois que me formei e comecei a trabalhar, aí pude comprá-los.*
> *Geralmente o fichamento era de um livro, cujos capítulos eram divididos entre as equipes de alunos e eu acabava dando prioridade ao capítulo que me cabia (professora de Geografia).*

Os professores participantes desta pesquisa deixam transparecer em seus discursos que a experiência com práticas de leitura vivenciada durante a graduação não foram tão significativas para a formação deles como professores, tal era a fragmentação dos textos, retirados de seu contexto original, acabando por dificultar a leitura como um todo significativo. Corroboram com isto, as dificuldades de acesso à leitura que tinham em função da situação econômica, que não lhes possibilitava a aquisição de livros; o acervo reduzido da biblioteca, que não dispunha de número suficiente de livros para empréstimo; do pouco tempo disponível à leitura, em virtude de trabalharem para poder se manter e manter a família; além do que, geralmente, os professores nas aulas consubstanciadas em leitura não considerarem a experiência do aluno, a relação

teoria/prática, o porquê, para quem e para quê contribuiria aquela leitura, ou seja, havia um descompasso entre o lido e o vivido.

O ensino da leitura, descrito pela professora de Ciências e de História, a seguir, reflete a pedagogia da contradição: fragmenta-se para se aprender a perceber o todo. Lê-se sem entendimento, interpreta-se sem ter lido e realizam-se atividades sem nenhuma função frente à realidade sociocultural. Esta foi a percepção da professora ao retomar seu passado de aluna universitária.

> *Ao escrever sobre minhas memórias na formação inicial, recordo-me sobre o quanto éramos cobrados com relação às leituras específicas do curso, e quase nada havia de motivação ou mesmo cobrança em torno de leituras da área pedagógica. Parece que pairava no ar um acordo tácito em relação às leituras pedagógicas, a partir do qual os formadores das disciplinas específicas não consideravam tais leituras importantes. Hoje penso que essa concepção de formação precisa ser modificada (...) Lembro que eram informações prontas, conhecimentos verdadeiros, produzidos na ação neutra e objetiva de pesquisadores em laboratórios (...) uma leitura que reforça a idéia de uma ciência distante do cidadão comum e que, em primeira instância, servia apenas ao propósito de formar futuros pesquisadores....cientistas e, em última instância professores. Às vezes me via buscando um sentido para a minha profissão naquelas informações descontextualizadas distantes da realidade que iríamos encontrar nas escolas, totalmente destituídas de reflexão política ou social. (professora de Ciências)*

> *Durante a graduação no curso de História, tudo era novo e diferente. A visão factual da história, deu lugar a um conhecimento mais amplo, cheio de ideologias, fragmentos e contextualização politizada, que nos levaram a refletir de modo diferente; a ver as diversas nuances que permeiam as relações estabelecidas entre os homens; tudo era analisado por um ângulo mais complexo.*
> *Como minha família, não nasci em berço de ouro. Não tínhamos condições de comprar muitos livros e, para ter uma leitura mais profunda sobre determinado tema, recorríamos à biblioteca, livros de colegas, quando não xerox de textos. Muita das vezes, a obra em sua totalidade não era efetuada e líamos mais fragmentos. Isto por vezes, prejudicava a compreensão do todo. Acreditamos que as dificuldades de acesso aos livros limitou nossa formação cultural. Gostaria de saber muito mais do que hoje sei. Atualmente temos condições financeiras, mas falta-nos tempo para nos dedicarmos a aprimorar nossa formação pedagógica.*
> *Os textos produzidos na época acadêmica foram basicamente as resenhas e o trabalho de conclusão de curso, nada, além disto, (professora de História).*

Quanto às leituras realizadas pelos professores, estas não podem ficar circunscritas ao gosto pessoal, nem as de prestígio, faz-se necessário que as leituras realizadas por eles sejam dialogicamente construídas para que possam ser elaboradas redes de conhecimento intertextual que se traduzem em práticas transdisciplinares e fundamentam concepções de ensino que transcedem a idéia de mera transmissão de conhecimentos, restritos ao conteúdo específico da disciplina lecionada. É o que nos mostra o discurso da professora de História.

> *Não se pode falar em História sem mencionar as demais ciências como Geografia, Economia, Matemática, etc..., tudo é mais fácil quando o seu ouvinte está interessado e interage com todo, o aprendizado fixa e você forma um cidadão articulado e capaz de discutir qualquer tipo de assunto, dentro ou fora da sua disciplina (professora de História).*

A narrativa da professora de Geografia, a seguir, deixa-nos perceber que durante sua prática docente ela foi detectando as limitações de aprendizagem dos alunos, principalmente a falta de domínio do código escrito, o que, de certa forma inviabilizava seu trabalho, uma vez que durante a graduação não lhe tinha sido ministrada nenhuma disciplina que a instrumentalizasse para lidar com alunos não alfabetizados. Prova disso é que solicita aos alunos uma produção escrita para verificar o nível de conhecimento lingüístico que os mesmos possuíam.

> *Creio que a leitura deve ser trabalhada por todos os professores. Aprendi na prática a observá-los (os alunos), pois muitos não lêem e nem escrevem corretamente, por isso sempre no início do ano peço que façam uma produção escrita sobre a realidade do bairro em que moram (tanto os aspectos positivos quanto os negativos) para detectar a dificuldade que eles apresentam com a escrita e também para saber a opinião deles, a visão de mundo que eles têm.*
> *Estou desenvolvendo um trabalho na quarta etapa sobre os megablocos econômicos, para que eles analisem a situação do MERCOSUL e da ALCA. Eles pesquisaram na Internet, mas não dispõem de tempo para apresentar ainda neste semestre. Por isso eu transferi para o segundo semestre, para que eles tenham tempo de estudar. Aproveitei a pesquisa que eles fizeram e contei como parte da avaliação. O trabalho será apresentado através de gráficos, mapas e vão aprender a usar o retroprojetor (professora de Geografia).*

Como bem exemplifica a professora de Geografia, não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa trabalhar a leitura, já que esta perpassa pelos textos de todas as disciplinas. O professor possui uma posição fundamental na sala de aula da EJA, pois como diz Tardif (2002, p. 228) o docente é o principal ator e mediador da cultura e dos saberes escolares, dessa forma todos são responsáveis pela leitura, uma vez que estão sempre em contato com uma variedade muito grande de textos não somente de sua área de atuação profissional, mas de uma maneira geral.

Diante da narrativa da professora de História, verificamos que durante sua formação inicial, esta não lhe instrumentalizou para atuar com alunos da EJA. Tal instrumentalização foi acontecendo no exercício da profissão, frente às necessidades que iam surgindo em sala de aula. Pelo discurso da professora inferimos que as políticas de formação inicial de professores e em serviço incipientes para a realidade educacional brasileira, conforme afirma Machado, (2000, *apud* SOARES, 2003, p. 132)

> *Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassarmos os estágios a que chegamos, no sentido de buscar melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.*

Quanto à formação inicial dos professores, ficou patente que a leitura nos cursos de licenciatura foram fragmentadas, inviabilizando a compreensão de uma leitura mais global do texto lido com a realidade, sem contar que não tiveram durante esta formação nenhum direcionamento que lhes orientassem a trabalhar a leitura com alunos da EJA. Alunos estes que geralmente chegam sem o domínio da escrita, mas com um grande cabedal de leitura de mundo.

O professor como agente de letramento e agente social tem poderes na escola. Sendo assim, é capaz de articular ações coletivas em prol da comunidade como um todo. Todavia as licenciaturas não estão preparando os futuros professores para trabalharem coletivamente, como narraram os professores.

A discussão da temática letramento está associada à mudança nas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, todavia parece que as demandas de mercado influenciam significativamente nas propostas oficiais de educação, de maneira que pouco se percebe o interesse de todos partilharem do bem cultural que a escrita representa, como direito de todos.

A esse respeito, o discurso da professora de Ciências corrobora para que o professor esteja atento ao processo de apropriação do código escrito efetuado pelos alunos da EJA dentro da perspectiva do letramento e não apenas da alfabetização tradicional. Ao ser indagada sobre o que entendia por alfabetizar letrando, a professora demonstrou domínio sobre o assunto, como se pode verificar no discurso a seguir

> *(...) existem várias maneiras de alfabetizar. Se a gente for colocar em dois pontos extremos, a gente tem a forma de alfabetizar tradicional que é aquela de memorização dos signos, dos códigos, das letras. Eu acredito que alfabetizar é trazer a realidade como suporte para a aprendizagem que nem Paulo Freire fazia. Paulo Freire partia da realidade dos indivíduos, do contexto de vida deles, para aprendizagem, não só do código em si, mas das diversas imagens, linguagens e códigos que existem na realidade (professora de Ciências).*

Uma das conseqüências da ascensão social em virtude da escolaridade bem-sucedida da professora de Ciências (é a única que possui mestrado concluído à época da pesquisa) é sua maior conscientização sobre o que é considerado discurso letrado

legítimo pelas instituições de prestígio. Suas leituras possibilitaram-lhe ampliar seus conceitos, inclusive a ponto de diferenciar o método de alfabetização tradicional da concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação, como propõe Paulo Freire.

Aos serem inquiridos sobre o que é alfabetizar letrando, grande parte dos entrevistados deixara entrever a dificuldade, inadequação e até mesmo o desconhecimento do como fazer para alfabetizar a quem chega à escola, muitas vezes já tendo passado por ela, com toda uma visão de mundo construída, com anos de experiência de trabalho e com a auto-estima em baixa.

Kleimam (2001, p. 24) chama a atenção para o letramento dos que ensinam a ler e escrever. Segundo a autora adquirir práticas de letramento não é uma panacéia universal para se formar um alfabetizador competente na sua área de especialização – a escrita. Uma das condições integrantes da identidade profissional do professor é a familiaridade com as práticas de leitura e escrita.

Essas práticas devem ser contextualmente situadas para o trabalho e no contexto de trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar. Nessa perspectiva, reafirmamos que tais práticas não podem ser utilizadas de forma preconceituosa, como mais um instrumento para prejulgar e discriminar grupos já diminuídos socialmente.

A escola, como uma das principais agências de letramento deve trabalhar a leitura e a escrita de maneira a favorecer aos alunos da EJA apreensão de ferramentas que os instrumentalizem para transitar no circuito social com conhecimento das regras do jogo, podendo vir a interferir neste jogo e até mesmo propor novas regras. Este movimento se dá *pela*, *na* e *com a* linguagem. É por meio dela que os feixes de sentido se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signo ideológico.

Percebemos nos discursos de alguns professores da EJA a preocupação com: o acúmulo de informações; a fragmentação e acúmulo da matéria ensinada; o conhecimento pedagógico, baseados nas didáticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidos na formação inicial; e o conhecimento tácito, aquele implícito, nos discursos oficiais da escola ou do governo que inviabilizam a efetivação de práticas de letramento.

Ao serem solicitadas sugestões aos professores para que os cursos de formação qualifiquem efetivamente professores voltados para as práticas de letramento na EJA, vários deles responderam que não basta os conhecimentos adquiridos na academia, se

faz necessário desenvolver outros conhecimentos que não são aprendidos dentro dos cursos de formação.

Faz-se necessário, portanto, que os cursos de formação de professores, não só dêem atenção à EJA com o abandonem a concepção do modelo autônomo de letramento de acesso limitado e pressupostos elitistas, como bem assevera Kleiman (2006), para que as práticas populares[121] sejam legitimadas. Uma das maneiras da escola ensinar a escrita aos grupos populares encontra-se na "*transformação das estratégias dos cursos universitários que deveriam formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos"*(*op. cit*., p. 76).

Não restam dúvidas da necessidade de redefinir os cursos de formação de professores, na perspectiva de que o letramento na EJA seja incorporado como campo conceitual e metodológico nos currículos dos referidos cursos. É imprescindível que o professor da EJA domine práticas de letramento para o exercício profissional. Dessa forma os cursos de formação de professores precisam fazer uma análise do currículo destes cursos dentro de uma perspectiva crítica e culturalmente sensível para o desenvolvimento de tais práticas levando em consideração as competências discursivas dos professores, sua credibilidade e sua legitimidade, de maneira que os docentes possam usufruir dos benefícios do "bom" letramento, isto é, aquele que permite um entendimento melhor do contexto de forma que haja um maior controle sobre as decisões a serem tomadas.

Apesar das dificuldades em conceituar letramento os professores da EJA trabalham com práticas letradas e tentam aproximar os gêneros textuais da realidade social do aluno, como se observa nos discursos abaixo:

> *Eu utilizo práticas de leituras de jornais que aproveito muito do projeto "Liberal na escola", que é direcionado para os alunos do ensino fundamental. Esses jornais ficam na sala de leitura e eu aproveito. Trabalho com eles o texto, a leitura, a interpretação, faço a discussão sobre as notícias que eles lêem. Na sala de aula, a gente discute sobre essas notícias, depois eles opinam escrevendo sobre as notícias e trabalho também a produção de texto. (professora de Português)*
>
> *A leitura que a gente faz é de texto, a gente às vezes leva da própria biblioteca da escola livros até eles que não dá para ser numa aula o livro todo, mas pelo menos parte de um livro eles lêem. A gente também leva jornais. São essas as práticas que a gente tem na nossa matéria. (professora da Sala de Leitura)*

[121] São práticas que exigem diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como conseqüência do processo de democratização do acesso ao conhecimento. É a educação comprometida com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado. Cf. Esteban (2007, p.11)

Quando eu trazia muito texto, usava muitos livros também, com diversos autores, só que este ano eu estou utilizando os livros da escola que eles distribuíram. (professora de História)

Nós utilizamos muitos livros, geralmente eles reclamam que os textos são muitos longos. Comecei a usar textos de jornais curtos, mas percebi que também havia certa rejeição. Um tempo desses resolvi passar um filme chamado "O pianista" que falava sobre o sofrimento dos judeus durante o nazismo. Eles assistiram. Eu pedi que eles fizessem um texto, não delimitei o número de linhas. Os alunos perguntaram de quantas linhas e eu disse de quantas linhas eles quisessem escrever. Eu só queria que eles escrevessem o que eles entendessem, o que eles sentiram. Eu ainda tenho alguns textos que eles refizeram. (professora de Geografia)

Reportagem de jornal, eu lido muito com o jornal, (pesquisadora pergunta quais artigos de jornais?). Me chama a atenção as reportagens de jornal que fala sobre, por exemplo, a degradação do meio ambiente, sobre aspectos sociais. Como me chama a atenção, eu levo para a sala de aula para discutir. Embalagens de remédios a gente trabalha na educação de jovens e adultos porque parece que isso faz mais sentido para eles, por exemplo. Não teve aquele desastre ecológico lá no rio dos sinos que matou vários peixes, pois aquela reportagem a gente acompanhou, por vários dias e a gente trazia coisas novas pra sala de aula e eles também traziam novidades de reportagens a respeito. Eu também trabalhei aqui na sexta série (a entrevista foi gravada em outra escola que a professora trabalha) com os meninos também tanto é que quando descobriram os culpados, no outro dia os meninos vieram comentar comigo, olha já descobriram quais foram as empresas (risos). Eles já sabiam antes de mim, chama a atenção, faz sentido é significativo para eles. Também cartaz de campanhas de vacinação, do dia mundial de combate a aids, eu levo, principalmente para trabalhar na educação de jovens e adultos... (professora de Ciências)

Antes era assim: eu sempre trabalhei em conjunto com o professor de matemática e sempre trabalhávamos com fábulas porque a fábula acaba tendo um texto de moral fácil de ser entendido e de ser interpretado e a cada aula que a gente ministrava sempre trazia uma fábula ou no início ou no final. Em cima disso produzia a aula e em cima disso se discutia, se abstraía; a gente fazia a relação como dia-a-dia dos alunos, isto tornava muito mais fácil o retorno deles de tal maneira que depois de alguns tempos dois ou três meses de trabalho com fábulas eles já pediam que nós fizéssemos este serviço. Não era só uma questão de letramento, mas tinha a ver também com a sociabilidade entre os alunos, do dia-a-dia, da preocupação de valores, isso tornou o nosso serviço mais maleável, mas fácil de realizar.

A partir do livro (livro adotado recentemente na escola, cujos autores são paraenses) um pouco diferente, porque te dá algumas leituras de autores e temas paraenses que nós utilizamos até para valorizar um pouco nossa cultura. Temas sobre o miriti, o círio, a maniçoba, a manga, utilizamos sempre no final fazendo com que eles produzam um livro, um texto que tenha que ser ambientado no bairro aonde eles moram, com valores de onde eles moram, com o nome das ruas, do bairro, das pessoas, do comércio. Estamos trabalhando assim agora. (professor de Português)

Podemos dizer que os professores, apesar do pouco conhecimento teórico acerca do letramento e de gêneros textuais, sabem usá-los metodologicamente nas atividades

que desenvolvem com os alunos da EJA, demonstrando assim que são possuidores de saberes profissionais que lhes permitem utilizá-los no dia-a-dia.

A partir do objeto de pesquisa, buscamos explicitar em nossas considerações finais os resultados que foram sendo registrado ao longo deste trabalho. Entendemos que esses resultados podem constituir tópicos de reflexão acerca das discussões e experiências sobre o letramento de professores no campo da Educação de Jovens e Adultos. Ao concluir esta dissertação, procuramos dialogar com a recente produção teórica sobre o letramento, relacionando-a com as categorias competências, habilidades, saberes, gêneros textuais, discurso, polifonia, bem como a modalidade EJA, visando apontar sugestões para a efetivação de professores letradores nos cursos de formação de professores da UEPA.

Os professores são sim leitores preocupados com a leitura que seus alunos fazem da realidade e procuram desenvolver estratégias que permitam ao aluno da EJA (re)construir não somente sua identidade como cidadão, mas sua identidade lingüística e de linguagem (esta mais específica do professor de português), possibilitando-lhes agir com, sobre e por meio da língua(gem) no processo ensino/aprendizagem.

Percebemos que os professores da EJA que participaram de nossa pesquisa concebem a linguagem como processo de interação entre os sujeitos, no qual a escrita é entendida como uma construção que se processa nas relações sociais, portanto, eles desenvolvem práticas letradas já que deslocam o ensino da leitura e escrita para práticas sociais situadas em contextos específicos, sem, no entanto, deixarem de fazer a conexão com o contexto geral.

O professor como um agente social é um mobilizador de conhecimentos e de recursos de capacidades, dos membros de uma comunidade escolar. O docente se constitui um promotor das capacidades de seus alunos e de suas redes comunicativas visando às práticas sociais de leitura e escrita que praticam nas mais diversas instituições em que possam transitar. Nesta perspectiva, defendemos o professor para além de agente do letramento. Cabe-lhe concomitantemente desenvolver tanto a função de agente social, quanto a de agente de letramento numa sociedade tão exigente quanto a nossa.

Dados de nossa pesquisa revelaram que os professores da EJA oportunizam aos alunos situações de reflexão acerca das condições de participação social deles na comunidade. Há uma preocupação por parte deles em promover o resgate da história

pessoal e coletiva, das vivências de seus alunos. Portanto, os docentes da EJA são agentes sociais e merecem ser reconhecidos como tal.

As narrativas dos professores da EJA nos forneceram elementos das relações estabelecidas por eles com a leitura, advindas de suas trajetórias de vida pessoal, escolar, formativa e profissional. Tais elementos nos permitiram compreender o seu fazer docente. Uma das sugestões, apontadas pelos professores da EJA, é a universidade intensificar na graduação estudos e pesquisa que visem à formação docente para atuar na EJA, e que possam desenvolver práticas letradas, a fim de que atendam as demandas sociais do mercado de trabalho que exige profissionais cada vez mais qualificados.

Os professores da EJA devem desenvolver práticas letradas que considere a leitura e a escrita como necessidade de o aluno se expressar socialmente em determinado contexto de produção, portanto as situações de produção de textos orais e escritos devem considerar todo o processo de enunciação: tempo, papéis representados pelos interlocutores reais, imagens recíprocas, relações sociais, relações de poder e outras que surgem nas situações comunicativas, bem como os objetivos desenvolvidos.

Nossa pesquisa mostrou que os professores da EJA se utilizam de diferentes gêneros textuais em suas aulas, principalmente os mais familiares aos alunos como: bulas de remédios, classificados de jornais, receitas de bolo, manuais de instrução, currículo *vitae*, rótulos de embalagens, catálogos, textos funcionalmente sociais que podem levar o aluno a se apropriar da leitura não apenas como uma obrigação a ser cumprida, mas como uma prática social de levá-lo a pensar, a refletir e fazer projeções de intervenção como cidadão.

Os professores entrevistados mostraram também que a modalidade de jovens e adultos possui suas peculiaridades, já que os sujeitos do trabalho do professor são seres humanos, pertencentes a um grupo social ao mesmo tempo em que são indivíduos, devendo, portanto, seu ensino se centrar no indivíduo. Estes aprendem e o aprendizado é compartilhado também com o professor. Os docentes desta pesquisa reconhecem seus alunos como indivíduos detentores de sensibilidade e de discernimento, uma vez que possuem toda uma história de vida construída antes de sentarem nas carteiras escolares. Um olhar sensível às diferenças entre os alunos, constitui uma das principais características do trabalho destes professores na EJA, exigindo-lhe um investimento contínuo e a longo prazo, além da disposição de estar constantemente revisitando o repertório de saberes que possuem advindos das experiências e do saber-fazer docente.

Percebemos também que os professores desenvolvem práticas interdisciplinares, ainda que não seja regra geral. Um trabalho interdisciplinar exige o estabelecimento de relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo por meio de um trabalho coletivo.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. *In:* KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.115-156.

ARAÚJO, Ronaldo de Lima. Articulação teoria e prática de formação dos professores para a educação básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. *In*: MAUÉS, Olgaíses e LIMA, Ronaldo (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém, PA: Editora Universitária, UFPA, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a EJA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Educação de adultos: ampliando horizontes do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafios à democratização da escola pública.** *In*: Cadernos Cedes, Campinas, vol.27, n.71, jan./abr. 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.

JOBIN e SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática Social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Processos Identitários na Formação Profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela e SIGNORINI, Inês et.al. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LEAL, Telma e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. *In*: SIGNORINI, Inês (org.) *et. al.* Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAUÉS, Olgaíses. **A formação do professor e a lógica das competências. *In:* A lógica das competências na formação docente**. Belém: Edufpa, 2005.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes et. al. **Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Letramento na formação do professor – integração a praticas discursivas acadêmicas e construção na identidade profissional *In*: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

_____ A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. *In*: BARBOSA, Raquel Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Breve panorama da formação inicial e contínua de professores no cenário nacional e internacional: possíveis consensos**. In: PAIXÃO, Carlos (org). Educação e conhecimento na Amazônia. Belém: UNAMA, 2004.

_____. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. São Paulo, Campinas: Unicamp, 2002 (tese de doutorado)

NUNES, Cely; NUNES, Hérika e FERREIRA, Ioneli. Letramento e formação de professores numa perspectiva lingüística. In: SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da (org.). **As interfaces dos estudos lingüísticos**. Belém: UNAMA, vol. 4, 2006.

NUNES, Hérika Socorro da Costa. **O letramento no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará**. Belém, PA: UFPA, 2007. (dissertação de mestrado)

PENA, Selma Costa et. al. **Letramento na escola e seus intinerários de formação**. Belém: Alves Editora, 2005.

PEREIRA, Marina Lúcia. A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.**

PERRENOUD, Philippe et. al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Art Méd Editora, 2002.**

PICONEZ, Stela C. Bertholo. Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. Campina, SP: Papirus, 2002.**

ROJO, Roxane (org). Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.**

ROMÃO, José E. e GADOTTI, Moacir (orgs.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.**

SCHEIBE, Leda. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectativas**. In: VEIGA, Ilma Passos e AMARAL, Ana Lúcia (Org.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro; DP&A, 2002a.

_____ (org.) **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas de jovens e adultos**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro. Entrevista em 26-11-2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professore**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de formação em cenário de reforma**. *In:* ALENCASTRO, Ilma Passos e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). Formação de professores: Políticas e debate. Campinas, SP: Papirus, 2002.

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Marcelo Augusto Vilaça de Lima [122]
Adriane Menezes Rangel[123]
Lucíola de Fátima Trivério Maia[124]
Ricardo Pereira[125]
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon[126]

RESUMO:
Objetivou-se neste artigo analisar como a formação de professores se desenvolveu no Brasil desde a criação da primeira escola normal, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Utilizou-se como método de pesquisa um estudo bibliográfico a partir de livros, periódicos, artigos, dissertações de mestrado que discutem o tema. Verificou-se através da história que a formação de professores nunca ocupou um lugar de prioridade na agenda de nossos governantes, ou seja, há um descaso histórico permeando os profissionais da educação em todas as fases políticas do Brasil, embora tenha havido uma grande perspectiva em torno do assunto visível em todas as Leis de Diretrizes e Bases da educação. Conclui-se que formar professores requer muito mais do que leis, é preciso que haja um esforço político aliado a um interesse do profissional em associar teorias e práticas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Escola Normal. Histórico.

[122] Mestrando em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté
[123] Mestranda em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté
[124] Mestranda em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté
[125] Mestrando em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté
[126] Pós doutora em educação pela UNICAMP, Professora no programa de mestrado em gestão e desenvolvimento regional na Universidade de taubaté

INTRODUÇÃO

O presente artigo procurará apresentar o contexto histórico da formação de professores no Brasil desde os jesuítas até os dias atuais. É importante salientar que as diversas lacunas existentes no histórico de formação de professores dificultam uma pesquisa mais acurada acerca do tema.

Para entender-se o quadro atual em que encontra-se a formação de professores fez-se necessário uma rebusca na história a fim de subsidiar questionamento acerca das práticas atuais, frutos de resquícios percebidos ao longo deste processo.

Nos dias atuais, fala-se muito a respeito da melhoria da formação dos profissionais da educação, visto que, as demandas sócio-econômicas da atualidade exige do Educador competências e habilidades que atendam a tais demandas. Haja visto, que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação prima pela formação superior do docente bem como sua formação continuada.

No primeiro momento destacou-se a questão do processo histórico do desenvolvimento da educação brasileira que foi pautada em princípios culturais e religiosos estrangeiros ignorando inicialmente a cultura local, o que se arrasta até os dias de hoje.

Em seguida faz-se uma abordagem dos novos traços da educação desde a república até o início dos anos 90. Período em que foram criadas as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da educação buscando a sistematização da educação nacional.

Nesse contexto histórico a LDB 9394/96 veio balizar o que se tem na educação brasileira até o momento propondo a formação de um professor habilitado para exercer a sua função de agente de transformação da sociedade.

Na Parte final deste artigo, apresentar-se-á algumas considerações acerca da temática buscando analise critica dos autores a partir dos estudos realizados.

1 – DOS JESUITAS ATÉ A REPÚBLICA

Os debates sobre a formação de professores no Brasil tornam-se alvo considerado pelos pesquisadores que procuram compreender o processo educacional atual a partir das transformações sociais em que se vive. Assim, a década de 1990 torna-se o período em que esta temática se propaga no meio acadêmico (GONÇALVES, 2003).

Na atualidade, buscam-se esses estudos realizados a fim de subsidiar análises sobre a formação docente no contexto da globalização, logo a história percorrida pela formação ao longo dos anos é à base das interpretações de problemas atuais nesta linha de pesquisa.

Para dar início ao debate sobre o processo histórico da formação de professores, é necessário falar sobre a chegada da Companhia de Jesus no Brasil. Com o objetivo de combater a expansão do Protestantismo, a Igreja Católica aprovava oficialmente em 1540 a Companhia de Jesus. No início as metrópoles européias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, a fim de converter os gentios (índios e demais pessoas que não professavam a fé católica) e evitar que os colonos se desviassem da fé católica contrapondo-se à Reforma Protestante (ARANHA, 2006).

Os jesuítas tornaram-se famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio como local por excelência de formação religiosa, intelectual e moral das crianças e dos jovens (ARANHA, 2006).

A tendência da educação jesuítica que se confirmou no Brasil foi a de separar os "catequizados" e os "instruídos". Assim, a ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os adequados para o trabalho nas aldeias.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo primeiro ministro Marquês de Pombal, o que acabou resultando em um acontecimento prejudicial, pois, de imediato, não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar, enquanto os índios entregues à sua própria sorte, abandonaram as missões (ARANHA, 2006).

Após este período conturbado, só no ano de 1772 foi implantado o ensino público oficial, contando com a nomeação de professores, estabelecendo planos de estudo e inspeção e modificando o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o

sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorreria na metrópole (ARANHA, 2006).

Quando a família Real chegou ao Brasil em 1808, devido à existência das aulas régias, o rei teve que criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender as necessidades do momento. Com a finalidade de melhorar a formação de mestres, foram fundadas as Escolas Normais.

No Brasil as práticas sobre a formação docente e as ações do governo para tal fim, iniciam a partir das influências diretas da Revolução Francesa que segundo Tanuri (2000, p. 62) "[...] com a revolução francesa concretiza-se uma idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos [...]". Assim, a partir da Lei de 15/10/1827 surgem na província às escolas de primeiras letras e paralelamente algumas exigências e exames de admissão para os professores e professoras (TANURI, 2000).

Vale frisar que o magistério, apesar de carregar o rótulo de uma profissão preferencialmente do sexo feminino, no início da promulgação da lei de 1827 para a seleção de professores para atuar nas escolas de primeiras letras, as mulheres foram bastante discriminadas e o cargo de docente ficou especificamente para os homens.

Neste período, as exigências impostas pelo império obrigavam o professor a buscar conhecimentos práticos sobre seu ofício e impunham também que se estes educadores não atendessem os critérios mínimos para o cargo, estes deveriam procurar, por meios próprios, formação nas escolas das capitais. (TANURI, 2000).

Esta trajetória de impor aos professores responsabilidade pela sua auto formação é algo que acompanha todo o percurso traçado pelos professores ao longo da história e encaixam-se perfeitamente nos modelos neoliberais que estão presentes no cotidiano (GENTILLI, 2000).

A primeira Escola Normal do Brasil foi instalada na província do Rio de Janeiro pela Lei nº 10 de 1835 e tinha como metas básicas formar os professores com um modelo de educação europeu, através do método Lancaster – que consistia em trabalhar os

conteúdos da língua materna; as quatro operações e proporções; elementos de geografia e princípios de moral cristã, e como conseqüência deste currículo, a preparação didática do futuro educador era mínima. Segundo Tanuri (2000, p. 64) “essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos da escola primária, não foi exclusiva da província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais [...]”.

Da sua criação até o ano de 1870, as Escolas Normais tiveram pouca relevância para a melhoria efetiva do ensino no Brasil. Neste período, apenas 14 professores haviam sido formados (MOACYR apud TANURI, 2000) fato esse que demonstra a falta de condições e preparo dos professores que atuaram nas escolas da época.

A escola Normal só passa por um processo de mudanças significativas quando os ideais liberais de democratização do ensino surgem na província e como conseqüência as escolas normais se proliferam no Brasil em várias províncias como: Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Pará, Alagoas, Amazonas e outras (TANURI, 2000).

Nesta primeira etapa da formação docente no Brasil, os insucessos são explicados pela falta de um currículo realmente adequado para a prática docente, a pouca infra-estrutura das escolas normais da época, a falta de interesse da população sobre o ofício docente e a pouca remuneração ofertada aos professores.

Como conseqüência do fracasso das escolas normais neste período, foi instalado no Brasil em 1849 o modelo de professores adjuntos. Modelo este importado da Suécia. Este modelo consistia numa espécie de estagio que o futuro educador teria que passar a partir das observações da prática dos professores titulares (TANURI, 2000).

Percebe-se novamente que o estado brasileiro na tentativa de redimensionar a proposta de formação docente adota métodos importados de países com contextos bastante diferentes do Brasil, o que dificulta as metas de melhoria da qualificação docente.

A partir das mudanças e transformações políticas, econômicas, ideológicas e culturais que o Brasil passou a partir do ano de 1868, o discurso de reestruturação das escolas

normais nas províncias voltaram a ser pauta da vez, pois acreditava-se que uma nação sem uma educação de qualidade pouco poderia se desenvolver.

Neste sentido é atribuída à Escola Normal a tarefa de qualificar o maior número de professores possíveis a fim de que a esperada mudança social pudesse acontecer (TANURI, 2000).

É importante salientar que foi neste período de reestruturação da Escola Normal, da ampliação de seu currículo e principalmente pela baixa procura pela cadeira de professor na educação primária e a oferta de baixos salários que expande-se a procura de mulheres para concorrer a uma vaga nas escolas normais.

A partir deste período, a feminização do magistério para as séries iniciais não parou mais de crescer, o que é confirmado pela pesquisa realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) no ano de 2000, que aponta que o magistério tem em média 75% de professoras atuando no Brasil (UNESCO, 2004).

Apesar dos esforços, ainda não havia no século XIX, propriamente o que poderia chamar-se de "pedagogia brasileira". No entanto, alguns intelectuais influenciados pelas idéias européias e norte-americanas, buscavam novos rumos para a educação, apresentando projetos de leis, criando escolas, além de promoverem significativo debate aberto para a sociedade civil (ARANHA, 2006).

Não se pode negar, que nas últimas três décadas do século XIX, tenha crescido o debate sobre questões propriamente metodológicas. Nessa ocasião, foram instituídas as "conferências pedagógicas" com a intenção de difundir as novas idéias para os professores e demais interessados (BASTOS; STEPHANOU, 2005).

Ainda que neste período do final do Império, surgissem alguns rumores de mudança no quadro educacional, devido a um intenso debate sobre a educação, o fato é que a situação ainda continuava precária. Crescia então, as esperanças por maiores transformações na formação de professores no período Republicano.

2 – DA REPÚBLICA ATÉ A LDB 9394/96

A fase que se encerra o império e dá-se início a república, a questão da formação docente passa a assumir um caráter fundamental para a resignificação da educação, foi então, depositada na república a esperança de que as políticas de resignificação da profissão docente tomem novo sentido.

A partir da república esperava-se que as mudanças ocorressem na área educacional, porém elas pouco vieram, pois o regime republicano assume os interesses das classes dominantes de algumas províncias e tem como conseqüência direta à discrepância entre educação nos estados (TANURI, 2000).

A primeira república ficou caracterizada pela pouca mudança na Escola Normal que continuava a ser competência dos estados e dos municípios, embora fértil em projetos de lei que prevêem a cooperação da União nesse setor, bem como em discussões acerca da constitucionalidade da mencionada medida, ou seja, o governo ficava apenas como incentivador das letras e artes.

Neste sentido, percebe-se o descaso do governo central em promover políticas de educação popular visando melhorar a qualidade do ensino (TANURI, 2000).

Em 1890, as mudanças sociais e as influentes idéias de pensadores como Pestalozzi, proporcionaram um redimensionamento das escolas normais em São Paulo e Rio de Janeiro que serviram de modelo para a instalação dos cursos nos demais estados garantindo um ensino mais contextualizado e voltado para as reais necessidades dos professores (ARANHA, 2006).

Também em 1890, inicia-se um processo de organização das escolas normais, na tentativa de garantir professores que atendessem as demandas do ensino primário. Em 1891 a Constituição Republicana reafirma a descentralização do ensino atribuindo à União a incumbência da educação superior secundária deixando para os estados o ensino fundamental profissional (ARANHA, 2006).

A reforma Mineira foi decisiva na criação de um curso Normal diferenciado, onde a mesma apresentava-se dividida em: Escola Normal de Primeiro Grau, Escola Normal de

Segundo Grau e cursos de escola Normal Rural que tinha duração de apenas dois anos e oferecia apenas um aprofundamento das matérias do ensino primário (TANURI, 2000).

Essas divisões proporcionaram um olhar diferenciado à formação do educador, no sentido de oportunizar uma educação mais próxima do contexto em que o indivíduo está inserido. Neste mesmo período, em Minas Gerais, foi criado o curso de Aperfeiçoamento pedagógico, com duração de dois anos e era ofertado aos professores que estavam em atuação na escola. (TANURI, 2000).

A divisão da Escola Normal proporcionou um crescimento significativo das escolas de formação de professores no Brasil, com currículos mais próximos da realidade local e que atendiam momentaneamente as necessidades da época. Proporcionaram também o fortalecimento às atribuições das escolas normais como local determinado para capacitar e formar profissionais da educação (BARBOSA, 2007).

Um outro fato importante a considerar sobre as Escolas Normais nos anos de 1920, foi o elevado crescimento das instituições de formação de professores de caráter privado que se propagava nas cidades e em algumas, como no caso de Minas Gerais que chegou a doze Escolas Normais privadas.

Em São Paulo, essa proliferação das escolas de formação de professores foi mais tardia. Somente em 1927 é que foi permitida a introdução dessas escolas de cunho privado. Assim, vale ressaltar que a partir do período da introdução das Escolas Normais privadas, houve um crescimento quantitativo na formação de professores no Brasil (TANURI, 2000).

A partir de 1930, os esforços para a reorganização das Escolas Normais centravam-se na eliminação dos currículos propedêuticos - que preparava o aluno para receber um ensino mais completo - e incentivava-se um currículo profissional. Em contrapartida, as idéias da escola renovada, a partir de muitas publicações científicas confrontava os modelos de educação meramente profissionais, o que gerava um olhar diferenciado dos professores sobre a educação da época.

Em 1932, Anízio Teixeira encabeçou os ideais de que as Escolas Normais seriam o espaço específico de formação docente e para isso era necessário reformular a estrutura dessas escolas, eliminando o currículo propedêutico e valorizando a instrução do professor. O decreto nº3.810 de 19/03/1932 torna a Escola normal específica para a formação do professor.

O antigo ciclo preparatório da Escola Normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado veio a constituir a Escola de Professores, que em 1935 foi incorporada a Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação (TANURI, 2000).

As idéias da educação renovada, fortemente presentes nos discursos da época, era questionada na prática, pois os ranços de uma educação tradicionalista eram marcantes na educação dos professores (TANURI, 2000).

Em 1939, foi criado o primeiro curso de Pedagogia do Brasil, que funcionava na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Este curso tinha como interesse formar não só bacharéis em ciências da educação, mas também formar professores licenciados a lecionar nos cursos de formação de professores. Este sistema adotado de trabalhar três anos com as disciplinas de cunho pedagógico e mais um ano para o curso de didática ficou conhecido como sistema "3+1" (SILVA, 1999).

Um fator de destaque durante a trajetória do curso da Escola Normal no Brasil foi à implementação da Escola Normal Rural. Este movimento, chamado de ruralista tinha com metas básicas promover um ensino capaz de preparar professores para atuar de acordo com as peculiaridades das regiões, oferecendo em seus currículos disciplinas como agronomia e higiene rural. Estas escolas tiveram uma repercussão muito grande no Brasil que chegou a ter 121 escolas rurais.

Em 1937, com a outorga da constituição, o ensino Normal foi uniformizado para o Brasil todo, buscando-se normas centrais para a regulamentação dos cursos. As Escolas Normais foram divididas em dois ciclos: um para regentes, nas escolas regionais e outro para a formação do professor primário, nas escolas Normais e institutos de educação.

Houve a partir da década de 1950 um aumento muito grande das Escolas Normais no Brasil, principalmente no setor privado, o que levou a concretização das normas de unificação dessas escolas. (TANURI, 2000).

O modelo de Escola Normal então adotado pela maioria dos Estados brasileiros até a década de 1970 privilegiava um currículo técnico e voltado para a formação profissional, sendo que os conteúdos de cultura geral eram pouco ou quase nada trabalhados como fundamentação para os futuros mestres.
As idéias da educação renovada, fortemente presentes nos discursos da época, era questionada na prática, pois os ranços de uma educação tradicionalistas eram marcantes na educação dos professores (TANURI, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 trouxe poucas mudanças significativas para as escolas Normais. Sua maior influência foi na organização curricular, onde cada estado poderia ter uma flexibilidade na estrutura dos conteúdos mínimos a ser trabalhado e no tempo de formação dos professores. Contudo, os currículos dos cursos ainda privilegiavam a organização das tarefas, da técnica em detrimento dos estudos sócio-históricos e contextuais da educação brasileira (BRZEZINSKI, 2002).

A lei nº 4.024/61 (LDB) mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo (Parecer do Conselho Federal de Educação) e regulamenta as Licenciaturas (parecer CFE 292/62). O parecer CFE 252/69 – a última regulamentação existente – acaba com a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas prima por manter a formação de especialistas nas várias habilitações, mantendo a mesma linha do Parecer CFE 251/62 (LIBÂNEO, 2000).

Após o período de 1964, o Brasil passa novamente por um processo de modificação no cenário econômico, social, político e administrativo. Era necessário reorganizar o sistema escolar para que este garantisse a formação de indivíduos capazes de inserção direta no mercado de trabalho.

Neste sentido, as Escolas Normais sofrem influência direta desse novo modelo de educação que privilegia as técnicas e a utilização de recursos tecnológicos para a aprendizagem dos alunos.

Neste período intensifica-se a separação das atividades pedagógicas em administrador, supervisor, orientador, coordenador e como conseqüência a procura efetiva pela docência diminui nas escolas, o que se concretiza com a baixa de matrículas para a escola Normal. A estrutura escolar era mais valorizada do que a docência. Segundo Tanuri (2000, p. 80)

> *O curso normal então disponível começa a se descaracterizar como instância adequada para a formação do professor das séries iniciais, processo esse que acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanham o processo de expansão do ensino de primeiro grau.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.691/71, reformula as Escolas Normais para uma habilitação profissional de segundo grau, acaba com os institutos de educação e definem o curso de pedagogia como responsável, em nível superior, de formar o profissional da educação.

A Escola Normal se descaracteriza como única formadora de professores e seus currículos passam a adotar com menos importância as questões referentes à educação e valorizam mais as disciplinas de um núcleo comum, mais geral.

Com a desconfiguração da Escola Normal, a formação de professores no Brasil atravessou um forte período de instabilidade que refletia na qualidade dos serviços ofertados nas escolas primárias (BRZEZINSKI, 2002).

Neste sentido, uma ação do MEC (Ministério da Educação) e das Secretarias Estaduais de Educação se formou no sentido de revitalizar o curso de magistério e melhorar a qualidade dos serviços prestados à população. Assim, foi criado o CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) na tentativa de promover condições aos professores de redimensionar sua ação pedagógica (TANURI, 2000).

Em 1983 o projeto foi expandido para várias cidades e chegou a ter 199 centros em todo o Brasil, porém com a falta de continuidade nos investimentos pelo MEC, pela não garantia de uma política de formação continuada dos professores e pela extinção do CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) esse projeto ficou inoperante e só foi reorganizado em convênio com a PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) sob a denominação de "Revisão Curricular da Habilitação do Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação".

Em outras cidades como São Paulo, Minas Gerais existiram tentativas de reorganizar a Escola Normal e melhorar a qualificação dos profissionais da educação, mostrando que existiam uma preocupação também em nível estadual sobre a questão do professor e suas condições de trabalho.

Com a reestruturação do curso de pedagogia e com as contribuições de instituições como a ANFOP (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação), consolida-se as idéias de que a docência deve ser priorizada nesses cursos de pedagogia. Porém, como afirma Tanuri (2000, p. 85) "O mais grave é que as falhas nas políticas de formação se faziam acompanhar de ausências de ações governamentais adequadas pertinente à carreira e a remuneração do professor" o que gera uma insatisfação e desvalorização da formação do professor no Brasil.

A partir das mudanças na estrutura econômica, política do Brasil, a década de 1990 torna-se palco de profundas alterações na legislação educacional e aquecem as discussões sobre a formação do educador brasileiro, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

3 – DA LBD 9394/96 ATÉ OS DIAS ATUAIS

A partir da LDB 9394/96, as incertezas sobre a formação docente assumem um caráter diferenciado, pois esta lei impõe que cada educador deverá ter no mínimo o curso superior para poder lecionar nas séries iniciais. Institui também os Institutos de Educação como um dos responsáveis para a formação do educador para as referidas séries (LIBÂNEO, 2006).

Outra característica relevante a ser destacada, da LDB/96, é sobre a Carreira de Profissionais da Educação, onde encontram-se propostas específicas para o plano de carreira, como o ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos; o aperfeiçoamento profissional continuado e a progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho.

Ainda, entre tantas contradições, é indispensável registrar o que diz no artigo 67 inciso II, onde é garantido o direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento periódico remunerado voltado ao aperfeiçoamento profissional (BRZEZINSKI, 2002).

Os Institutos Superiores de Educação têm a autonomia de ofertar o curso Normal Superior para a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental e médio e seriam, conforme o Artigo 45 da LDB, responsáveis por programas de formação continuada para a atualização de docentes da educação básica.

Contudo, ao contrário de um processo lógico de ouvir as partes envolvidas em tal processo de criação de um novo espaço formados de professores, as mudanças estruturais dos Institutos Superiores foram organizadas nos gabinetes, respeitando apenas os interesses governamentais e financeiros (BARBOSA, 2007).

Acredita-se que a trajetória da formação dos professores no Brasil está marcada pela falta de incentivos da camada dominante através de políticas de reorganização efetivamente necessárias à formação de profissionais mais qualificados e tendo em vista redimensionar a educação do país (ARROYO, 1998).

Os caminhos trilhados pelos professores ofertam uma compreensão consistente sobre o papel social do educador num cenário de injustiças sociais e jogos de interesses, onde os desajustes políticos e a falta de enfrentamento da população proporcionam uma fixação dos interesses capitalistas neoliberais (FRIGOTTO, 1998).

A partir do governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso com a entrada do capital neoliberal nas ações governamentais, a formação dos professores assume um

papel fragmentado, onde os cursos de pedagogia ofertado nas universidades, que deveria ser o principal centro de formação, deixam espaço para os Institutos de educação Superior desenvolverem a tarefa de formar professores para as séries iniciais onde privilegiam novamente a técnica em detrimento da pesquisa e da extensão (SHEIBE, 2002).

Nessa perspectiva histórica, torna-se fácil perceber por que existem inúmeras Universidades oferecendo cursos de formação, os quais pouco ou nada formam e que a cada dia diminuem mais o papel do professor e despejam no mercado milhares de mentes não-reflexivas, pois lhes foi negado o direito de pensar (BARBOSA, 2007).

A política de expansão dos Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores, desde 1999, segue marcos colocados pela política de educação no Brasil dentro das normas de órgãos de suporte internacional considerando que a formação inicial de professores deve priorizar as normas legais bem como as orientações pedagógicas da educação básica (MELLO, 1999).

Ë necessário incitar os docentes a analisar a função social do seu ofício e também a descobrir o que os impede de cumprir o seu papel de agente de transformação da sociedade de forma mais abrangente e significativa. Incentivá-los, implica ainda, em subsidiá-los na identificação dos interesses políticos e ideológicos que envolvem a política educacional (MOREIRA, 2006).

Supõe-se ser o professor capaz de responder às demandas sociais, políticas, econômicas e culturais no nosso país. Assim, é preciso considerar que o professor, formador de outros esteja apto a lidar com a cultura e a experiência de seus alunos e mediar a formação desses como outros também, agentes de transformação.

É, portanto, fator de suma importância, uma prática curricular transformadora se levado em conta que a formação de professor influencia diretamente a formação de todo o povo (ALVES, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva das leis de Diretrizes e Bases que já existiam no país até a LDB 9394/96, a educação é de cunho fundamental, de direito e alcance de todo o povo brasileiro. Contudo, o que se percebe ao longo do processo ensino aprendizagem são os resquícios da colonização com uma bagagem enorme de importados que até os dias atuais são mantidos, sendo ainda significativamente pouca a abertura para questionamentos dos mesmos.

Desde a época do Brasil colônia, onde os primeiros passos na educação no Brasil foram dados, verifica-se que os métodos utilizados desde o início estiveram sempre atrelados aos moldes estrangeiros, fato este, que retardou o desenvolvimento do processo de formação educacional no país.

Durante todo o processo de formação da sociedade percebe-se que houveram mudanças de cenário político, assim, entende-se que o processo educacional sempre esteve vinculado aos interesses segundo cada um deles. Sempre que houve mudanças essas influenciaram o tipo de profissional que foi formado.

As mudanças implementadas não chegam a significar mudanças na educação, pois o poder dominante não oferece subsídios necessários para que transformações, de fato, ocorram. A formação de professores deve caminhar lado a lado com as mudanças no cenário político-sócio-econômico nacional a fim de que o resultado do processo de formação do Educador venha realmente atender exigências das transformações de cenário.

Espera-se que, assim como a forma de fazer política, a religião e os valores, a educação também, seja plenamente pensada conforme as necessidades nacionais respeitando o multiculturalismo presente na sociedade .

Precisa-se aprender que a educação diz respeito a pessoas e que pessoas corretamente educadas formam outras que farão o mesmo e assim poder-se-á chegar a afirmar que o Brasil passe a ser um país para todos, sem classe dominante e sem classe de

marginalizados, mas verdadeiramente, se preocupem em ser, para melhor fazer do Brasil uma sociedade cidadã, um país de todos.

Referências

MOREIRA, A.F.B. A Formação de Professores e o Aluno das camadas Populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (org) **Formação de Professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M.G. Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e Crise no Trabalho:** perspectivas de final de século**.**Petrópolis: vozes, 1998.

BARBOSA, F. A.. **Formação de Professores:** uma história de descaso e dificuldades. In: Revista Brasileira de Educação, maio e agosto, nº 14, 2007 (p. 1 a 11).

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de Professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Revista Brasileira de Educação, maio e agosto,2007 nº 14 (p. 136 a 167).

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise no Trabalho:** perspectivas de final de século.Petrópolis: vozes, 1998.

GENTILL I, P. (org). **Globalização Excludente:** desigualdades, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: vozes, 2000.

GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos:** para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

_____ ; OLIVEIRA, J. F.: TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

STEPHANOU, M . e BASTOS, M. H.C. (orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TANURI, L.M. **História da Formação de Professores**.In: Revista Brasileira de Educação, maio-agosto, n. 014, São Paulo p. 61-88

UNESCO. **O Perfil dos Educadores Brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

A LEITURA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM RELATOS DE FUTUROS PROFESSORES

[127]Sueli Pinheiro da Silva
Universidade do Estado do Pará

RESUMO:
Este trabalho investiga as percepções de futuros professores acerca de sua formação leitora e acadêmica. Os sujeitos da pesquisa são alunos majoritariamente concluintes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA) e de Formação de Professores para o Pré-escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual do Pará (UEPA). O corpus se constitui em um conjunto de trinta relatos, gerados por meio de entrevistas semi-estruturadas em torno de determinados temas que serviram de parâmetro para a análise dados. Do ponto de vista teórico-disciplinar, o estudo inscreve-se na esteira de estudos em Lingüística Aplicada, especialmente naqueles que se ocupam da problemática do letramento e da formação docente. Já do ponto de vista metodológico, a análise empreendida pressupõe ser possível detectar nos relatos dos alunos – naquilo que dizem e no modo com que esse dizer é formulado – indícios de suas percepções sobre o tema em questão no estudo – a relação entre leitura e formação docente considerando essa relação no domínio das licenciaturas, na área das humanidades, em duas instituições públicas de ensino superior. Tais indícios relacionam-se não apenas ao papel da leitura na sua formação, mas a outros tantos aspectos relacionados às finalidades da escola; à dimensão teórica e prática da formação acadêmica; aos suportes e gêneros textuais em que constituem as suas práticas de leitura dentro e fora da universidade; e as suas expectativas quanto à prática profissional para que foram formados. A análise dos dados nos permitiu traçar os contornos de um perfil situado de um profissional em estágio final de formação acadêmica inicial, no que se refere tanto a seu processo de letramento, ou seja, a sua constituição de leitor quanto a sua formação como formador de leitores. Na perspectiva dos estudos aplicados, esses resultados podem subsidiar a reflexão sobre as políticas públicas de formação acadêmica e de formação continuada do professor.

Palavras-chaves: Formação docente; Leitura; Letramento.

---

[127] Professora da Universidade do Estado do Pará, mestre em Lingüística pela Universidade Federal do Pará.

Estudos sobre a formação docente estão frequentemente no palco de discussões acadêmicas. Podemos fazer afirmação semelhante se nos reportarmos às pesquisas que atualmente têm se debruçado sobre as questão da leitura que, neste trabalho é explorada com o recorte relacionado ao ensino superior.

Apresentamos a análise das falas de alunos concluintes do curso de Letras e Formação de Professores para o Pré-escolar a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Optamos por esses sujeitos por considerarmos sua experiência como discentes na etapa final dos respectivos cursos, visto que são abordadas questões especificamente voltadas para a sua formação acadêmica. Adotamos L para designar os alunos de Letras e FP para os de Formação de Professores ara o pré-escolar e 1ª a 4ª séries de Ensino Fundamental. Utilizamos nomes fictícios a fim de preservar os sujeitos da pesquisa.

Para investigar a formação leitora do futuro professor, pensamos ser necessário saber um pouco sobre as suas histórias de leitura (ORLANDI, 1988, p. 43), e verificar as eventuais implicações dessas histórias em suas práticas, no âmbito da formação acadêmica.

Segundo dados da pesquisa, a formação leitora dos sujeitos inicia bem antes do ingresso na escola. Segundo os relatos, a maior influência na história de leituras dos alunos está na família, e de maneira geral incide sobre a figura da mãe, do pai, dos tios, avós e irmãos.

Os depoimentos revelam que a escola fez parte da constituição leitora do sujeito, mas não com a mesma relevância que a família, sobretudo no início da construção identitária de leitor dos sujeitos investigados. Boa parte deles remete ao papel do contador de histórias na infância, mencionam também o fato de os pais incentivarem os estudos por exercerem práticas leitoras em casa. A esse respeito, ao serem indagados sobre o que teria exercido forte influência na sua formação leitora, responderam predominantemente ter sido a família. Vejamos alguns relatos:

> *[...] bom, pra mim foi a minha mãe porque desde pequena eu tenho uma proximidade muito mais forte com a minha mãe do que com o meu pai/ a mamãe inventava histórias, ela criava personagens e ficava contando pra mim e depois assim com uns 4 anos, ela começou a fazer assinatura das revistas em quadrinhos já com 4, com 3 anos eu ainda não conseguia ler direito, mas eu ia construindo aquela questão das imagens e ela sempre brincando comigo, a questão de contar histórias era mais na questão da oralidade, contar histórias assim dos clássicos eu não lembro dela contando pra mim depois foram os livros ela comprava muitos livros e sempre teve assinatura de revistas e jornais em casa, ela sempre incentivou bastante. (Carola –L)*

> *[...] a minha formação, a pessoa fundamental foi o meu pai, por ele sempre contar histórias, tudo começou com o texto oral, foi ele que me ensinou a ler inclusive. O momento depois desse processo que eu aprendi a ler em casa, antes de ir pra escola, fiquei em contato com muitos livros, porque ele que me dava os livros de presente, os meus presentes eram sempre os livros e depois desse processo de aprendizado da leitura, ele fazia justamente o contrário, agora era eu que tinha que contar as histórias pra ele e isso me dava muito prazer de contar as histórias pra ele. Então ele foi o determinante. (Érida- L)*

> *[...] a minha mãe foi a minha maior incentivadora, mas o meu maior exemplo de leitor que eu tive foi o meu pai... minha mãe lia bastante sempre gostou de ler, mas meu pai foi um dos que muito me inspirou também... ele tinha o hábito de leitura bem apurado ele gostava muito de ler e como herança pra nós ele deixou livros de inúmeros autores, inúmeros gêneros desde de o religioso ao conto clássico, livros que agente olhando na nossa estante imagina que ninguém leu, mas ele gostava de ler gostava de estudar e pra mim foi um dos maiores modelos. (Eliana - FP)*

Estudos de Matos e Santos (2006, p. 60) apresentam resultados semelhantes ao afirmarem, após pesquisa realizada com uma comunidade acadêmica, que "todos os relatores apresentam a infância como o início da sua relação com a leitura e que o modelo de leitor vem quase sempre da família". Vejamos os relatos a seguir:

> *[...] eu acho que primeiramente a família os pais os parentes em geral desde criança [...] depois a escola e a comunidade de uma maneira geral porque muitas crianças ou pessoas jovens mais adultas a gente vê que entra em contato com a leitura a partir da igreja, por exemplo, eu tenho uma tia que entrou mais em contato com a leitura por causa da igreja eles faziam ela lê e chega lá ela tem que falar o que ela leu da bíblia e ela se interessou muito mais pelos estudos a partir de então [...]. (Paula L)*

> *[...] a família ... os professores, eles são muito importantes, eles são primordiais talvez, eles são muito importantes na formação do leitor, ele ajuda bastante, mas eu vejo que uma das principais fontes [...] o principal exemplo tem que ser de dentro de casa. É dentro de casa que o aluno vai tirar o exemplo. (Eliana - FP)*

Quanto a sua formação acadêmica, os sujeitos foram questionados acerca da contribuição do curso no que concerne à sua habilitação para formar leitores. Os relatos seguintes situam a universidade como instituição influenciadora na formação leitora de futuros professores:

> *[...] eu tive que sentar buscar ler coisas que antes eu não sentava mesmo pra ler até o ensino médio eu fazia as disciplinas por fazer e acabei chegando na universidade me despertando enquanto leitora ... eu me via uma péssima leitora então eu queria melhorar isso. (Joana - FP)*

> *[...] agora leitura especificamente mesmo eu vi pra ser sincero eu vim ter acesso e gostar da coisa mesmo aqui já na graduação. (Walmir- L)*

A universidade como espaço de circulação de textos e de práticas de leitura teria como propósito inicial o de mediar a reflexão ou ainda formar um saber específico da profissão. Aqui, ela é apontada como espaço de formação de leitores que, embora não tenham tido incentivo da família ou da escola anteriormente, consideram-se leitores "despertados" na graduação. Esse dado aparece em apenas dois dos relatos dos sujeitos investigados, mas consideramos relevante para a reflexão aqui proposta. Essa percepção também aparece em pesquisa realizada por Pavão (2002) e Moraes (2000) em que sujeitos afirmaram ter "aprendido" ou "começado a ler de fato" na universidade.

A primazia da teoria em relação à dimensão prática na formação acadêmica é um argumento enfatizado em vários dos relatos, o que, segundo eles, desfavoreceria uma melhor formação como podemos confirmar nos relatos a seguir:

> *[...] é muito teórico o que a gente aprende. Eu só vim ter alguma prática agora no final. (Julia- L)*
>
> *[...] o curso está mais voltado pra formar alunos que saibam teoria lingüística e ele apresenta algumas lacunas com relação ao ensino aprendizagem, eu acho que desde o início do curso deveria estar em sala de aula tendo essa experiência pra saber como é que eu vou formar meus alunos enquanto leitores. (Paula- L)*
>
> *(O curso) [...] contribui pouco ou quase nada, faltou uma disciplina específica e mais prática para trabalhar a leitura. (Helena - FP)*
>
> *[...] o curso dá conta de uma parte dessa formação, porque é muita teoria, literatura [...] a gente precisava ter mais contato desde o início [...] se deparar com a sala de aula desde o início pra gente ir se preparando. (Maria- L)*
>
> *[...] eu acredito que até uma disciplina onde nós trabalhássemos só com leitura entendeu?*
> *P: a parte mais metodológica?*
> *[...] a parte mais prática leitura em sala de aula. (Hilda - FP)*
>
> *[...] às vezes eu me sinto sem rumo porque na universidade você tem acesso a muito da teoria de formação de leitores e pouco espaço se dá à prática, tanto é que os níveis de Prática de Ensino são nos três últimos semestres. É uma coisa que eu considero que não vai contemplar a realidade do professor quando ele sai da universidade e eu acho que é uma responsabilidade muito grande porque nós estamos lidando com a formação intelectual de uma pessoa e é na leitura que tudo começa, é uma responsabilidade muito grande. (Adriana- L)*
>
> *[...] eu não diria que pela qualidade do curso de Letras que infelizmente o curso de Letras tem lacunas que precisam ser preenchidas... eu diria que teoricamente eu me sinto muito preparado para trabalhar com leitura. (Walmir- L)*

Ao longo dos últimos anos têm sido grandes as discussões acerca da relação entre teoria e prática na formação acadêmica. Segundo Souza (2006 p. 30), "é forte o movimento sobre a relação teoria e prática no processo de formação de professores e na prática docente, que ora parte da polaridade, da superação, ora do movimento dialético implícito na mesma".

Nessa direção, os relatos dos alunos apontam para discursos ancorados ora em uma concepção mais tecnicista, ora para uma visão mais essencialista sobre a construção do conhecimento. Nesse último caso, a prática não seria papel da universidade, já que esta lida com o aprofundamento de teorias[128].

A questão sobre a relação entre teoria e prática nos cursos é recorrente quando os sujeitos são questionados acerca de sua auto-imagem como formadores de leitores. Há um número significativo de alunos que se sentem inseguros, "sem rumo" ou "pouco preparados" em função das lacunas de sua formação acadêmica. Eles se referem à necessidade do acréscimo de uma disciplina específica para lidar com questões de linguagem e ensino, à insuficiência de prática no curso, o que, para eles, impede uma melhor formação para o professor no que tange à formação de leitores:

> *[...] eu me sinto pouco preparada, o curso não formou para isso, há poucas disciplinas de linguagem, contribuiu apenas na formação teórica. (Cilene-FP)*
>
> *[...] Não me sinto segura, pois o curso não contribuiu. (Eliana - FP)*
>
> *[...] eu ainda não tô muito segura [...] porque a universidade [...] não contribuiu muito porque não tem uma disciplina específica que ensine o profissional a formar leitores, então a universidade deixa a desejar neste sentido. (Ester - FP)*

Isso se confirma nos relatos dos alunos do curso de Letras ao mencionarem acerca da dimensão teórica e prática da sua formação. A recorrência da discussão relacionada à tais dimensões possivelmente se deva também pelo fato de os alunos estarem em fase conclusiva do curso desenvolvendo as disciplinas Prática Docente (Formação de Professores) e Prática do Ensino do Português (Letras).

Questionados acerca de sua auto-imagem de formadores de leitores, os alunos relatam que se sentem "preparados" para formar ou incentivar leitores ainda que

[128]Se atentarmos para os desenhos curriculares mais atuais dos cursos em questão, veremos no curso de Letras as disciplinas de caráter 'prático' são ofertadas no decorrer do curso, nos anos que sucedem os primeiros dois semestres e não apenas no final como ocorrera anteriormente.

tenham afirmado que o curso possibilitou uma formação predominantemente teórica:

> *[...] eu gosto muito de ler e me sinto acho que preparada pra passar isso pros meus alunos e influenciá-los sim na formação deles de leitor... o nosso curso preparou muito a base teórica. (Maria - FP)*
>
> *[...] eu me vejo numa posição privilegiada. Eu me vejo preparada a partir das leituras que eu faço eu vou acabar até influenciando essas leituras... o curso já veio a contribuir nas leituras mais científicas ... uma leitura mais crítica ... me fez olhar de forma diferente. (Luisa - FP)*
>
> ***[...] o curso contribuiu no sentido teórico. (Elane - FP)***
>
> *[...] eu me sinto preparado pra formar um bom leitor porque eu me entendo hoje como um bom leitor. Eu acho que o curso de letras me deu o conceito de leitura que até então eu não tinha e obviamente aí engloba a questão da importância do ato de ler; a leitura, não como mera decodificação de sinais gráficos, mas como, digamos assim, um processo de interação entre você e o autor e também, eu acho, um mecanismo que te põe como cidadão. É o processo de tornar o aluno desse processo, um cidadão. (Walmir-L)*

Os relatos acima pressupõem uma concepção de leitura que acaba por subtrair qualquer tipo de procedimento didático ou determinações de ordem institucional, social, cultural e política, definidoras do que é ler e do que se deve ler. Neste caso, bastaria o professor ser leitor, ser possuidor de um "dom" para ser provedor da leitura ou mediador no desenvolvimento dessa habilidade. Pensamos que tal concepção possa ser relativizada: algumas reflexões apresentadas no decorrer deste trabalho e a própria experiência como docente nos faz comungar da acepção de serem necessárias outras habilidades ou competências, além dos saberes disciplinares do docente para desenvolver a mediação da leitura.

Pimenta (2004, p. 34) afirma que a distinção entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada "prática". Isso vem se modificando se atentarmos para os desenhos curriculares dos cursos de licenciatura que passaram por processo de reformulação mais recente. Atualmente são destinadas 400 horas para as atividades de estágio, ainda assim há uma diferença considerável em relação às disciplinas de cunho mais "teórico".

A esse respeito a autora conclui:

> *[...] Todas as disciplinas são ao mesmo tempo "teóricas" e "práticas". Num curso de formação de professores, todas as disciplinas devem contribuir para a sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA, 2004, p. 44)*

Há também os relatos em que os sujeitos entrevistados afirmam sentirem-se em formação, acenando para o fato de a formação inicial não dar conta de toda a dimensão formadora do docente e de que daí adviria a necessidade da formação continuada:

> *[...] não me sinto assim preparada eu me sinto em construção desta preparação. (Gláucia - FP)*

> *[...] eu vejo que, como profissional, todos nós devemos buscar aperfeiçoamento constantemente, eu não me sinto 100% preparada...eu vejo também que não devemos cruzar os braços, eu como profissional não devo pensar que o que eu aprendi na academia é suficiente pro resto da minha vida profissional eu não penso dessa maneira eu vejo que o conhecimento é algo que tá sendo feito, que tá sendo formado, que tá sendo construído constantemente e por esse motivo eu vejo que a busca pelo conhecimento é muito importante. (Eliana - FP)*

A propósito da formação continuada mencionada em alguns relatos, vale atentar ao que afirma Nunes (2000, p. 38)

> *[...] alguns autores argumentam que esta formação não se encerra ao término do curso, estendendo-se por um longo tempo ad aeternum saindo em defesa da continuidade dos estudos do professor por meio de determinadas ações formativas.*

Carrascosa (1996, p. 10) ratifica essa percepção afirmando que:

> *[...] A formação de um professor é um processo, a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial recebida tiver sido da melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões, a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura sua formação inicial.*

Nesse sentido pensamos que a formação do professor pode iniciar em data protocolada, no entanto, permanece enquanto ele se sentir professor, seja por meio das buscas mais individuais, seja por investimentos institucionalizados na formação continuada ou ainda por meio da própria prática docente, grande 'laboratório' de aprendizagem do professor.

O relato a seguir tematiza um outro aspecto da formação, relativo ao caráter missionário da educação, concepção que por muito tempo vigorou fortemente na história da educação e que ainda nos dias atuais é retomada com muita freqüência. Identificamos, neste caso, a concepção de educação como redentora: por meio da leitura.

> *[...] é uma missão difícil, mas eu me sinto bastante estimulado a essa busca de novos leitores e acredito que teremos condições de conseguir este objetivo. (Marcio - FP)*

Constatamos dessa forma que a auto-imagem de formador ancora-se numa concepção sobre uma das finalidades da escola. Nesse caso, a de agente redentora e missionária da educação. Ainda com relação a sua auto-imagem, encontramos relatos em que os alunos explicitam estarem preocupados ou desafiados com o que imaginam poder vivenciar ou já vivenciam na sala de aula enquanto formadores de leitores. Trata-se de percepções sobre a inserção do profissional no universo da agência de letramento, a escola. Tais percepções buscam explicitar as motivações, de ordem diversa, que determinam as finalidades da escola. Elas diriam respeito:

a) às condições materiais dos alunos:

> *[...] é um desafio porque a gente sabe das condições sociais dos estudantes principalmente da escola pública, sabe que eles são privados e que a função do professor seria trazer meios que eles pudessem se sentir motivados pra ler (Mércia - L)*

b) à abordagem da leitura como prática social:

> *Preocupado [...] porque não adianta cê incentivar a pessoa a ler Camões Shakespeare clássicos e a realidade deles fora da escola de onde você convive com ele é totalmente diferente. Tem que incentivar a ler alguma coisa que ele se veja dentro daquele contexto. (Miguel – L)*

c) à própria formação:

> *[...] eu vejo como uma grande responsabilidade... eu vejo que eu tenho realmente que estar preocupada e estar apta para cumprir com esta função de formar leitores porque como eu poderei formar leitores se nem eu mesma tenho uma formação adequada? então eu sempre me preocupo com isso, né? em estar apta pra poder formar leitores. (Rosa – L)*

d) à falta de estímulo à leitura fora do ambiente escolar:

> *[...] é muito complicado até porque tem crianças que não são estimuladas a ler, então é um pouco complicado, não adianta botar ela pra ler só na escola e quando chega em casa ela vê televisão, só televisão e ir direto pro computador, fica brincando e não tem aquela hora de pegar, tentar ler um gibi ,até o próprio pai não incentiva comprando o gibi, compra outras coisas mas não compra nada pra criança lê. (Josea- FP)*

e) à auto-imagem de leitor:

> *[...] eu não sou uma leitora assídua. Eu não tenho o hábito de ler... eu não seria um exemplo a dar pros meus alunos porque eu acho que eu preciso melhorar ainda mais ... eu preciso ter o hábito de ler. (Leide - FP)*

As práticas de leitura envolvem tanto o sujeito da leitura quanto as condições sócio-históricas em que ele se insere. Segundo Nunes (1994, p. 20),

> *[...] As práticas de leitura estiveram, por longo tempo, dominantemente ligadas à Igreja e, atualmente, têm como centro de difusão a escola. Por isso a maioria dos trabalhos com a leitura se relaciona com a escola, com a educação.*

Por isso, para Kons (2005, p. 1), é preciso se debruçar sobre outras histórias de leituras, outras práticas, ouvir como as pessoas percebem o ato de ler e como se vêem nele. Nesta seção, apresentamos relatos acerca dos textos apontados como os mais lidos em ambientes intra e extra-acadêmicos pelos sujeitos entrevistados. Para tanto, agrupamos esses textos conforme o gênero a que pertencem. Optamos, nesse caso, por analisar conjuntamente os dados dos dois cursos em foco em função da equivalência dos resultados**.**

Quanto aos gêneros do domínio da cultura literária e ficcional há predominância do romance, seguido do conto, da crônica e dos gibis. Os futuros professores buscam tais leituras ora para a sua formação pessoal ou acadêmica de leitor, ora para auxiliar como recurso na sua atuação profissional, visto que alguns deles já atuam na docência.

> *[...] mais freqüentemente eu leio textos informativos e textos literários, são os gêneros que eu leio com mais freqüência. (Elena-L)*

> *[...] crônicas é uma outra paixão. (Walmir-L)*

> *[...] eu leio mais assim os romances mais os de língua estrangeira então eu tô lendo mais romances românticos de autores ingleses, mas eu leio muito quadrinhos e eu gosto muito desse gênero eu gosto de trabalhar com ele sempre que eu posso transferir. (Lucia- L)*
>
> *[...] dentro do gibi tem o cebolinha que fala ... agente acha que ele fala errado, daí a gente pode tá fazendo uma leitura diferente,dar uma aula a partir daí, tá aproveitando isso. (Luisa- FP)*
>
> *[...] jornais, textos lingüísticos e literários os clássicos literários. (Elaine- FP)*

Quanto aos gêneros do domínio acadêmico-científico e profissional têm destaque os textos mais recorrentes na graduação, como os textos acadêmicos, artigos científicos, didáticos e paradidáticos.

> *[...] dentro da universidade a gente tem acesso muito a artigos científicos da área, lingüística literatura também ... fora da universidade eu gosto de ler revista semanal revista da área mesmo de educação da área de línguas. (Adriana- L)*
>
> *[...] dentro da universidade textos acadêmicos voltados para a literatura ...mais acadêmico. (Joana- FP)*
>
> *[...] mais voltado para o campo acadêmico eu leio os textos teóricos para a minha atuação como professora eu tenho que ler muitos livros didáticos pra ficar selecionando, os paradidáticos e os didáticos. (Carola-L)*

Neste caso, os sujeitos não se utilizam apenas dos textos acadêmicos, mas também a gêneros ou suportes de cunho mais aplicado, como os didáticos, que ocupam considerável incidência entre os demais deste domínio.

Quanto aos gêneros do domínio midiático (mídia impressa, falada, televisiva e digital). Vejamos os relatos:

> *[...] para o meu entretenimento eu leio os meus e-mails diariamente, orkut é suporte, mas eu leio screaps e depoimentos. (Carola- L)*
>
> *[...] eu leio com muita freqüência os acadêmicos entre esses acadêmicos os livros literários e agora com o trabalho que eu to fazendo charges e tiras de humor político e infantil. (Joyce - L)*
>
> *[...] eu leio quase que diariamente o jornal [...], eu passo pelo jornal quase que todo.Tem alguns cadernos que eu não leio a página policial que eu não consigo ver a criminalidade crescendo eu não gosto muito de ler mas eu leio desde o caderno infantil porque é o material o recurso que a gente trabalha em escola a gente já pensa nesse lado tem a parte da novela por que não, leio classificados, procuro emprego vejo os classificados, mas eu passo, eu olho a notícia o que está acontecendo no mundo. (Jack- L)*
>
> *[...] no jornal eu prefiro os artigos policiais o caderno policial até pra eu trabalhar com os meus alunos a questão da história porque é a realidade deles na escola que eu trabalho é periférica então geralmente eu retiro histórias pra trabalhar narração ou outros gêneros. (Érida- L)*

> *[...] o gênero textual que eu mais gosto de ler e analisar enquanto futuro lingüista é o texto publicitário tanto é que eu gosto muito de trabalhar com meus alunos. (Walmir-L)*
>
> *[...] eu gosto de estar lendo os jornais, mas não necessariamente a parte de novela não, é porque realmente eu não gosto. Eu gosto também das revistas que sempre trazem coisas interessantes [...] eu como professora tenho que tá atualizada, tenho que tá dando notícia atualizada pro meu aluno. (Luisa -FP)*

De acordo com os relatos, é predominante a busca, nos gêneros citados, de informações relacionadas às necessidades de cunho mais profissional. Nesse sentido, pesquisa realizada pela Unesco em 2002[129] apresenta índices sugestivos de que os professores ocupam parte significativa de seu tempo livre com leituras relacionadas à sua área profissional. Neste caso, foram apontadas aquelas voltadas para pedagogia e educação e revistas e livros científicos com os mais elevados percentuais. Esta pesquisa confirma esses dados.

Quanto aos gêneros relativos ao domínio da regulamentação social das ações e dos comportamentos, os alunos afirmam ler a Bíblia ou os evangélicos, espíritas, auto-ajuda e até a bula. Neste caso, os sujeitos apresentam suas preferências por gêneros externos ao ambiente acadêmico, mais voltados para seus fazeres mais pessoais, cotidianos ou utilitários:

> *[...] revistas da igreja, a qual lemos todos os dias e os livros acadêmicos. (Julia- L)*
>
> *[...] eu desde criança eu sempre tive muito contato com diversos tipos de literatura principalmente pelo fato de ser testemunha de Jeová então nós temos literaturas mensais publicações lançamento de publicações periodicamente então isso influenciou muito com certeza a minha formação como leitora. (Rosa- L)*
>
> *[...] eu adoro ler livro espírita [...] eu acho que é influência assim da minha mãe que ela é, mas eu gosto muito disso. (Maria - FP)*
>
> *[...] todos os dias eu leio um pouquinho da bíblia né tem muitos textos interessantes. (Julia- L)*
>
> *[...] jornais, revista, livros didáticos porque tem que ler mesmo né? livros de auto-ajuda, romances [...]. (Gláucia- FP)*

Vale lembrar que, contrariamente ao que tem veiculado a mídia acerca da leitura dos professores (como mencionado anteriormente), eles lêem com certa freqüência uma

---

129 Os dados encontram-se em Perfil dos professores brasileiros (2004) cuja referência se encontra na seção Referências, ao final deste trabalho.

grande diversidade de textos, sejam diretamente relacionados à vida acadêmica, à área de atuação ou mesmo a seus interesses mais cotidianos.

> *[...] todo o tipo. Leio desde a biografia da Agatha Christ, história policial, escritores da Amazônia que são menos conhecidos [...]. A bula, eu leio, gibi, eu leio... (Lucy - FP)*
>
> *[...] eu gosto muito de ler de tudo um pouco então eu leio textos daqui da universidade de educação de psicologia [...] mas também gosto muito de literatura infantil, literatura juvenil, eu gosto de revistas em geral eu gosto de ler tudo. (Cilene-FP)*

Percebemos, neste caso, que os sujeitos, embora se refiram aos textos escritos, explicitam uma concepção ampla de texto: não há referência aqui apenas aos clássicos teóricos ou literários canonizados, mas a uma diversidade de gêneros que circulam fora do ambiente acadêmico, mas que constituem suas outras práticas sociais de leitura.

O que constatamos, por meio da maioria dos relatos, é que os futuros professores, sujeitos da sociedade letrada em que vivem e, pelas exigências próprias da profissão, movem-se na busca de uma grande diversidade de textos que parecem delinear, entre outras determinações, a postura identitária de leitor e de professor. Tomemos como exemplo o relato de Hilda - FP:

> *[...] gosto de romances, gosto de livros de humor, eu gosto de ler também livros paradidáticos...*
> *P: Que assuntos?*
> *Hilda: leitura, o ensino da leitura como de Paulo Freire, leituras mais específicas. Fora delas eu gosto de ler Luis Fernando Veríssimo e humor, gosto de ler também outros livros. Já li até toda a coleção do Harry Potter.*

Trata-se de uma aluna-professora de 58 anos, filha de pais com baixo nível de escolaridade e que atua como docente no nível de ensino que compreende o primeiro ciclo, nas séries iniciais. Suas buscas nesse sentido estão ancoradas no investimento em sua qualificação profissional como formadora de leitores. Exemplos como esses apontam para a complexidade das práticas de leitura dos sujeitos, bem como a diversidade de gênero com que se acham envolvidos ao longo de sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados aqui discutidos pudemos identificar os modos com que os futuros professores se constituíram e se constituem leitores. O trabalho possibilitou retomar com base na memória dos sujeitos, suas auto-imagens, suas concepções e práticas de leitura. Não nos interessou estudar o que não lêem, mas o que lêem nas suas mais diversas práticas de leitura e as reais implicações disso na sua formação docente e como percebem sua condição de leitor e de formador de leitores, ou seja, os modos de sua constituição como leitor-professor.

Contrariamente ao que vem sendo veiculado pela mídia quando afirma que o professor não lê, identificamos com os resultados deste trabalho que essa prática faz parte do cotidiano dos sujeitos aqui investigados. A análise dos dados nos permitiu traçar os contornos de um perfil situado do profissional em estágio final da formação acadêmica, no que se refere tanto a seu processo de letramento, ou seja, a sua constituição enquanto leitor, quanto a sua formação como formador de leitores. O mais significativo nesse perfil parece ser a própria complexidade em que ele se constitui. Em outros termos, a formação do aluno como leitor-formador constitui-se na relação complexa entre:

> *i) práticas de leitura anteriores à formação, momento em que a escolarização atua de modo significativo, embora não exclusivo, nesse processo de letramento;*
>
> *ii) práticas de leitura propriamente acadêmicas, pelas quais se apropriam de um aparelho teórico-disciplinar especializado e de um habitus ligado ao que se supõe ser a prática profissional; e*
>
> *iii) a prática docente, no caso dos alunos que já atuam como professores, ou com base naquilo que os graduandos supõem ser a prática docente (no caso daqueles que ainda não atuam).*

A dimensão complexa do processo de constituição do leitor-professor pode ser melhor explicitada levando-se em conta as percepções gerais dos alunos quanto aos três conjuntos de práticas em que ele se constitui como leitor-professor:

> *i) inicialmente, quanto às percepções sobre as práticas de leitura anteriores à formação, podemos dizer que a formação leitora dos sujeitos aqui investigados inicia em momento anterior à sua inserção na escola e se consolida nela nos diversos níveis de ensino. Ao relatar fatos da infância que mobilizaram saberes para sua formação leitora, os alunos mencionaram reincidentemente a família como a grande instituição formadora, contando ou lendo histórias pautadas*

> *em contos da literatura infantil ou regional; a igreja por meio de suas práticas de leitura; a rua com seus eventos cotidianos de letramento e, em fase posterior, a escola.*
>
> *ii) no que se refere às práticas que ocorrem no espaço de formação acadêmica, as relações entre teoria e prática aparecem como tema relevante para os alunos. Neste aspecto, foi relatado o papel do curso na sua formação de formador de leitores. Para eles, o curso apresenta certo distanciamento entre teoria e prática, havendo predominância no aspecto teórico, o que corresponderia de modo geral a uma das maiores dificuldades da sua formação. Nesse sentido, haveria uma primazia dos textos teóricos, acadêmicos ou técnicos ou ainda literários, próprios de sua formação. Essa percepção não impede a avaliação da universidade como espaço de extensão ou ampliação de letramentos e mesmo de desenvolvimento de um gosto pela leitura.*
>
> *iii) finalmente, quanto à prática docente, as práticas de leitura aparecem relacionadas à busca de textos em função de suas necessidades profissionais, ou seja, para uso efetivo em sala de aula, visto que alguns deles, embora ainda não oficialmente formados, já atuam na docência. Ou seja, suas práticas de leitura estão voltadas para as suas práticas sociais, atreladas a objetivos particulares: pesquisar, buscar informações mais gerais ou específicas, que variam da leitura de classificados em busca de emprego à leitura de gibis para, em alguns casos, e proceder à transposição didática do gênero, utilizando-o assim como recurso didático em sala de aula.*

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir nas discussões sobre o letramento do professor, sobre as políticas de reorientação curricular das licenciaturas e, por extensão, sobre os modos como se concebe o desenvolvimento das práticas de leitura na Educação Básica, nas etapas compreendidas entre os primeiros anos de inserção dos alunos no universo letrado formal e o término do Ensino Médio.

Referências

CARRASCOSA, Jaime. Análise da formação continuada e permanente dos professores de ciências ibero-americanos. In: MENEZES, Luis (org.). **Formação continuada de professores de Ciências no contexto ibero - americano**. Campinas: Autores associados; NUPES, 1996.
KONS, Maria Lucia. Vestígios de poder em práticas de leitura. **Revista da UFG**. Goiás, vol 7, nº 2, dezembro, 2005.

MATOS, Maria; SANTOS, Nayara. Do prazer ao saber: memórias de leitura na comunidade acadêmica da UESB/ Campus de Jequié. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera (org.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MORAES, Ana. **História de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa em formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NUNES, Cely. **Os sentidos da formação contínua de professores:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasi**l**. Campinas: Unicamp, 2000. Tese

NUNES, José. **Formação do leitor brasileiro**: imaginários da leitura no Brasil colonial. Campinas: UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

PAVÃO, Andréa. Do leitor imaginário a imagens de leitores em uma universidade. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 35-45, 2002.

PIMENTA, Selma e LIMA Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

SOUZA, Eliseu. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

UNESCO – Brasil. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: A RELAÇÃO PROFESOR-ALUNO COMO PROCESSO HUMANIZADOR

Edina Fialho Machado [1]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a importância da afetividade na formação pessoal, e suas contribuições para a melhoria da formação e atuação profissional docente, e das relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula, como processo humanizador, pois, o cotidiano escolar é permeado por situações e atitudes, que levam o professor a deparar-se permanentemente com questões relacionadas à afetividade, a qual, desempenha papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais do sujeito. Nosso problema de pesquisa, centra-se na necessidade de entender, de que maneira a afetividade vivenciada em nossa vida pessoal, interfere na formação e desempenho profissional docente: Estas reflexões nos levaram a questionar: Que tratamento *os professores dão à afetividade em sala de aula? Como se realiza a linguagem emocional do professor do curso de Pedagogia da UEPA? De que forma a afetividade interfere no processo ensino-aprendizagem e contribui para o processo humanizador?*. O artigo apresenta parte dos resultados de nossa Dissertação de Mestrado em Educação na linha Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará, intitulada "Afetividade na formação docente: a relação professor-aluno como processo humanizador", a qual, refere-se a um estudo de caso de abordagem qualitativa, desenvolvida no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Como instrumento de construção de dados, adotamos a técnica de entrevistas semi-estruturada aplicada a três professores do Curso de Pedagogia, os quais, foram os sujeitos desta pesquisa. A análise dos dados foi feita em forma descritiva e interpretativa crítica, a luz dos autores que deram sustentação teórica ao estudo, relacionando-os com as falas dos sujeitos e minhas interferências pessoais e teóricas sobre o estudo, por fim, os dados foram apresentados em forma de relatório. Os resultados obtidos, indicam a importância desta pesquisa, ao constatarmos que: A afetividade na formação pessoal contribui para a melhoria da atuação profissional docente; as atitudes afetivas do professor, influenciam o interesse e o desempenho do aluno; a autoridade exercida com afetividade, melhora a auto-estima e a aprendizagem do aluno; além disso, há

necessidade de formação permanente como processo libertador e humanizador, por fim, a relação afetiva com a profissão, facilita o trabalho docente, pois, a formação e a experiência profissional docente, transformam a pessoa, por isso, os professores entrevistados, se consideram afetivos com os alunos. Nesta perspectiva podemos concluir, que a afetividade precisa ser trabalhada em nossa formação pessoal e profissional docente, pois, afetividade se aprende e se ensina, ao vivenciá-la em nossas práticas e relações com o outro, partindo desse princípio, ela pode contribuir sobremaneira, para construir um processo educativo mais humanizante e libertador. Isso ficou evidente na construção da pesquisa, pois, todas as ações e, decisões pedagógicas, assumidas pelo professor, tem influências diretas na vida do aluno, quer seja no aspecto cognitivo, quanto no afetivo. Espero que esta dissertação, seja um instrumento propiciador de reflexão em nossas posturas pessoais e práticas profissionais, tornando-as mais afetivas e humanizadoras.

Palavras-chave: Afetividade, cognição, formação pessoal e profissional docente, humanização.

[1]*Mestre em Educação na linha Formação de Professores, e Professora das disciplinas: Educação em Ambientes não Escolares e Movimentos Populares, Estágio em Gesta, e Orientação de T.C.C no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Administradora Escolar da SEDUC e Orientadora Educacional da SEMEC..*
edinafialho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto, apresenta a afetividade na formação pessoal e profissional docente, e nas relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, como uma questão relacionada às políticas de formação docente, e representa a discussão de uma nova temática a ser pesquisada, pois, a ditadura do saber racionalista, a praticidade, a dinamicidade, e a carência de afeto na formação e no trabalho docente, interferem no desempenho do professor e diminuem a auto-estima de alunos e professores.

O trabalho é parte de minha Dissertação de Mestrado em Educação na linha Formação de Professores, intitulada "Afetividade na formação docente: a relação professor-aluno como processo humanizador". A referida pesquisa, constitui-se em um Estado de Caso, e tem por princípio investigativo, a abordagem qualitativa, e como locus o Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, os dados foram construídos por meio de entrevistas semi-estruturadas, a três professores do Curso de Pedagogia, que foram os sujeitos desta pesquisa.

Os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa crítica, amparada pelas idéias dos autores que deram sustentação teórica ao estudo, fazendo comparações, dialogando, discordando ou reforçando suas idéias, intercalando-as com minhas apreciações e análise pessoais. Os resultados apresentados em forma de relatório, constituíram-se na Dissertação apresentada e defendida.

A idéia de superioridade da razão sobre o afeto, simboliza a visão, racionalista, dualista e dicotômica sobre o ser humano e de sua aprendizagem, como historicamente, se observa, Arantes (2003) nos diz, que desde a Grécia Antiga, havia uma suposta dicotomia entre razão e emoção, Platão definia como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento. Descartes, com sua frase: "Penso, logo existo", sugere a supremacia e hierarquia entre tais instâncias, coloca o pensamento como a mais importante, e afirma a dicotomia entre razão e emoção. Para Kant (1789 apud. MONDIN, 1980) é impossível o encontro entre razão e felicidade, ao afirmar: "se Deus tivesse feito o homem para a felicidade, não o teria dotado de razão".

Essa visão vem sendo derrubada, por aqueles que pensam o ser humano de forma completa, pois, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo. Aquilo que eu sei, cognitivamente, posso usar nas minhas relações afetivas, pois, inteligência e afetividade são indissociáveis na aprendizagem e na efetivação da conduta da pessoa,

assim ss atitudes afetivas e éticas do professor são tão importantes quanto seus conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos de ensino.

A ditadura do saber racionalista, gera a carência de afeto na formação e no trabalho docente e interfere no desempenho do professor, e diminui sua auto-estima. Para Veiga (2006, p. 24), "A afetividade do ato de ensinar implica um trabalho de equipe, pois o processo que se vive em grupo é valorizado e colocado ao alcance dos participantes". Assim, recomenda-se a prática da educação, afetiva, inclusiva, democrática e de qualidade social, que possibilite a humanização dos sujeitos, afinal, afetividade não é propriedade de nenhuma disciplina, é questão de atitude, de sensibilidade, de postura e compromisso social do professor.

A esse respeito, afirmam Tardif e Lassard (2005, p 67)."se é verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro da sala de aula, não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação". Afetividade se aprende e se ensina, ao vivenciá-la nas práticas e relações com o outro, por isso, o tratamento afetivo do professor, contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e influencia na formação de valores dos alunos. Para Sampaio (2004, p. 30), "estamos vivendo uma crise global profunda, onde o vazio existencial e afetivo, provocado pela manipulação e desmandos, favorece a miséria, a violência, a corrupção, o medo, a insegurança, resultado da fragilidade das relações e dos valores humanos".

Isso poderá ser modificado, por meio da formação pessoal e profissional, marcada pela afetividade, como elemento propiciador do processo ensino-aprendizagem e do exercício da cidadania e do processo humanizador. Parafraseio Freire, ao dizer que, prefiro ser criticada como idealista e sonhadora inveterada por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, afinal, como ser humano e educadora comprometida com a transformação social, eu acredito na humanidade.

AFETIVIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

É grande a divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos. Na literatura encontramos, a utilização dos termos "afeto", "emoção" e "sentimento", aparentemente como sinônimos, todavia, existe diferença e, na maioria das vezes. Para Ferreira (2001, p. 20) Afetividade, quer dizer: "qualidade ou caráter do afetivo". Contudo, a afetividade é utilizada com um significado mais amplo, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Meu foco de análise, é a afetividade no campo da Pedagogia que me interessa neste estudo, pois, procuro investigar sua influência na formação pessoal e profissional docente e no processo ensino-aprendizagem em sala de aula, neste sentido, é a afetividade como sinal de ternura, de inter-relações e respeito a pessoa, que me propus a estudar.

A epistemologia que estuda a afetividade, tem muitos vocábulos e envolve os sentimentos, as emoções e o afeto como elementos da subjetividade, ela pode ser definida como: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, motivação, interesse, ternura, inter-relação, sentimentos e emoções, pois, o afeto pode ser desenvolvido pela formação. Afinal, afirma Oliveira (2007, p. 218),” as pessoas se emocionam, se sensibilizam, são afetadas pelo outro em suas relações intersubjetivas cotidianas escolares. E estas relações são formadoras”. Afinal, afirma Oliveira (2007, p. 218),” as pessoas se emocionam, se sensibilizam, são afetadas pelo outro em suas relações intersubjetivas cotidianas escolares. E estas relações são formadoras”.

Engelmann (1978) faz profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras emoções, sentimentos, paixão e afeto, em diversos idiomas (francês, inglês, alemão, italiano e português) ele esperava precisar as peculiaridades de significado de cada termo, e corrigir o caráter vago e inadequado, que às vezes, são usados como sinônimos, porém, concluiu acreditando, que existe uma variação conceitual muito grande em relação á terminologia e ao significado de afetividade, pois, dependendo do autor e do idioma a ser considerado, aumentam mais as terminologias e os significados.

Apesar das dificuldades históricas de conceituação dos fenômenos afetivos, Engelmann (1978) destaca, que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, pelo sentido que tais acontecimentos têm, e o que representam cognitiva e afetivamente para ele. Nessa perspectiva, o autor referido, acrescenta que:

> os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (p. 130-1).

Por muito tempo a literatura pedagógica não deu a devida importância para a afetividade dos educandos, todavia, isso vem gradativamente sendo superado,

principalmente, a partir do final da década de 1990, e especialmente nesta metade dos anos 2000, como resultado de vários estudos que defendem a afetividade como elemento fundamental na construção da aprendizagem.

O trabalho docente exercido em sua plenitude vai além do domínio de conteúdos, ele extrapola o campo técnico e cognitivo, estendendo-se a outros ambientes, como o da afetividade, pois, a ação ensino-aprendizagem não se faz de forma isolada, mas amparada por idéias, emoções e sentimentos dos sujeitos desse processo, por meio de múltiplas linguagens, como a corporal, a escrita e a falada.

Para Ferreira (2001, p. 20) A palavra afeto designa:

1 afeição, amizade, amor. Relacionado a sentimentos pelo outro;

2 objeto de afeição. Neste sentido, ela significa sinônimo de algo; mas também, pode ser interpretada como adjetivo, que significa: partidário, sectário.

Todavia, a palavra afeição, quer dizer: 1- sentimento de apreço sincero por alguém, ou algo; carinho, amizade; 2- inclinação, pender. Afetivo significa: adjetivo de 1- relativo a afeto. 2- objeto de afeição; o mesmo que afetuoso.

Wallon, dedicou parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade, ele identificou manifestações afetivas no ser humano, suas características e grande complexidade que sofrem no decorrer de seu desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas.

Com base em pressupostos darwinistas, Wallon encontrou argumentos convincentes que enfatizam a origem do homem como um ser emocional. Analisando aspectos como prole reduzida em comparação com outros mamíferos e o prolongado período de dependência entre o bebê e seus pais, ele destaca a importância da proximidade com o outro para o desenvolvimento humano. Proximidade essa, que traz referências afetivas, por acreditar que elas estão presentes nas relações humanas.

Devemos expressar os nossos sentimentos e manter o equilíbrio emocional diante das situações de conflitos; e mantê-los, não significa suportar agressões, humilhações, discriminações, ou qualquer tipo de violência explícita ou velada. Para Freire (1996, p. 23) “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

O bom professor exerce papel de destaque entre os alunos, podendo ajudá-los em suas escolhas profissionais e pessoais. Argumenta Rios (2005, p.137) “A melhor qualidade do professor, revela-se, na sensibilidade do gesto docente, na orientação de

sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com seus alunos".

É importante o professor ter humildade e admitir que necessita aprender mais, pois, o conhecimento está em processo de reformulação e de construção de novos significados, como ele trabalha com a produção do conhecimento, é obriga a estar atualizado, situação que exige de imediato, que ele tenha consciência de que sua formação necessita ser ampliada sempre, considerando que, quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem cientifica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles vivem (FREIRE, 1996, p. 9).

Todavia, temos nos defrontado com a implantação de programas de "treinamento" de professores à distância, de intervenções por meio de avaliações e outros controles propostos pela área governamental. Temos constatado em todas essas ações, a exclusão da participação dos professores que, no entanto, têm sido culpabilizados pela baixa qualidade da nossa educação.

Ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, essas políticas vêm adotando medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, situando-os fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, concebendo-os como meros executores de idéias gestadas por outros, negligenciando a sua afetividade, porém, esta é uma forma distorcida de ver seu papel, já que, ele é uma pessoa e como tal, precisa ser visto.

Não menos simplista tem sido a formação docente inicial das licenciaturas em muitas instituições formadoras, as quais, acatam as exigências dos órgãos financiadores. Questiono, entretanto, como são conduzidas as políticas de implantação dessas turmas? Quais as condições em que esta formação se desenvolve? E qual o compromisso dos professores que trabalham nesses cursos?. Afinal, eles são os responsáveis diretos pela socialização desses conteúdos e pela relação entre as pessoas.

Essa formação que serve mais para atender o mercado, do que as necessidades educacionais, humanas, e sociais, pode ser percebida neste comentário:

a exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores e de uma nova escola, encontram-se e interrelacionam-se no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para

(servir) os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo, e, que também produza cidadãos autônomos, independentes, decididos e que saibam resolver problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando este se depara entre outros aspectos, com a sua frágil formação recebida (NUNES, 2004, p. 13).

Contrariamente esta realidade, muitas pesquisas institucionais sobre a formação docente vêm, há tempo, defendendo a participação dos professores, na definição e implementação de políticas educacionais e de melhoria do ensino e desenvolvimento da ciência, pois, eles são autores e atores do processo pedagógico, não como meros executores, mas como profissionais reflexivos de seus saberes e de seu fazer. Professores pesquisadores e pessoas com sentimentos e afeto, considerando que, para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e, afetivas é necessário que estes sejam trabalhados.

A formação do professor não se resume a cursos de "treinamento" ou "reciclagem", ela, exige fundamentais saberes e competências necessárias ao exercício docente, pois, o magistério é uma profissão importante no contexto social, e necessita de formação ampliada, competente e, diversificada, como sugere Gauthier (1998, p. 21) "O saber do magistério, não se resume apenas ao conhecimento da matéria que ensina".

É necessário analisar a formação do professor a partir da formação inicial da graduação, onde se aprendem elementos fundamentais para o exercício da docência, porém, deixam profundas lacunas que precisam ser preenchidas pela formação continuada que se faz ao longo da profissionalização, a partir da vontade individual e coletiva do professor, das condições epistemológicas, metodológicas e políticas ofertadas pelas instituições formadoras, entre outros que interferem nessa formação, afinal:

> *o conhecimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, ou tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que impede ou permite o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2005. p. 46).*

O pensamento, contradiz a lógica da racionalidade moderna impregnada nas práticas pedagógicas, tradicional e tecnicista, que priorizam a racionalidade técnica, em detrimento da competência emocional, induzindo o ser humano a voltar-se para a racionalidade crítica, técnica, a operacionalização de tarefas e a memorização. Essas

questões, são influências de princípios e interesses econômicos do mercado internacional, que é regulado por um sistema de controle das relações entre saber e poder, influenciando, as políticas de formação docente, que emergem em contextos e momentos históricos e sociais diferentes, e se transformam mediante as mudanças dos sujeitos, das exigências dessas relações, ás quais, todos estão expostos e obrigados a acompanhar.

Os professores, devem assumir postura de abertura diante do mundo, além de serem preparados, e orientados para terem autonomia, capacidade crítica, formular seus juízos de valor, tomar decisões, e conduzir seus destinos, pois, hoje mais do nunca discute, Zorzo (2004, p. 34) "a educação acerca-se do seu princípio fundamental: o desenvolvimento total dos seres humanos: espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social e pessoal, e espiritualidade".

> *É necessário introduzir nos programas de formação docente, conhecimentos sobre o ser humano e sua afetividade, e não apenas os saberes cognitivos e racionais, neste sentido, afirma Manchand (1985, p. 20) "os educadores têm necessidade de cuidarem de sua vida mental, já que sua afetividade se acha mais ou menos alterada pelo seu ofício".*

Todavia, as políticas de formação docente, dão prioridade a lógica cartesiana e racionalista, que ignora a dimensão afetiva como elemento fundamental na formação do professor, na construção de sua identidade e no processo ensino-aprendizagem. Na escola, perdemos tempo ensinando conteúdos que serão logo esquecidos, sem dar importância aos processos em que esse ensino se dá, e a importância desses conteúdos na formação dos sujeitos.

> *o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, de insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem (FREIRE, 2005, p. 45).*

Todavia, as precárias condições de formação e de trabalho, agregadas as de salário, tem construído uma imagem pouco animadora do magistério, interferindo na formação profissional e pessoa do professor, pois, ele se constrói pessoalmente na medida em que sua carreira profissional se consolida. O professor é movido por sentimentos, afetos e emoções. Emoções essas, que, apesar de importantes, não podem substituir a seriedade da prática educativa e, nem a clareza do papel do educador, como agente responsável pela transformação social. A questão pode ser percebida no comentário a seguir:

> é preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e com alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educandos. A prática educativa é tudo isso:

afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência (FREIRE, 1996, p. 142 -143).

A prática educativa defendida por Freire, aponta um conjunto de saberes e competências que perpassam pela competência técnica e científica, indo até a afetividade, por isso, é relevante que o professor mobilize os diferentes saberes e competências da profissão, entre elas, o conhecimento a respeito do ser humano, para Veiga (2006, p. 24) "a afetividade do ato de ensinar, implica um trabalho de equipe, pois o processo que se vive em grupo é valorizado e colocado ao alcance dos participantes".

A esse respeito, comenta Arroyo (2000, p.28) "como professor, representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços marcantes, e muito misturados. Incômodos. A resposta à pergunta quem somos, está colada a como foi-se constituindo a imagem social do magistério". Torna-se fundamental que as escolas valorizem, além dos aspectos cognitivos e racionais, os aspectos afetivos na formação do professor, para que ele realize uma pedagogia voltada para o desenvolvimento do ser humano, formando pessoas ,capazes de lidarem com seus próprios sentimentos:

> *as nossas emoções não são sentimentos voltados para dentro, mas guias práticos e sensíveis de nossas ações. Não somos em nenhuma instância a dominância "disto" ou "daquilo", mas complexas integrações entre a matéria e o espírito, o corpo e a alma, a mente e o coração, o sangue e o sopro, a lógica e o afeto (BRANDÃO, 2005, p. 21).*

A formação do profissional em educação, se dá, pela academia, como também, pelas referências pessoais dos professores com os quais trabalha ao longo de sua trajetória como estudante e como profissional da educação. Afinal, a transformação humana se processa as vinte e quatro horas do nosso dia, e, as coisas que vivenciamos em nosso trabalho, nos influenciam como pessoas, e nos ajudam a formar profissionalmente, pois,

> *a pedagogia do ser é um caminho que assegura a construção do conhecimento e a própria estruturação humana que se dá, no processo de integração do homem consigo mesmo, com o outro e com o ambiente em que vive, através do desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais, das suas potencialidades, criatividade e dos valores humanos (SAMPAIO, 2004, p. 72).*

Isso se dá, porque, no momento da aula, o professor se relaciona diretamente com as pessoas, seu trabalho se realiza em um contexto plural, no qual, ele não pode se omitir como profissional e nem como pessoa e, nessa relação deixa transparecer em sua

forma de se comunicar com os alunos, muito de sua vida pessoal, a qual influencia a sua atividade profissional.

O trabalho docente nos formará na medida que tivermos projetos educativos democráticos, inclusivos, solidários, éticos e voltados para a realização da humanização. Tarefa árdua, se considerarmos as condições da sociedade na qual vivemos, em que os valores éticos e humanos passam por uma crise sem precedentes.

a ação do professor e da professora é inseparável de sua subjetividade, de seus sentimentos, idéias e representações, da percepção e da consciência que tiver sobre os interesses que estão em jogo, sobre as estruturas, as múltiplas determinações do social e, especificamente, dependerão da consciência que tiver de sua ação educativa, do próprio campo de atuação da educação e da escola (ARROYO, 2004, p. 204).

O autor reflete a relação indissociável entre o eu profissional e o eu pessoal, pois, a formação pessoal e profissional do professor, é construída a partir de suas experiências de trabalho, da formação que recebe, das relações que estabelece com os sujeitos, das influências culturais, axiológicas e políticas, as quais, está constantemente exposto no meio social. Todavia, a formação do profissional da educação, envolve mais que fórmulas e regras metodológicas, aplicáveis a uma gama de situações, nela, devem estar presentes, possibilidade de criar, de inovar, de refletir e analisar as diferentes situações nas quais, esta formação se realiza.

O professor, vivencia situações afetivas em sua vida particular e no contexto da sala de aula, como ele se relaciona com seus sentimentos e suas emoções, implicam na sua afetividade e em sua vida pessoal e profissional, isso lhe exige, lidar com emoções e com o afeto, além de saber fazer escolhas, tomar decisões, as quais, muitas vezes lhe obrigam a dizer não, porém, lhe impõem que sua atitude seja ética. Freire (1996, p. 67): "O meu respeito como professor à pessoa do educando, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância".

E o professor que sonha com a mudança da realidade, não aceita a prática da educação bancária, depositária de um saber oficial que serve para alimentar nosso individualismo, e ao mesmo tempo, nos acomodar diante das injustiças das quais somos vítimas. Esse modelo de educação continua sendo aplicado em nossas escolas, principalmente, por aqueles que não assumem o compromisso com a mudança, que não arriscam sair do comodismo que mata os sonhos e imobiliza a ação transformadora, amordaça, cala, e oprime. Essa é a pedagogia do silêncio que faz temer, amedrontar,

vetar, punir, ameaçar, uma escola que tem como possibilidade, ser uma fábrica de mentes sem afetos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

Os dados desta pesquisa, evidenciam alguns pontos que foram reveladas a partir das referências teóricas que lhe deram suporte e, principalmente, nas falas dos professores entrevistados, e que merecem atenção, questões essas, que serão destacadas a seguir:

> A afetividade é importante no processo ensino-aprendizagem da sala de aula.

Ao analisar o que dizem os professores, se percebe, que a afetividade é importante nas relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e, devem ser cultivadas pelos professores como responsáveis por esse processo humanizador. Para Freire (1996, p. 23) "É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado".

A afetividade é elemento integrador entre aluno e professor diante dos conteúdos a serem trabalhados, e desses entre si, sobre isso, comenta Leite (2006) a maneira de o professor expor os conteúdos, de forma clara e bastante organizada e, além disso, explicitar seu sentimento positivo com relação a esses conteúdos, influencia os alunos, fazendo com que eles se interessem cada vez mais pelo objeto de conhecimento.

> A afetividade está presente na formação pessoal e profissional docente.

Os entrevistados indicam que a formação pessoal e profissional docente é marcada pela afetividade, considerando que, todos eles, declararam ter recebido forte influência dela em sua formação, principalmente, da afetividade recebida de seus familiares, e essa afetividade de sua vida pessoal, eles procuram também vivenciar no campo profissional, pois,

> não há como o educador começar a ser educador na hora em que bate o ponto e deixar de sê-lo na hora em que o relógio indica o fim do expediente. Do educador se exige uma constante ocupação com o ato educativo. Ele tem de Ser. É uma questão de ser e não uma questão de estar (RODRIGUES, 1996, p. 38).

O professor tem uma identidade profissional que está umbilicalmente ligada a sua condição de pessoa, pois, no trabalho desenvolvido na sala de aula, as pessoas se envolvem cognitiva e afetivamente no processo educativo.

> Ausência de conteúdos sobre afetividade na graduação

Os entrevistados relatam que, não estudaram a afetividade como conteúdo em sua formação acadêmica, porém, acreditam que ela estava presente em diferentes conteúdos, afinal, ela não é propriedade de nem uma disciplina, mas sim, uma questão de atitude, de postura, de sensibilidade e, compromisso social do professor.

Afetividade se aprende e se ensina, ao vivenciá-la em nossas práticas e relações com o outro, considerando, que para Brandão (2005, p. 29)"não se ensina em profundidade e de maneira verdadeira e convincente um valor ético e afetivo. Não se ensina, a não ser pela criação de um clima de reciprocidades vividos, antes de serem pensadas e ensinadas, que corresponda a esse valor".

> Atitudes afetivas do professor, influenciam o interesse e o desempenho do aluno.

Os professores comentam, que receberam forte influência da postura afetiva de seus professores, uma disse, que fazia os trabalhos de determinado professor, porque ele a reconhecia como pessoa, e a tratava com afeto, o que lhe fazia desejar agradá-lo. Isso confirma, que o tratamento afetivo do professor, contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e influencia na formação de valores dos alunos.

Questão que ficou evidente no relato de todos os professores, pois, cada um fez referências positivas a um professor que, influenciou sua decisão de ser professor. Sobre o exemplo que deve ser dado pelo professor, argumenta Freire (2004, p.186) "É preciso haver uma indispensável coerência entre o que se diz e o que se faz – o meu discurso não pode diferenciar-se do meu gesto".

> A autoridade exercida com afetividade, melhora a auto-estima e a aprendizagem do aluno.

Os relatos comprovam, que a autoridade docente deve ser exercida com humildade e competência profissional e, o aluno tratado com respeito pelo professor e, vice versa. Os entrevistados, dizem saber ouvir, dar oportunidade ao aluno, chamar a sua atenção de forma respeitosa e afetuosa, eles assumem papel de mediadores e, não de autoritários, configurando-se como educadores democráticos.

Para Gauthier (1995, p. 85) "a ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque, ela exige para ter êxito, uma certa participação dos alunos, e de algum modo, seu consentimento". A respeito de humildade e autoridade, argumenta Freire (1996, p.121) "O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita".

> Há necessidade de formação permanente como processo libertador.

Os professores entrevistados têm consciência da necessidade de atualização, melhoria e ampliação de sua formação profissional, considerando que, a única certeza é a de que as mudanças acontecem a todo instante e, que o professor não é mais a única fonte de informação para o aluno. Ele precisa estar se atualizando para acompanhar a dinamicidade das informações, processá-las, interpretá-las, discuti-las e transformá-las com os alunos. Sobre essa necessidade diz Freire (1996, p.95) "como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei". A afirmação sustenta a tese de que o professor precisa estar em permanente formação e reflexão de sua prática.

>A formação e a experiência profissional docente, transformam a pessoa.

A formação recebida e, as experiências vivenciadas no magistério, contribuem para ajudar na transformação de posturas e de práticas pessoais e profissionais autoritárias e arrogantes, em práticas pedagógicas melhores, mais democráticas e humanizantes, pois, o magistério é uma escola, na qual se aprende a lidar com pessoas, é um espaço de formação e de relações humanas.

A formação e o exercício docente, nos levam a refletir sobre os valores e princípios educacionais, sobre a necessidade de conviver com as diferenças existentes e, principalmente, porque é uma formação e profissão que se efetiva no coletivo e, no contato direto com o outro, o que em tese, exige posturas mais democráticas, menos arrogantes, mais tolerantes e, nesta perspectiva, mais inclusiva e, transformadora.

>A relação afetiva com a profissão, facilita o trabalho docente.

Os entrevistados disseram que são professores porque querem e acreditam na profissão, alguns disseram que o magistério é uma questão de realização profissional e pessoa, um vem de uma família de professores, e gosta da profissão. Outra, que, desde a infância sabia que queria ser professora e, o magistério, representa a realização de um sonho pessoal e afetivo.

Uma outra, disse que o magistério foi uma segunda opção, que veio mais tarde, todavia, depois que começou a cursar as disciplinas e, começou a trabalhar como docente, descobriu que estava na profissão certa, se sentia feliz como professora e, o magistério mudou para melhor a sua forma de ser como pessoa, melhorando suas relações familiares e profissionais.

Todos afirmaram, que procuram fazer bem o seu trabalho, a se relacionar afetivamente com os alunos, porque gostam da profissão e se sentem envolvidos com ela, apesar da remuneração recebida ser insuficiente, considerando, a importância social

do trabalho do professor. Todavia, mesmo ganhando menos do que deveria, admite que as gratificações do magistério são superiores, ás que recebe pelo trabalho desenvolvido.

> A educação afetiva é um instrumento de humanização.

Nosso sistema educacional, tem estrutura curricular, política e administrativa, tradicional, bancária, dogmática e, antidemocrática, tornando-se espaço de seletividade e de legitimação da exclusão escolar e, social, a que milhares de pessoas, são submetidas. Ser tratado de forma afetiva, eleva a auto-estima e, o sujeito passa a acreditar mais nas possibilidades de sucesso, e sentir-se plenamente humano. A respeito dessa questão, comenta Freire (2000, p. 123): "Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana".

E a escola poderá ser esse espaço, ao tornar-se mais democrática e menos seletiva, o professor tiver mentalidade, aberta, criativa, crítica, reflexiva, e capacidade para orientar os alunos a organizarem sua aprendizagem. Em uma realidade escolar contrária a essa, não tem espaço para o ser humano se manifestar, dizer sua palavra, se fazer ouvir.

Os dados indicam a necessidade de um repensar sobre as políticas de formação docente desenvolvidas neste país, nas quais, não se valorizam a formação afetiva do professor. Todavia, esses mesmos dados, nos apontam, que esta mentalidade está se modificando, pois, existem grupos e pessoas preocupadas em estudar e vivenciar os fenômenos afetivos em sala de aula. Por isso, trabalhar um projeto político-pedagógico humanizante, é responder a verdadeira vocação da educação: ajudar o ser humano a descobrir e a projetar suas ações para realizar seus sonhos e humanizar-se.

Se eu fosse e pudesse concluir, diria que, esta pesquisa, possibilitou-me refletir a respeito da condição humana, de sua educação, de seus valores e de seus afetos, me permitindo perceber, que é possível modificar velhas posturas e práticas educativas que ainda adotamos, e não consideram o ser humano em sua totalidade, pois, enfatizam mais a racionalidade técnica, em detrimento da subjetividade, na qual, se localizam os fenômenos afetivos.

Na Universidade do Estado do Pará, existem professores, com posturas arrogantes, não afetivas e, pouco adequadas ao exercício ético docente, porém, optei por dar ênfase às atitudes positivas, desejando que se multipliquem na instituição. Todavia, não disfarcei e nem quero negar as contradições e conflitos existentes nessas relações, pois,

aqueles que historicamente adotam tais posturas, recusam-se a participar de pesquisas, que possam vir a inquietá-los, ou a questionar suas verdades estabelecidas.

Todavia, existe um conjunto de fatores que influenciam para que tal realidade exista, como, as políticas de formação docente que não valorizam a afetividade, as inadequadas condições de trabalho e de salários do professor, a fragilidade de sua formação acadêmica, a falta de sentimento de pertença ao magistério, como conseqüência da lógica da exclusão por parte dos dirigentes, que fazem questão de os manter excluídos das decisões, a sobrecarga de trabalho, e as próprias contingências que marcam o percurso de suas vidas, além da propagação de valores que incentivam a barbárie e contaminam as pessoas, tornando-as individualistas, preconceituosas, seletivas e excludentes.

Não pretendi humanizar o capitalismo, afinal, sou consciente da impossibilidade dessa humanização, pois, não se humaniza aquilo que não é humano, todavia, assumi o compromisso de refletir sobre as condições em que as práticas educativas se dão. Assim, parafraseio Freire, ao dizer, que prefiro ser criticada como idealista e sonhadora inveterada por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, o qual, não pode ser negado a despeito de qualquer pretexto.

Pelas referências teóricas que sustentam esta pesquisa, e dos relatos dos entrevistados, a afetividade é importante na formação pessoal e profissional da pessoa, posto que, ela está presente em todos momentos de nossa vida, e etapas do trabalho pedagógico exercido pelo professor, pois, todas as ações e, decisões pedagógicas, assumidas por ele, tem influências diretas na vida do aluno.

A pesquisa procurou instigar a reflexão, provocar o debate e, estimular os professores a reanimar suas esperanças, a mudar suas posturas e assumir a causa da educação como processo humanizador, porque essa é a sua grande responsabilidade como educador.

Espero, que ela possa propiciar a construção de novas formas de trabalhar e de se relacionar com os alunos, vivenciando atitudes mais afetivas e humanizadoras, como defendi ao longo deste texto, reafirmando o que diz Freire (2005, p. 63) não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente".

Relação de diálogo, que procurei estabelecer com os sujeitos e os autores que sustentaram teoricamente este texto, bem como, com seus possíveis e futuros leitores.

Obrigada, por ser você um deles.

Referências

ARANTES. Valéria Amorim.(org). Afetividade na sala de aula: alternativas, técnicas e práticas. São Paulo: Sammus, 2003.

ARROYO, G. Miguel. O ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender o Amor: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 8ª ed. São Paulo: gente, 2001.

ENGELMANN, A. *Os estados subjetivos:* uma tentativa de classificação de seus relatos verbais. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio da língua portuguesa. Século XXI. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (FNDE)

FREIRE. Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. 28ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP; 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da tolerância. FREIRE, Ana Maria (Org.). São Paulo: UNESP, 2004.

GAUTHIER, Chermont. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÌ, 1998.

GAUTHIER, Jaques. (org) Práticas da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem Sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005.(Série Atualização em Enfermagem,v. 3).

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva.(Org). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARCHARD, Max. A Afetividade do Educador. 4ª ed. São Paulo: Sammus, 1985.

MONDIN, Batista. O homem: quem é ele?: elementos de antropologia filosófica. 5ª ed. São Paulo: Paulinas, 1980.

NUNES, Cely. O Campo Metodológico e os estudos teóricos: limites e possibilidades. Belém, UFPA, 2004. (mimeo).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação inclusiva e formação de professores: a importância do corporal sensível. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira (org). Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió, AL: EDUFAL, 2007. (Anped - Anais do 18º EPENN).

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAMPAIO, Dulce Moreira. A Pedagogia do Ser: Educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice & LESSARD. Claude. O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). Lições de Didática. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1971.

ZORZO, Cacilda Maria. (org). Pedagogia em Conexão. Canoas –RS: ULBRA, 2004.

ANÁLISE COMBINATÓRIA: *COMPARANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS COM A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES POR MEIO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA.*

Carlos Alberto de Miranda Pinheiro[130]
Universidade do Estado do Pará
Marcio Braga Do vale[131]
Universidade do Estado do Pará
Rodolfo Lima Antunes[132]
Universidade do Estado do Pará
Pedro Franco de Sá[133]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Neste trabalho procuramos fazer um estudo acerca do desempenho de 60 alunos utilizando situações-problema de Análise Combinatória e comparamos os resultados obtidos com uma avaliação relacionada ao grau de dificuldades das questões, realizada por 30 professores. Os sujeitos da pesquisa pertencem à rede pública de ensino e os resultados apontam que, em parte, a avaliação dos professores não está sintonizada com o desempenho dos alunos; os alunos não conseguem identificar a técnica de contagem apropriada para cada situação-problema e possuem grande dificuldade na compreensão dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Combinatória, Dificuldades de Aprendizagem, Professores de Matemática.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, nossa sociedade determina que o cidadão desenvolva habilidades que possibilitem uma forma de processar e resolver problemas com mais rapidez e eficácia. Para que isso venha de fato ocorrer é necessário que as escolas da Educação Base, as universidades e as escolas técnicas apresentem matrizes curriculares centralizadas na resolução de problemas que favoreçam ao cidadão conhecimentos voltados ao dia-a-dia. Entretanto, o que presenciamos dentro desses sistemas formadores é um verdadeiro campo de complexidade para poder proporcionar aos cidadãos tais conhecimentos. Dessa forma emergiu a necessidade imediata de pesquisas educacionais para indicar ou propor soluções aos problemas complexos encontrados na formação dos cidadãos atuais. Nosso interesse em pesquisas está nos problemas

[130] . Especialista em Educação Matemática e Discente do programa de Mestrado em Educação da UEPA.
[131] . Especialista em Educação Matemática pela UEPA
[132] . Especialista em Educação Matemática pela UEPA
[133] . Doutor em Educação Matemática pela UFRN e Docente do Mestrado em Educação da UEPA.

desenvolvidos pela Matemática, nas escolas da Educação Base, principalmente no Ensino Médio.

Dentre os conteúdos matemáticos desenvolvidos no Ensino Médio está a Análise Combinatória, objeto de estudo em nossas pesquisas.

Acreditamos que a Análise Combinatória é uma importante ferramenta que o cidadão inserido no mundo das informações necessita para resolver problemas reais. Por outro lado, observamos como professores atuantes no Ensino Médio e nos cursos de Licenciatura Plena em Matemática que o ensino da Análise Combinatória não está sendo desenvolvido de forma a possibilitar que os cidadãos a utilizem na resolução de problemas reais. Como nos assegura Schliemann (2001) ao realizar observações não sistemáticas de aulas sobre análise combinatória, verificou que o ensino escolar limita-se quase sempre ao treinamento no uso de fórmulas e algoritmos para encontrar o número de arranjo, combinações ou permutações sem proporcionar que os alunos derivem as referidas fórmulas pelo uso da manipulação dos elementos.

Entendemos que problemas de arranjo, combinação e permutação não representam o universo de situações encontradas no cerne da Análise Combinatória, mas possibilita a resolução de problemas de contagem de certo tipo de subconjuntos de um conjunto finito, sem que seja necessário enumerar seus elementos (MORGADO *et al.*, 2004, p. 1). Para esses autores Análise Combinatória é a parte da Matemática que analisa estruturas e relações discretas.

Trabalhos realizados por Sturm (1999), Esteves (2001), Rocha (2002), Costa (2003) e Pinheiro e Roza (2006) , desenvolvidos no Brasil, apontam as dificuldades do ensino de Análise Combinatória nas escolas. Entre as dificuldades, especialmente as de aprendizagem, podemos destacar a falta de compreensão dos textos estruturais dos problemas (Esteves (2001), Rocha (2002), Pinheiro e Roza (2006)) , da diferença entre problemas de arranjo e combinação (Sturm(1999), Esteves (2001), Costa(2003), Pinheiro e Roza (2006)). Por outro lado, os trabalhos de Sturm (1999), Esteves (2001) e Costa (2003) sinalizam propostas de Ensino de Análise Combinatória que venha minimizar ou superar algumas das dificuldades apontadas anteriormente. Também nos trabalhos de Sturm (1999), Costa (2003) e Pinheiro e Roza(2006) encontramos as dificuldades encontradas pelos professores ao ministrarem aulas de Análise Combinatória.

Nesta pesquisa temos a intenção de comparar a avaliação dos professores acerca das dificuldades que os alunos apresentam na resolução de problemas de Combinatória

com o desempenho dos alunos após resolverem 10 (Dez) situações-problema do assunto em questão. Para isso, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

- ***Como avaliam os professores de Matemática as dificuldades de aprendizagem dos alunos acerca do ensino de análise combinatória?***
- ***Que desempenho apresentam os alunos ao resolverem situações-problema de Combinatória?***

Para alcançarmos possíveis respostas às nossas Questões de pesquisa, optamos por elaborar um questionário contendo dez (10) situações-problema de análise combinatória. O professor, após analisar cada questão, classificava a mesmas em: "fácil", "muito fácil", "difícil" e "muito difícil" aos alunos coube a resolução dos problemas.

1. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio das seguintes etapas: **determinação da amostra, construção do instrumento, validação do instrumento, produção dos dados e análise dos dados.**

- **Determinação da amostra:**

Nosso trabalho foi desenvolvido com a colaboração de 30 professores e 60 alunos da rede pública de ensino do Estado do Pará. 73,33% dos professores e 46,66% dos alunos são do sexo masculino; dos professores consultados 80% estudaram Análise Combinatória em alguma disciplina no Ensino Superior; todos os alunos já haviam estudado Combinatória.

- **Construção do instrumento:**

O instrumento utilizado foi um questionário fechado contendo itens sobre dados pessoais e um grupo com dez (10) situações-problema de Análise Combinatória. Os problemas foram direcionados aos professores de forma que os mesmos os avaliassem quanto ao grau de dificuldade, como já foi dito anteriormente. Aos alunos solicitamos as resoluções dos referidos problemas.

- **Validação do instrumento:**

A avaliação do instrumento foi realizada por uma turma de estudantes do curso de especialização em Educação Matemática da Universidade do Estado do Pará, juntamente com o professor orientador, que sugeriram modificações para aperfeiçoamento do formulário.

- **Produção e Análise dos dados**

Neste trabalho iremos analisar os dados produzidos pela avaliação dos professores e pela resolução apresentada pelos alunos, ou seja, focalizaremos apenas as resoluções - problema. Apresentaremos cada uma das 10(dez) situações-problema e uma tabela que consta informações dos professores e dos alunos. Para informações direcionadas aos dados dos professores a tabela possui uma coluna com o grau de dificuldade ("fácil", "muito fácil", "difícil" e "muito difícil"); quanto aos alunos a tabela possui uma coluna que descreve o número de alunos que Acertou, Errou ou Não Fez os problemas. A pesquisa possui uma abordagem quantitativa, pois estamos tentando produzir "dados quantitativos" que sirvam de suporte para futuras pesquisas no campo da Análise Combinatória. Pois temos interesse em produzir dados qualitativos, no entanto dados dessa natureza apresentam limites na compreensão de um determinado fenômeno precisando dessa forma de informações extraídas de pesquisas quantitativas.

É importante ressaltar que o questionário foi respondido em tempo e escolas diferentes. O entrevistador apenas solicitou que os sujeitos da pesquisa respondessem as perguntas do referido instrumento, logo em nenhum momento manifestou alguma intervenção durante o processo de preenchimento do questionário. Após o preenchimento de todos os questionários, que levou um mês para obtê-los, partimos para a etapa da análise dos dados produzidos.

QUESTÃO 01

Numa lanchonete há 5 tipos de salgado, 4 tipos de suco e 3 tipos de sorvetes. De quantas maneiras podemos tomar um lanche composto por 1 salgado , 1 suco e 1 sorvete?

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	15	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	13	Acertos	16
Difícil	2	Erros	27
Muito difícil	0	Não Fez	17

Fonte: Pesquisa de Campo

Os resultados apontam que dos 30 professores consultados 28 consideram a situação-problema 01 muito fácil ou fácil. No entanto, 44 alunos erram ou não fizeram os problemas, ou seja, 73,33% do total de alunos consultados. O resultado apontado na avaliação dos professores talvez esteja associado ao fato da resolução do problema ser uma aplicação direta do Princípio Fundamental da Contagem, logo se trata de uma

situação rotineira de sala de aula. Porém, observa-se no desempenho dos alunos que os mesmos não desenvolveram habilidades relacionadas à referida técnica de contagem.

QUESTÃO 02

Com os algarismos 1,2,3,4 e 5,quantos números de três algarismos ,distintos e maiores que 300 podemos formar?

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	14	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	13	Acertos	11
Difícil	3	Erros	34
Muito difícil	0	Não Fez	15

Fonte: Pesquisa de Campo

Na situação-problema 02, os resultados apontam que 81,66% dos alunos que equivale a 49 alunos erraram ou não a fizeram. No entanto, 27 professores, ou seja, 90% do total de consultado consideram o problema muito fácil ou fácil. O Fracasso apontado no desempenho dos alunos traz a reflexão da falta de habilidade com Principio Fundamental da Contagem e da formação dos agrupamentos. Aos professores cabe a reflexão que problemas dessa natureza são sempre trabalhados em sala de aula, talvez isto justifique o resultado da avaliação.

QUESTÃO 03

Com os algarismos 0,1,2,3,4 e 5,quantos números de três algarismos distintos e múltiplos de 5 podemos formar ?

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	12	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	14	Acertos	8
Difícil	4	Erros	28
Muito difícil	0	Não Fez	24

Fonte: Pesquisa de Campo

As situações-problema 02 e 03 seguem a mesma Estrutura de pensamento combinatório. No entanto, observamos que no desempenho dos alunos o número de acertos diminuiu. A explicação talvez esteja associada à restrição que o problema apresenta quanto aos múltiplos de 5. Percebemos que na avaliação dos professores há um crescimento à cada situação-problema do grau de dificuldade considerado difícil.

QUESTÃO 04

Num campeonato paraense de futebol estão participando 8 clubes .Determine o número de resultados possíveis que se pode obter o campeão e o vice-campeão.

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	9	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	15	Acertos	4
Difícil	6	Erros	39
Muito difícil	0	Não Fez	17

Fonte: Pesquisa de Campo

Os dados apontam que 24 professores avaliam a situação-problema muito fácil ou fácil; o número de professores que avaliam como difícil aumentou para 6. Do total de alunos consultados 56 alunos erraram ou não fizeram o problema ocorrendo dessa forma uma diminuição acentuada entre a primeira situação-problema e a quarta. Entretanto número de alunos que não fizeram a questão diminuiu o que talvez esteja associado ao fato de ser um problema cuja estrutura textual envolve clube de futebol que é um contexto muito familiar dos alunos. Em geral nas escolas esta situação-problema é resolvida usando o arranjo simples como técnica de contagem. Dessa forma, observamos que a habilidade necessária para resolver problemas que envolvam a referida técnica de contagem não foi desenvolvida pela maioria dos alunos consultados.

QUESTÃO 05

O Estado do Pará possui 8 clubes disponíveis para representá-lo em um campeonato nacional de futebol, porém, cada Estado só poderá participar com 4 clubes e a escolha deverá ser realizada através de sorteio na sede da confederação paraense de futebol. Determine o número de maneiras diferentes de se obter o resultado do sorteio.

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	1	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	12	Acertos	7
Difícil	6	Erros	9
Muito difícil	11	Não Fez	44

Fonte: Pesquisa de Campo

Os resultados da avaliação dos professores apontam que o número de professores que consideram a situação-problema difícil ou muito difícil é maior dos que consideram a questão muito fácil ou fácil. Por outro lado, observamos que 12 professores avaliaram o problema como fácil, enquanto 53 alunos dos 60 consultados fracassaram ao resolverem a situação-problema. Quanto aos 44 alunos que não fizeram o problema a justificativa, talvez, esteja na falta de compreensão do texto.

QUESTÃO 06

Para participar da grande festa do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, algumas famílias que moram nas ilhas próximas de Belém se deslocam em pequenas embarcações com destino ao Porto da Feira do Açaí. Supondo que uma embarcação comporte somente 9 pessoas e que uma família tenha 10 pessoas, das quais duas só podem ser condutores do barco. De quantos modos podemos formar uma tripulação com 1 condutor e 8 passageiros, sendo 4 sentados em cada lado?

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	1	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	2	Acertos	3
Difícil	22	Erros	16
Muito difícil	5	Não Fez	41

Fonte: Pesquisa de Campo

Na situação-problema 06 os resultados apontam um equilíbrio já que 27 professores dos 30 que foram consultados avaliam o problema difícil ou muito difícil e 57 alunos erraram ou não fizeram os problemas. A possível justificativa esteja na falta de compreensão do texto. Observamos, também, com esses resultados que os alunos não conseguem identificar um problema de que envolve a Permutação simples como técnica de contagem. Pois, essa é a habilidade necessária para resolver o problema.

QUESTÃO 07

Uma pessoa ao abrir uma conta em uma banco deve registrar uma senha de 6 dígitos para seu cartão magnético. Para facilitar a memorização ela resolveu usar os dígitos da data de seu aniversário, 02/02/82. Por exemplo, 208202 ou 022082 e assim por diante. Sabendo que seu próprio aniversário não é aceito, quantas opções ela tem para entrar com essa senha?

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	0	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	6	Acertos	3
Difícil	17	Erros	13
Muito difícil	7	Não Fez	44

Fonte: Pesquisa de Campo

A habilidade necessária para resolver essa situação-problema é a permutação com elementos repetidos. Os dados apontam que 57 alunos não fizeram ou erraram o

problema, isto implica uma carência no desenvolvimento da referida técnica de contagem. A confirmação para tal reflexão está no fato da maioria dos professores avaliarem o problema como difícil ou muito difícil.

QUESTÃO 08

O departamento de ciências naturais da UEPA tem disponível para cargos de pesquisadores 5 professores de biologia e 4 professores de física . Uma universidade cubana solicitou 4 professores pesquisadores desse departamento. Qual a probabilidade de que esses quatro pesquisadores selecionados sejam 2 de biologia e 2 de física?

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	0	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	7	Acertos	2
Difícil	19	Erros	16
Muito difícil	4	Não Fez	42

Fonte: Pesquisa de Campo

A técnica de contagem para resolver esse problema é o produto das combinações simples. Os resultados apontam que a referida técnica não foi desenvolvida pela maioria dos alunos, pois 58 alunos não fizeram ou erraram o problema. Quanto aos professores dos 30 consultados 23 avaliaram o problema difícil ou muito difícil.

QUESTÃO 09

Ao final de um expediente na biblioteca da UEPA, a bibliotecária precisou ordenar em uma prateleira de diversos livros: dois livros de Matemática, três de Química e quatro de Biologia. Sabendo que os livros não são de mesmos volumes, determine o numero de maneiras diferentes que a bibliotecária poderá ordená-los, de modo que os livros de uma mesma matéria fiquem sempre juntos.

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	0	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	3	Acertos	2
Difícil	18	Erros	13
Muito difícil	9	Não Fez	45

Fonte: Pesquisa de Campo

Os resultados apontam que 27 professores consideram a situação-problema difícil ou muito difícil e dos alunos consultados 58 erraram ou não fizeram o problema. Dessa forma, observamos novamente um consenso na avaliação dos professores relacionado ao desempenho dos alunos.

QUESTÃO 10

Uma pessoa escolheu 9 dezenas para jogar na sena, onde em cada jogo são marcadas 6 dezenas. Ela fez todos os jogos possíveis e das 9 dezenas jogadas, 4 foram sorteadas. Quantos talões foram premiados com a quadra?

Avaliação do professor	**Freqüência**	**Desempenho dos Alunos**	
Muito Fácil	0	**Resolução**	**Freqüência**
Fácil	2	Acertos	3
Difícil	13	Erros	9
Muito difícil	15	Não Fez	48

Fonte: Pesquisa de Campo

Para resolver a situação-problema 10 o aluno necessita do produto das combinações como técnica de contagem. No entanto, observamos que 57 alunos do total consultado não desenvolveram as habilidades da referida técnica. Contudo a avaliação dos professores aponta o possível fracasso dos alunos já que 28 professores indicam a situação-problema difícil ou muito difícil.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos fazer uma comparação dos resultados obtidos na resolução de 10 situações-problema de Análise Combinatória por alunos, da terceira série do Ensino Médio, com a avaliação acerca do grau de dificuldade que os professores possuem das referidas questões. Ambos os grupos de sujeitos são da rede pública de ensino do Estado do Pará.

No geral os resultados apontam que nas situações-problema 01, 02, 03 e 04, que os textos exigem uma compreensão mais simples dos alunos, os professores avaliaram sendo muito fácil ou fácil. No entanto, o que se observou foi um fracasso da parte dos alunos nas resoluções dos referidos problemas. Isto implica em afirmar que os professores possuem uma falsa impressão de aprendizado dos alunos nas questões consideradas rotineiras no processo de ensino de Combinatória.

É importante ressaltar que nas demais situações-problema os resultados apontam um consenso na avaliação dos professores e no desempenho dos alunos. Desse grupo de problemas somente a questão 05, apresentou 12 professores avaliando a mesma como fácil enquanto a maioria dos alunos teve um mau desempenho.

A pesquisa aponta, também, que os alunos não conseguem identificar a técnica de contagem apropriada para cada situação-problema e uma grande dificuldade na compreensão dos textos. Isto só nos faz refletir que não houve aprendizagem significativa do assunto Análise Combinatória.

REFERÊNCIAS

COSTA, C. A.; As concepções dos professores de Matemática sobre o uso da modelagem no desenvolvimento do raciocínio combinatório no Ensino Fundamental. São Paulo, 2003, 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ESTEVES, I.; Investigando os fatores que influenciam no raciocínio combinatório em adolescentes de 14 anos - 8ª série do ensino fundamental. São Paulo, 2000, 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MORGADO, A.C. et al; Análise Combinatória e Probabilidade. Rio de Janeiro: IMPA/VITAE, 2004.

PINHEIRO, C. A. M e ROZA, I. S.; Dá análise combinatória: o que ficou em alunos e professores do Ensino Médio?. Belém, 2006, 52 p. Monografia (Especialização em Educação Matemática)- Centro de Ciências Sociais e Educação- Universidade Estadual do Pará.

ROCHA, J. C.; O ensino de análise combinatória: uma discussão sobre o uso do principio multiplicativo na resolução de problemas. São Paulo, 2002, 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo.

SCHLIEMANN**,** A. D.; Na vida dez, na escola zero / Analúcia Dias Schliemann, David William Carraher, Terezinha Nunes Carraher. – 12ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

STURM, Wilton; As possibilidades de um ensino de análise combinatória sob uma abordagem alternativa. Campinas, 1999, 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE, MEDIAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autora Oliveira, Iolane Nobre de- CINPED-
Centro de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

RESUMO

Este texto é resultante do trabalho de pesquisa relacionado ao tema: Aprendizagem e Afetividade, Mediações significativas na Alfabetização de Jovens e Adultos, define-se por um estudo crítico-analítico acerca da compreensão dos professores sobre a relação entre afetividade e inteligência e os efeitos dessa compreensão em suas práticas pedagógicas. Sua referência teórica fundamental é representada pela teoria de Henri Wallon, autor que compreende o desenvolvimento humano de forma dialética e abrangente com seus significados sociais, afetivos e culturais. São elementos do desenvolvimento concebido em sua teoria de maneira interdependente e dialética, o que abre espaços para o diálogo com outros autores, (ALMEIDA, 2001), (FERNANDEZ, 2000), (GALVÃO, 2000) entre outros, ampliando os referenciais de análise e compreensão dos fenômenos estudados. A análise baseia-se nessa perspectiva, com referência em uma dinâmica de constantes transformações do meio humano, representado segundo a teoria walloniana pela linguagem, cultura e conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem fenomenológica existencial, em dois modos de análise dos dados coletados: a análise nomótética e a análise idiográfica. A primeira, um contato mais direto e espontâneo com a leitura dos dados. A segunda o distanciamento reflexivo. A compreensão da relação entre inteligência e afetividade para a práxis pedagógica, significa estabelecer uma prática do trabalho simbólico que reuni, articula, e relaciona as diferentes formas de conhecimento.

Palvras-Chave: Aprendizagem, Afetividade, Práticas Pedagógicas, Desenvolvimento Humano.

Para Wallon, o conhecimento é resultante da interação do ser humano com o seu meio ambiente, representado pelo meio físico, conhecimento, linguagem e cultura. Assim, o conhecimento acumulado culturalmente é fruto da inteligência em sua função construtiva e reflexiva, mas a inteligência em sua origem nasce da emoção, primeira forma de manifestação psíquica do ser humano, seu primeiro elo de contato com o meio humano.

A medida de seu desenvolvimento, a emoção separa-se da inteligência e cede lugar a mediações cada vez mais elaboradas e complexas e que através da linguagem e outras formas de representações, é absorvida e transformadas por estas. Em outras palavras, desenvolve-se integrada pelas funções reflexivas e construtivas da inteligência e ao mesmo tempo impulsiona, move e comove-a para a produção do conhecimento.

Desse modo, podemos afirmar junto com (SALTINI, apud SPINOSA, 1997) que todo conhecimento é conhecimento afetivo e com (GALVÃO, 2000 apud DANTAS, 1993) que toda razão nasce da emoção e vive de sua morte, porque o ser humano não consegue produzir reflexão, dominado por estados permanentes de intensas emoções.

Em linhas gerais, esse é o fundamento básico da relação entre afetividade e inteligência e reflete a intenção principal deste trabalho que é o de refletir acerca da importância das mediações afetivas significativas na aprendizagem dos alunos, desenvolvidas no cotidiano das práticas pedagógicas. Assim, o conhecimento ao ser matéria-prima do trabalho educativo do professor, não pode ser desvinculado de sua dimensão afetiva, uma vez que a afetividade expressa pelas emoções, é em grande parte a impulsionadora do conhecimento, responsabilidade primeira do professor. Portanto é de vital importância tematizar no âmbito da educação escolar as formas das relações afetivas que os professores estabelecem não só com os alunos mas também com a construção do conhecimento. São questões que se manifestam no modo como compreendem a relação entre afetividade e inteligência na aprendizagem dos alunos.

Ao existir uma relação direta entre sociedade e educação, a importância social desse tema relaciona-se ao contexto vivido pela sociedade moderna, lugar onde estão inseridas as vivências sócio-culturais e afetivas tanto dos professores quanto dos alunos, refletidas na educação escolar. São experiências vividas em uma sociedade multimídia e globalizada, cujo sentido maior que prevalece da globalização econômica em sua relação com a dinâmica sócio-cultural é o de uniformizar e universalizar as culturas e consequentemente a conduta pessoal, uma vez que a educação segundo (DUARTE, 1994) ao constituir-se na cultura, forma “personalidades culturais” e veicula uma “visão

de mundo," imposta numa relação de dominação cultural dos que detêm o poder econômico.

Sociedade que vive transições e transformações em várias áreas do conhecimento. São mudanças que ocorrem em velocidades nunca antes imaginadas, através de produções das informações tecnológicas cada vez mais sofisticadas, geradoras de mundos virtuais que alteram as relações dos seres humanos não só com os conhecimentos produzidos pela cultura, mas das relações sociais com sua singularidade. São alterações que trazem a marca de uma impessoalidade, no sentido de um distanciamento afetivo cada vez maior com o outro e com o conhecimento que produz. Altera consequentemente as relações com a sua linguagem e cultura em suas significações, assim como a personalidade, resultante de uma dupla história, originada tanto de seus recursos internos e externos.

Enquanto personalidades únicas, professores e alunos contam com quais recursos internos e externos de seu meio para acompanhar esse ritmo de alterações frenéticas no campo do conhecimento produzido pela cultura? Para acompanhá-los nos diz (PIMENTA, 2000, P.23) ...*"requer preparação científica, técnica e social. Por isso a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, reuni-los e reconstruí-los com sabedoria"*

Operá-los, revê-los e construí-los com sabedoria, implica unir conhecimento e afetividade, porque a afetividade impulsiona e mobiliza a busca de conhecimento, ordenando-lhe múltiplos significados registrados como importantes para a vida do indivíduo. Dessa forma, segundo (FERNANDEZ, 1991) essa forma de sabedoria, implica a relação de saber com o conhecimento que envolve experiências concretas e relações afetivas com o processo de aprender, expressas por diferentes formas de contato, mobilizadores de vários estados emocionais, além de propiciar a experiência das dificuldades e a descoberta do estilo de aprender. Nesse processo são mobilizados tanto os recursos internos quanto os disponíveis pela cultura.

Nessa perspectiva de interação com o conhecimento, o professor só poderá propô-la, se ele próprio tiver essa vivência. Portanto, esta é uma proposta que descentraliza a totalidade de significações e conhecimentos monopolizados pelos professores. Contudo, a escola com todos os avanços conceituais a respeito de temas como o desenvolvimento e aprendizagem, ainda insiste em privilegiar os aspectos

cognitivos como o principal modo das aprendizagens dos alunos. Privilegia a dimensão técnica e científica em detrimento dos aspectos sócio-culturais e quanto a dimensão simbólica do par afetividade e inteligência, trata-as de forma segmentada, ficando a afetividade em segundo plano.

Essa forma de concepção, traz efeitos devastadores para a aprendizagem dos alunos, refletindo-se em ausência de significado para a sua vida pessoal, impedindo-o de apropriar-se e acompanhar as mudanças sócio-culturais dos conhecimentos de forma a reconstruí-los com sabedoria.

No plano das pesquisas científicas, (ALMEIDA, 2001) assinala que os estudos realizados na área da pesquisa psicológica, privilegia em pleno século XXI somente os aspectos cognitivos ligados ao conhecimento, relega-se a segundo plano a sua dimensão afetiva e constitui uma lacuna segundo a autora nas pesquisas acerca do desenvolvimento humano voltado para a área afetiva e sua importância para o conhecimento.

A análise das categorias foram elaboradas com base em dois contextos: com referência na teoria de Wallon, em correlação com outros autores que estudam acerca da relação entre afetividade e inteligência, e nos elementos de significação que foram emergindo à partir do discurso dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem fenomenológica existencial, que concebe a realidade de forma inconclusa, no sentido de que os fenômenos nela vividos estão sempre vinculados a um constante vir a ser, por esse motivo, os fenômenos pesquisados são percebidos de forma inacabada. Origina-se dessa concepção, um princípio de reflexão e análise sobre o vivido que define-se por constantes redescobertas e redefinições.

Como conseqüência dessa visão, os fenômenos pesquisados são percebidos sob a ótica da multiplicidade de percepções, significados e interpretações, congregados em uma variedade de experiências sócio-culturais e afetivas que guiadas pela intencionalidade atribui-lhes sentido, conferindo consciência e conhecimento, criando-se desse modo, aberturas para novas relações com o mundo.

Com base nessa compreensão, foram desenvolvidos dois modos de análise dos dados coletados: a análise nomótética e a análise idiográfica. A análise nomotética compreende uma relação de contato mais direto e espontâneo com a leitura dos dados. Para que esse tipo de relação ocorra é necessário que os conhecimentos adquiridos até

então pelo pesquisador em forma de teorias, idéias, noções, conceitos, princípios e valores sejam colocados em "suspensão".

Esse momento de análise é chamado de pré-reflexivo, porque a partir da leitura dos relatos dos sujeitos, a relação que se estabelece com a realidade recordada por esse ato, não se baseia apenas na rememorização das vivências, mas em uma imersão direta na experiência que deixa de ser guiada pelo intelecto para ser orientada por processos intuitivos, percepções, sentimentos e emoções, originados em uma totalidade que permite uma compreensão global, intuitiva e pré-reflexiva da realidade estudada.

Após esse primeiro envolvimento existencial com a realidade vivida, há um distanciamento reflexivo que se desenvolve através da análise idiográfica. Esta análise compreende a reflexão sobre a primeira forma de compreensão dos dados, resultante da aproximação direta e espontânea com estes. Nesta forma de análise, o distanciamento reflexivo busca captar e enunciar de forma descritiva o sentido e o significado daquele primeiro contato pré-reflexivo, não chega a ser um distanciamento completo porque ambas formas de análise estão interligadas entre si.

A enunciação resultante dessa reflexão é organizada em categorias temáticas que representam o significado refletido do pesquisador sobre a experiência vivida. Assim, a análise idiográfica abarca toda a reflexão sobre a vivência, cujo enunciado de seu significado refletido é organizado em categorias temáticas e em linguagem simples, buscando traduzir a vida cotidiana da realidade investigada.

De acordo com esse procedimento a interpretação e análise do material desenvolvido tem por referencia duas grandes categorias de análise : O real vivido e as emoções do professor e a compreensão do professor sobre o campo da afetividade, e as suas correspondentes sub-categorias.

O REAL VIVIDO E AS EMOÇÕES DO PROFESSOR

1-O SIGNIFICADO DO CONFLITO EMOCIONAL PARA O PROFESSOR DIANTE DA AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E MOVIMENTO DOS ALUNOS.

Nesse grupo de depoimentos, o foco fundamental de seus relatos, está relacionado ao desenvolvimento intelectual e como percebem-no em relação a aprendizagem dos alunos. Os sentimentos e emoções, associados as suas expressões

manifestas pelo movimento, são colocados em segundo plano e significadas de forma dissociada dos processos de aprendizagem.

Referente a aprendizagem, descrevem um universo de situações-problema para os quais se sentem impotentes para resolvê-los, e parte dessa resolução depende da forma como compreendem as dificuldades que vivenciam. A compreensão dos problemas cotidianos, resultam das concepções que embasam o pensar, este organiza-se em práticas discursivas que nomeiam, explicam e interpretam a realidade.Nesta forma de prática há os valores, as crenças, os sentimentos e emoções delineando relações sociais que tanto podem ser de coação quanto de cooperação, ambas, em constante interação com as produções sócio-culturais, constituem os significados que cada professor atribui as práticas pedagógicas que tanto incluem os alunos quanto os exclui.

Diante das práxis com seus valores, crenças, ideologias e concepções, congregados a diferentes graus de consciência, constituem elementos de significância, que agregados ao seu campo afetivo, desencadeiam diversos tipos de relações sócio-afetivas, que em contato com situações de conflito, manifestam-se com diferentes estados emocionais, onde prepondera o medo, angústia e aflição. A vivência dos conflitos, ocorrem principalmente quando as professoras submergem aos seu estados emocionais, alimentando experiências permanentes de conflito.

Desse modo, essa forma de compreender o sujeito que aprende investido em sua totalidade, expressa a educação da pessoa completa. Nesse percurso, a linguagem ordena e media a relação com a cultura, configura e organiza o pensamento, os sentimentos e emoções através do trabalho do pensamento reflexivo, e expressa o desenvolvimento da inteligência em relação com o desenvolvimento afetivo, integrado aos seus avanços e conquistas, e também ordena e organiza o movimento em significados. Todo esse conjunto do desenvolvimento é veiculado por um eu, uma personalidade que se expressa em múltiplas possibilidades, imprimindo a marca do seu estilo próprio de relacionar-se e construir conhecimento. Visão da teoria walloniana que no dizer de (GALVÃO, 2000, p. 99) “Da psicogenética walloniana, resulta uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a experiência do sujeito ocupa um lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu”.

Contrário ao desenvolvimento humano abrangente, com investimento do ser humano em sua totalidade, conforme as declarações das professoras, o movimento dos alunos é valorizado enquanto o desenvolvimento da coordenação motora fina, reprodução na prática do conceito escolarizado de corpo em sua clássica definição: cabeça, tronco e membros, divisão que o transforma em partes. A cabeça considerada o centro da inteligência, concepção que o reduz a um "corpo-cabeça", corpo colado à carteira, "corpo-caderno", onde o restante de seus membros, como as mãos, ficam restritas a repetição mecânica do treino manual no caderno, "corpo em exercício" para a escrita. Conforme nos diz (ALMEIDA, 2001) o corpo em seu movimento é o principal instrumento e veículo das emoções, portanto, quando o corpo é negado em seus movimentos, também são negadas as emoções.

As emoções apontadas pelos professores ao mesmo tempo que fragilizam as suas relações afetivas com os alunos constituem a base da significação sentida. Nesse contexto, a vivência do conflito ocorre principalmente quando submergem aos seus estados emocionais, alimentando experiências permanentes de conflito emocional

Com a ausência de domínio sobre as emoções, deixam de agir de forma reflexiva, impossibilitando-as de compreenderem com clareza as suas emoções e os efeitos que elas causam a sua experiência vivida em sala de aula. Estas são formas de relações com o vivido que se repetem em seus depoimentos. Somando-se aos seus estados emocionais, os conceitos que embasam a sua compreensão sobre o desenvolvimento afetivo, da inteligência e expressão do movimento dos alunos, estão cindidos, propiciando uma visão unilateral do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Diante desse processo, uma das intermediações fundamentais para a transformação e ressignificação dos conflitos que envolvem as relações afetivas com seus diversos efeitos no processo ensino-aprendizagem, perpassa pela mediação da linguagem, enquanto signo que ordena e media a relação com a cultura, configura e organiza o pensamento, os sentimentos e emoções através do trabalho do pensamento reflexivo, função da inteligência que integra o desenvolvimento afetivo aos seus avanços e conquistas, além de ordenar e organizar o movimento em diferentes significados de acordo com cada ambiente cultural.

O conteúdo da alfabetização reduz-se a estrutura e análise da linguagem a ser assimilada, memorizada, através de métodos e técnicas que desenvolvam as habilidades cognitivas e motoras dos alunos.

Nesse conjunto, as concepções vinculadas as relações entre afetividade e inteligência revelam, assim como as outras presentes no decorrer da análise, que a aprendizagem concebida por essas professoras é resultante fundamental dos processos cognitivos e estes são percebidos de forma segmentada, em termos de atenção, percepção visual e memória. Nessa visão, o conteúdo representado pela estrutura e análise da linguagem enquanto aquisição, está vinculada a totalidade de conhecimentos que se transmite do professor ao aluno. Linguagem destituída de sentido, compartimentalizada em letras e sílabas, inserida em uma perspectiva de leitura e escrita escolarizada.

Nesse modo de experiência educativa, os métodos e técnicas são resultantes dos conteúdos que se delineiam na construção do conhecimento. Conteúdo e forma no ato educativo constituem uma unidade dialética , onde conteúdo determina a forma e forma determina o conteúdo. Na unidade dessa relação, o conteúdo da alfabetização fica reduzido a estrutura e análise da linguagem, destituída da sua condição de significados construídos na história de vida dos sujeitos aprendizes, relacionados com o seu universo de linguagem, conhecimento sócio-afetivo e cultural. Deixam de fora do seu conteúdo de conhecimentos o contexto da realidade vivida dos alunos, resultando em uma forma de ação educativa conforme o descrito pelas professoras, em atividades mecânicas, repetitivas e lineares, destituída de sentido para a vida dos alunos, onde recortar e colar papéis, copiar e treinar a ortografia, massifica e reproduz a alienação de um fazer sem significado, excluindo a relação do aluno com sua totalidade de expressar-se e construir conhecimento.

Mas essa possibilidade de mediação não ocorre, porque os professores possuem a crença de que o desenvolvimento é determinado por processos maturativos, onde este vai atingir um certo nível, cabendo a professora facilitar essa maturação até ela atingir um certo nível. Diante dessa forma de pensar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, as professoras deixam de compreender, que no processo de desenvolvimento da inteligência e afetividade, a medida em que as funções intelectuais e reflexivas preponderam, enquanto mediadoras do sujeito com o meio, a emoção integra-se a inteligência e adquire contornos reflexivos. Nessa mediação, como discutido anteriormente, a linguagem atua como recurso principal em sua força de representação do pensamento e das emoções.

Assim, ao proporem atividades destituída de sentido para os alunos, cortam a possibilidade de que por meio de experiências representativas de suas emoções e

formas de pensar possam entrar em contato com a aprendizagem significativa, que é vivida se houver uma relação direta entre o sentir e o pensar, e nesse momento propor experiências de escrita poética por exemplo, possibilita por meio dessa forma de representação a transformação da relação com a aprendizagem em significação, porque a linguagem poética descreve a realidade do vivido e veicula a palavra em seu sentido expressivo e conduz a expressão do eu. Assinala (DUARTE, 1994) que o ser humano ao nomear o mundo de sua existência, produz a consciência de tudo que lhe cerca. Essa forma de compreensão facilitaria a produção da consciência de significado reflexivo, identificação e interpretação dos fenômenos da emoção e sua relação com a inteligência, contribuindo para a compreensão das nuances afetivas que os professores projetam em seus alunos.

2- OS SENTIMENTOS E EMOÇÕES VIVIDAS E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR.

Com base na premissa de que as representações sociais são identificáveis nas afirmações dos professores e constituem o campo de suas representações, projetadas por imagens, conceitos, crenças e valores veiculadas em sua linguagem, imagens e conceitos que para (RANGEL, 2000, apud MOSCOVICI, 1978) são indissociáveis e estão presentes nas suas representações sociais, resultantes de teorias coletivas construídas no cotidiano, e que na dimensão de cada grupo social essas teorizações congregam opiniões comuns, propiciam uma certa coesão de idéias e confere identidade grupal, é o que revela o conjunto temático de representações das professoras, identificando-as enquanto grupo e expressão de sua identidade social.

Esse grupo organiza-se em categorias temáticas que compreendem: a professora diferente; a professora emotiva; a professora apaixonada; a professora autoritária. Em suas afirmações, comparece o que a teoria de Wallon diz acerca das crises vividas no decorrer do desenvolvimento, com suas rupturas e retrocessos, mas para que haja avanço é necessário que seja dado um sentido a crise.

A representação da "professora diferente" em sua narrativa veicula a dimensão de um conflito entre a prática "tradicional" e a prática que se vislumbra "diferente". A "tradicional" que ainda pensa a referência de uma "aula normal de quadro, sem ter nada" e a aula em forma de "uma oficina, alguma coisa que eles vão trabalhar mesmo". Entre a imagem da professora tradicional com quadro e giz "sem ter nada" encontra-se

em potencial a professora que também pensa na possibilidade de sua aula em forma de "oficina" e vai tateando no cotidiano, perspectivas de fazer "diferente" do "tradicional," à procura de novos sentidos que possam corresponder as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Maneira de pensar que surge do confronto de suas solicitações para um outro modo de experenciar as aulas, meio que exige por intermédio de dinâmicas próprias, reformulações das antigas representações e práticas pedagógicas.

Com base nestas questões, "a professora emotiva" orienta suas ações de forma predominantemente subjetiva, deixa-se envolver facilmente pelas emoções. Sua conduta, dominada por estados emocionais, confirma-se em seus depoimentos como um todo. São características típicas das pessoas emotivas, definidas segundo os estudos de Wallon citados por (ALMEIDA, 2001) ao estabelecer diferenças entre pessoas sentimentais e emotivas. Estas ao deixarem-se influenciar pelo ambiente, tem dificuldade em afastar-se de forma reflexiva, olhar a realidade com distância nos momentos necessários e buscar compreendê-la. Nas pessoas emotivas, a noção da realidade exterior, fica praticamente submersa em suas emoções é o que se traduz em sua afirmação, constituindo elementos que preponderam na narrativa desta representação.

Tais reformulações para essa professora, tornam-se bem mais difíceis, uma vez que suas características de pessoa emotiva e a maneira como as representa e significa em seu cotidiano, criam-lhe barreiras significativas, porque "...no emotivo, a diferença é ainda maior, pois neste ocorre o predomínio do ambiente ao qual não sabe fugir: suas reações entretanto, são, de ordem puramente subjetiva e tendem a sufocar a noção das realidades exteriores sob o fluxo das sensibilidades orgânicas''...(ALMEIDA, 2000, P. 55 apud WALLON, 1993, P.176-177).

As duas características fundamentais que Wallon aponta sobre o indivíduo apaixonado: a sua capacidade reflexiva como forma de aplacar a tensão emotiva, e a busca de transformar em fatos as suas representações, surgem na representação da professora apaixonada. Em suas afirmações, traça distinções de reações emotivas entre ela e o aluno, são indícios que apontam a sua não entrada no circuito perverso das emoções, preponderando o poder de reflexão, discriminação e observação do tipo apaixonado que busca manter as rédeas de seus impulsos emotivos e que se revela principalmente quando diz que os professores tem que saber trabalhar as emoções.

A representação da professora autoritária possui a crença em valores atribuídos a figura de autoridade, como aquela que não demonstra os seus sentimentos e emoções. Ao negá-los, tenta substituí-los por uma postura que demonstra "dureza," imagem arraigada no imaginário do professor tradicional.

Nesta, a perda de identificação com a "professora autoritária," implica a perda do suposto lugar de autoridade que ocupa, suposto porque baseia-se na crença de que ao negar seus sentimentos e emoções mantém seu lugar de autoridade. A sua identidade como autoritária, fragiliza-se e torna-se ameaçada diante da vivência de novas experiências que exigem mudanças em sua prática e reformulações em suas representações, no sentido de equilibrar o que sente e a maneira de apresentar-se aos alunos com novas significações. Mas as reformulações tornam-se difíceis, por sua forte identificação com essa imagem, porque é essa identificação que lhe serve de referência e escudo protetor para enfrentar o seu medo, a sua tensão, a sua insegurança que compõem a dificuldade em lidar com situações de conflito em sala de aula.

São estes elementos, carregados de sentido ideológico e vivencial que as professoras põe em prática em sua tentativa de dialogar com os seus alunos. Nessa tentativa, suas representações exercem uma influência direta em seu modo de mediar a aprendizagem dos alunos, influenciando em sua forma de sentir e pensar, o que se seja a relação ensinar-aprender. Nesse sentido, estão presentes as diversas nuances das representações analisadas anteriormente, da professora diferente; a professora emotiva; a professora apaixonada; a professora autoritária.

Em todas essas formas de representações, de maneira implícita e/ou mais explícita, é evidente a visão estereotipada das relações afetivas e de aprendizagem estabelecidas com os alunos, sob a perspectiva de uma concepção linear e mecânica da aprendizagem onde todo tempo o professor coloca-se no lugar daquele que somente ensina e o aluno somente o que aprende.

A dificuldade para esse rompimento, está justamente na sua conseqüência, e que consiste na reestruturação da identidade e representação social das professoras, e implica ressignificar o que seja ensinar e aprender. Podemos afirmar, com base em seus depoimentos, que a maior dificuldade é a reformulação subjetiva desse lugar. Qualquer reformulação implica perdas e para o ser humano é muito difícil enfrentar o seu ônus, que significa a perda do capital cultural, afetivo e simbólico que estas professoras adquiriram ao longo de sua profissão, mas que alguns desses referenciais, do modo como estão significados, não cabem mais nessa nova ordem.

Implica então em perder como nos depoimentos, alguns de forma mais explícita em outros implícito, a perda de referenciais que lhes são outorgados socialmente: status, segurança, autoridade, vinculados ao sentido do poder e direcionamento exclusivo em suas intervenções. A perda desses elementos, trazem para a relação professor-aluno uma relação mais horizontal, essa horizontalidade tem como conseqüência entre outras, sentir-se ameaçado em ser avaliado, pôr-se diante do desconhecido dentro do próprio conhecimento que considera o seu referencial de "verdade".

Essa ruptura, gera o desequilíbrio, que por sua vez gera todo o incômodo diante do desconhecido e impulsiona a busca de novos conhecimentos e mudanças que conforme (WEISS,1997, P. 19 apud BLEGER, 1997) fala que:

> *"O corpo docente teme a ruptura do status e o conseqüente caos e, neste sentido, é necessário analisar as ansiedades de ficar "nu" sem status diante do estudante que aparece então com toda a magnitude de um verdadeiro objeto persecutório; deve-se criar a consciência que a melhor defesa é conhecer o que se vai ensinar e ser honesto na valorização do que se sabe e do que se desconhece...Esse momento é de suma importância, porque implica entre outras coisas, o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitude adequada na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano diante de outros seres humanos."*

A COMPREENSÃO DO PROFESSOR SOBRE O CAMPO DA AFETIVIDADE

1- O CONCEITO DE AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AÇÕES E CONTRADIÇÕES

Para que haja a reflexão crítica acerca da ação, é necessário que o conceito referente a relação entre aça-reflexão-ação teça uma correlação com a dimensão do vivido, o que indica que nesse grupo de professoras há uma lacuna teórica da relação entre afetividade e inteligência e seus efeitos para mediações e aprendizagens significativas, que sirva de base conceitual para a interpretação e reflexão dos fenômenos da emoção vividos em sala de aula.

As relações contraditórias entre a concepção de afetividade e as práticas pedagógicas, representam a sua dificuldade em pensar sobre a sua prática, e que conforme (ALMEIDA,2001) assinala, somente o fato de aceitar a afetividade como um aparato em sua relação com o conhecimento, não é suficiente para a sua compreensão, como diz: é de fundamental importância que esta seja entendida ..."como uma

companheira fiel da inteligência; afirmar sua ausência é desconhecer a relação afetividade e inteligência no desenvolvimento humano" (ALMEIDA, 2001, P. 21)

Isso implica dizer, que trabalhar a relação entre afetividade e inteligência na prática pedagógica, significa propor a práxis de uma pedagogia simbólica, que significa resgatar a experiência de vida do aluno como centro dessa prática, porque toda experiência humana é essencialmente simbólica. Nosso universo simbólico veicula nossa visão de mundo, visão que esta intimamente relacionada com nossas experiências concretas no cotidiano, experiências que são vividas com sentimentos e emoções.

Desse modo, trazer a compreensão da relação entre inteligência e afetividade para a práxis pedagógica, significa estabelecer um trabalho simbólico, que descentraliza a prática pedagógica da transmissão de conteúdos, de atividades mecânicas e sem sentido para os alunos, para uma atividade do trabalho simbólico que reuni, articula, e relaciona as diferentes formas de conhecimento.

2- CRISES DE OPOSIÇÕES DOS ALUNOS E AFETIVIDADE DOS PROFESSORES

A questão fundamental que os depoimentos referem a crise de oposição dos alunos e a reação afetiva dos professores diante delas, demonstram mais uma vez, a negação das atitudes dos alunos pelos professores, assim como a ausência de sentido do que estes comunicam e expressam em suas ações e falas. A esse respeito (DUARTE, 1994) nos diz que a comunicação presente na palavra, relaciona-se a "transmissão dos significados" que o sujeito revela ao falar de si e do mundo que o cerca, "significados explícitos" que são revelados" através da linguagem em seu significado conceitual, enquanto que "expressão" na linguagem indica o "desvelamento dos sentimentos" e emoções e que não são passíveis de significação conceitual.

Considerando esse sentido presente na linguagem, as afirmações das professoras diante da fala dos alunos negam o sentido do que é comunicado e expresso em sua linguagem. Indicam contradições que enunciam as diversas nuances das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, revelando uma relação eu-outro, permeada por conflitos e atitudes incongruentes das professoras, refletindo-se diretamente nas práticas pedagógicas tornadas desinteressantes para os alunos, porque destituídas de sentido para a sua vida. Elementos que no seu conjunto configuram a base da recusa dos alunos

É difícil para as professoras perceberem que as transformações fundamentais de sua prática, perpassam pela mudança de suas concepções de ensino, de suas representações, de suas emoções, somado ao trabalho reflexivo do pensamento inteligente. Forma de pensar que propicia a saída do circuito perverso das crises emocionais, produzindo como efeito, atitudes mais reflexivas diante dos conflitos vividos em sala de aula.

A recusa tanto a propostas pedagógicas desinteressantes, quanto à atitudes das professoras, constituem o fundamento básico que descreve (GALVÃO,2000) das crises de oposição, cujo sentido maior, presentes nas mais variadas reações dos alunos, descritas nos relatos das professoras é a busca de diferenciação, autonomia e construção de sua personalidade que é dinâmica e não cessa de desenvolver-se. Portanto, são respostas dos alunos que contém objetivos definidos em suas reações, contra o autoritarismo e o controle das relações de poder dos professores sobre os alunos porque ...”expressar-se significa exteriorizar-se colocar-se em confronto com o outro, organizar-se”(GALVÃO, 2000, P. 99-100).

Conforme (GALVÃO,2000) segundo os estudos de Wallon acerca da relação eu-outro, a crise de oposição constitui uma importância significativa na construção da personalidade, porque é através da crise de oposição ao outro que a criança à partir dos 3 anos, começa a traçar suas diferenças dos adultos e seguir buscando cada vez mais, desenvolver a sua autonomia e independência, a nível afetivo, intelectual com idéias próprias entre outros.

Ao pensarmos nestas questões sendo tematizadas e refletidas no interior da escola, quanto as atitudes concretas dos alunos em suas recusas as propostas escolares, sendo vistas em sua maioria como “indisciplina” e tantos outros sentidos relatados, recusa como modo de diferenciar-se do outro, discriminar suas emoções, ações e pensamentos, trata-se então de suma importância tematizar e discutir os sentidos que as recusas assumem em salas de aula. Este é um caminho que abre espaços pra ressignificação das crises, onde essa forma de compreender a recusa, torna-se impulsionadora de mudanças relacionais entre professores e alunos, entre alunos(as) e alunos, criando-se a possibilidade de construí-las em bases reflexivas.

A importância de se conhecer a função social das emoções, os significados e interpretações que lhes são atribuídas nas diversas situações interativas em sala de aula, enquanto meio constituído por linguagem, cultura e conhecimento, revelam formas de mediações na relação eu-outro, que de acordo com os sentidos que são atribuídos às

mediações, podem assumir com formas de controle sobre os estados afetivos, de acordo com as regras sociais de cada ambiente cultural.

O quadro demonstrado é reflexo de uma concepção de cultura e sociedade que separa sentimentos, emoções e pensamentos, que por sua vez de acordo com os resultados efetua-se numa educação que cinde conhecimento e afetividade, essa forma de pensar o conhecimento na educação escolar sustenta-se em uma relação de dominação dos alunos por parte dos professores, onde o controle não passa somente pelo controle das formas de pensar mas também de sentir,onde as emoções são reguladas de acordo com cada ambiente cultural. O que se revela nos resultados, são ambientes culturais com regras fixas e predeterminadas de conduta, onde o grau de autonomia dos alunos, expressa-se nas crises de oposição, como manifestação intencional de resistência a reprodução de práticas de dominação. O mundo interpretado na experiência do conhecimento é, segundo os sentidos delegados pelos professores reflexo do sistema mantenedor desse tipo de educação.

Finalizando, a função da educação é a de ordenar experiências de significações, função social eminentemente simbólica que permite a estruturação entre conhecimento e emoção que além do ensino e transmissão do conhecimento torna-se segundo (CÓRDOVA, 1994) espaço de maturação social e afetiva, promotora da discussão e produção de "sentidos da existência", lugar simbólico da expressão das emoções, sentimentos e pensamentos que constituem o fundamento pleno da verdadeira cidadania: a liberdade da expressão humana.

Referência

ALMEIDA, R.S. *A emoção na sala de aula*. Campinas, São Paulo, Papirus, 2001.

CÓRDOVA, R. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

DUARTE, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, São Paulo, Parirus, 1994.

FERNANDEZ, Alícia. *A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica clínica da Criança e sua família.* Porto Alegre-RS, Artes Médicas, 1991.

GALVÃO, l. Henri Wallon. *Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Rio* de Janeiro Petrópolis, Vozes, 2000.

PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. in PIMENTA, S.G. Formação de Professores: Identidades e Saberes da Docência. São Paulo, Cortez, 2000.

RANGEL, M. (Org.) *Representação Social e Educação.* in RANGEL, M. Das Dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. São Paulo, Papirus, 1999.

WEISS, M.L. *Diagnóstico psicopedagógico: avaliação do aluno ou da escola?* Revista Psicopedagógica v. 16 n. 42. Outubro/1997.

AS INGERÊNCIAS DA POLITICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

(*) Laurimar Amaral: UEPA

RESUMO:

O presente artigo versa sobre o papel conferido a educação na conjuntura atual de reordenamento do sistema capitalista, denominado de era da globalização, onde se verifica a implementação dos ditames da política neoliberal. Num primeiro momento, se faz uma revisão teórica do contexto de surgimento da doutrina neoliberal. A seguir, uma análise das principais prerrogativas que constitui o pensamento neoliberal e a sua aplicação no cenário mundial e no Brasil. E finalmente, de posse dessas informações, é feito um diagnóstico da influência do neoliberalismo no setor educacional, elucidando as várias formas que essa política se faz presente no âmbito da educação, com o objetivo de fornecer um quadro demonstrativo da adaptação das políticas educacionais aos arranjos do mercado.

Palavras-chave: Educação, neoliberalismo, globalização.

I – INTRODUÇÃO:

O que chamamos de neoliberalismo, constitui um resgate de algumas premissas do ideário liberal, mas adaptando-as ao momento atual do capitalismo de forma a atender as necessidades da economia de mercado.

A doutrina neoliberal, como movimento organizado surgiu em 1944 com a publicação do panfleto "The road os Serfdon" (O Caminho da Servidão), do austríaco Friedrich Von **Hayek** que juntamente com os teóricos **Friedman**, **Popper** e Von **Mises** elaboraram as diretrizes de uma nova política econômico-social.

No quadro de surgimento da filosofia neoliberal, estava em vigor à política Keynesiana adotada desde a crise financeira de 1929, marcada pela redução brusca de investimento, acarretando na elevação do índice de desemprego. O Keynesianismo contestou o raciocínio liberal de que as forças do mercado conduzem por si só ao equilíbrio econômico e recomendou o aumento dos gastos públicos, para suprir a deficiência de demanda do setor privado.

Com reflexo visível da aceitabilidade do keynesianismo, foi a instituição do "Welfare State" – o Estado do Bem-Estar Social que concebia o papel preponderante do Estado em garantir as condições mínimas de renda, saúde, habitação, etc; assegurados como direitos sociais. Tal concepção parte do princípio de que:

(*) Pós-Graduado em Metodologia da Educação Superior pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: laurimarnunes@bol.com.br

> *A política de Welfare State, era na verdade uma intervenção estratégica de conter os impactos negativos de uma possível crise do capitalismo que originasse focos de instabilidade, principalmente de cunho socialista.* ***(LAUREL, 1995: P. 32)***

Durante aproximadamente trinta anos, as medidas do Estado do Bem-Estar Social funcionaram plausivelmente, garantindo pleno emprego e crescimento econômico às principais economias industrializadas, elucidando o motivo dos princípios neoliberais terem permanecidos ignorados nesse período. Mas com a crise econômica da década de 70, as prerrogativas Keynesianas já não eram suficientes para expressar um diagnóstico das causas da recessão social e suas possíveis soluções, recorrendo-se por isso a definição de um novo parâmetro que o mercado devia trilhar, sem risco de instabilidades graves.

II - Os Ditames da Política Neoliberal e suas Aplicações no Cenário Mundial e no Brasil:

Com a destituição da doutrina Keynesiana e o esfacelamento do Estado do Bem-Estar Social, entram em cena as diretrizes da política neoliberal que oferecia a suposta explicação para a crise capitalista: que a mesma fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o crescimento dos encargos sociais do Estado, retraindo os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeando processos inflacionários.

Amparado por esses argumentos, se delinearam as seguintes proposições neoliberalizantes:

- Um Estado atuante no sentido de desestabilizar o poder dos sindicatos e de controlar o uso do capital público, cortando drasticamente os encargos sociais;
- Um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados;
- Um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando as taxas de desemprego necessárias para formar um excedente de reserva que fragilizasse o poderio dos sindicatos;

03

- Um Estado mínimo, de feição controladora que procure expandir a privatização dos setores sociais (educação, saúde, habitação popular, transporte de massa e etc...), reduzindo suas responsabilidades sociais;
- Um Estado que se afastasse da regulação do mercado, se restringindo a função de disciplinar o mesmo, com o objetivo de combater os excessos da livre concorrência e, dessa forma, garantir sua sobrevivência;
- Um Estado que estimulasse uma abertura econômica por meio da liberalização financeira e comercial e da eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros diretos.

Numa visão macro, a política neoliberal possui como cerne à "superação do papel do Estado não só na economia, mas como também no gerenciamento das políticas sociais", na ótica de **Sader** (1995). Esse seria o elemento diferenciador do neoliberalismo com o liberalismo clássico, onde a idéia de direitos sociais tende a desaparecer, pois o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, por isso, torna-se uma mercadoria a que tem acesso apenas os que têm poder aquisitivo suficiente para adquiri-la.

Dado os devidos direcionamentos da "cartilha" do neoliberalismo, a sua aplicação pioneira se deu na década de 80, na Inglaterra no governo de Margareth **Thather** (1979-1990) e nos EUA na gestão de Ronald **Reagan** (1980-1988).

No que concerne à ingerência de receituário neoliberal no Brasil, o mesmo se implantou no governo **Collor** (1990-1992) que se comprometeu em promover a privatização das empresas estatais, a demissão em massa de funcionários públicos, o congelamento de preços e confisco de poupanças. Contudo, a consolidação da

doutrina neoliberalizante ocorreu no governo de Fernando Henrique **Cardoso** (1994-2002), que se deteu primeiramente no alcance da estabilidade monetária, com a criação de uma nova moeda – o Real, e posteriormente se encarregou pela privatização de algumas companhias estatais, com a justificativa de reduzir déficits federais e para "melhorar o
bem-estar social dos brasileiros". Mas o que se verificou, na opinião de **Silva Jr**. (2002), foi a implementação de medidas paliativas para subsidiar os segmentos sociais mais carentes, pois o governo FHC estava ciente que era preciso sacrificar o social para manter a pseudo-estabilidade econômica.

Sabe-se que tais atitudes servem apenas para escamotear a realidade enfrentada – "a mercantilização" do social e que agora parece ser o mesmo caminho enveredado pelo governo Lula.

III - A Política Educacional no Contexto Neoliberal:

Dentre os vários setores da sociedade letalmente atingidos pela política do neoliberalismo está à educação, sendo que essa interferência só pode ser compreendida no campo da reestruturação do sistema capitalista e no seu reordenamento nos cânones neoliberalizantes.

Nessa ótica, verifica-se que a educação está regulada pelo caráter unidimensional do mercado, onde o "conhecimento é fragmentado e considerado como mercadoria, e não como uma construção contínua", na visão de **Carnoy** (1996). Esse fato se explica com o que já foi dito anteriormente, em que o era considerado um direito social (no caso, o acesso à educação) passa a ser visto como um serviço privado, que precisa ser custeado para ser usufruído.

Como reflexos desse novo direcionamento conferido a área educacional, temos a redução dos recursos destinados ao setor e a transferência gradativa desses recursos à esfera privada. Porém, esses são os reflexos imediatistas da ingerência do discurso neoliberal no reduto escolar. É necessário analisar minuciosamente as outras formas que o ideário neoliberal vêm se impondo no campo educacional.

a) O incentivo a parceria publica/ privada no gerenciamento da educação:

O primeiro indicio de efetivação da política neoliberal no campo educacional é o estimulo a "parceria" entre o setor publico e o privado no tocante os investimentos na educação. O Estado por meio de convênios com instituições particulares, financia o desenvolvimento de programas assistenciais que visa complementar a gestão educacional.

Essa ação é imbuída pela ideologia da solidariedade, na qual as empresas são vistas como "parceiras" do Estado no combate à pobreza e redução das desigualdades.

Na verdade, o que se verifica é o "uso de um instrumento de limitação do poder publico no que tange a instancia educacional, em favor de uma ampliação da participação do poder privado nas decisões relacionadas às políticas educacionais", na concepção de **Azevedo** (1997). Nessa ótica, origina-se um "mercado lucrativo em torno da educação, proliferando-se programas sociais e Organizações Não-Governamentais (ONGs), que disputam os fundos públicos para o seu autofinanciamento", no parecer de **Gentili** (1997).

Pode-se completar esse quadro, o patrocínio também da ideologia do voluntariado, onde não somente as empresas, mas a própria sociedade civil passa a ser chamada para zelar pelo funcionamento da educação publica. Na realidade, o que se vê é um "mecanismo de repasse a sociedade à incumbência de arcar pelo provimento das funções educacionais, como por exemplo, a atuação de leigos(voluntários) em tarefas que compete a profissionais formados", na ótica de **Mello** (1996). É preciso esclarecer, que não está se fazendo uma campanha de desestimulo a prática solidária, e sim de observar o uso da mesma para atender interesses particulares e não à vontade de todas as categorias sociais.

b) Adequação do conteúdo curricular ao "novo padrão de desenvolvimento econômico mundial e nacional" e a aplicação de um sistema de controle do ensino:

Outro meio de averiguar a implementação da política neoliberal na organização educacional é o estabelecimento de um plano curricular adaptado aos interesses do mercado. Com a educação submetida aos ditames da lei da oferta e

da procura, é plausível que "o conhecimento veiculado no currículo esteja direcionado a viabilizar uma formação mercadológica", no dizer da **Silva Jr** e **Sguissardi** (1999).

Com base nesse raciocínio, verifica-se a inclusão de noções econômicas e tecnocráticas de eficácia, produtividade e eficiência na elaboração dos eixos curriculares, justamente para conferir um discurso cada vez mais econômico e menos político-social na área educacional. Tal afirmativa reforça a tese da:

> *Substituição da "Ética da Cidadania" pela "Ética do Mercado", onde os valores de solidariedade e cooperação cedem lugar à lógica da competição, como um incentivo para a obtenção de um maior rendimento e produtividade no campo do trabalho. (**SUAREZ, 1999: P. 210**)*

Para visualizar essa nova configuração curricular, toma-se o exemplo do Brasil, com a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em todos os níveis e modalidades de ensino. A existência de tal documento foi justificada pelo argumento da necessidade de efetivar um projeto curricular válido para todo o território nacional para garantir uma oferta educacional de qualidade em todas as regiões do país. Mas o que se constatou realmente foi "a modelagem do conteúdo escolar aos ditames de mercado", na analise de **Oliveira** (1999). O autor em questão fundamenta seu parecer no processo de formulação do PCNs, arraigado em orientações de técnicos, especialistas e consultores em educação que privilegiaram uma visão pragmática de ensino, em consonância com as prerrogativas da "era globalizada".

Como comprovação da real razão de existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a adoção de uma política de controle do ensino, substanciados em sistemas de avaliação como Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) com o intuito de monitorar a "qualidade da educação oferecida", mas que na realidade é uma forma de fiscalizar se os conteúdos ensinados estão em concordância com as regras do mercado, ou seja, com os critérios que alicerçam a "qualidade educacional" almejada.

c) A Proletarização do Trabalho Docente:

Outras ocorrências da difusão do paradigma neoliberal no seio educacional são as mudanças deferidas nas relações trabalhistas no reduto escolar, onde se busca subtrair o relativo controle do docente sobre seu trabalho e dos resultados do mesmo. É o que **Abreu** e **Landini** (2003) denominam de processo de proletarização da atividade docente, submetendo o professorado às políticas publicas de controle e regulação do Estado.

Tal reflexão parte da constatação que o trabalho docente não será subjugado à lógica capitalista de produção, pois o "saber não é facilmente convertido em mercadoria que possa a ser consumida em curto prazo", segundo **Enguitta** (1994). Seguindo esta linha de raciocínio, o trabalho do educador é classificado como um dos instrumentos que operacionaliza a lógica de valorização do capital, conforme os estudos de **Marx** (1985). Compreende-se tal afirmação, pela responsabilidade do docente em capacitar um dos elementos que sustenta a produção capitalista – a preparação da força de trabalho a ser absorvida pelo mercado.

Não estando sujeito expressamente às normas da economia de mercado, os docentes gozam de um espaço que possibilite a reivindicação por melhores condições no exercimento de suas atribuições, podendo valer seus objetivos de classe. No entanto, esse quadro está sendo esfacelado por processo que anseia, ao longo do tempo, ir "incorporando à lógica do mercado todos os setores e instituições da sociedade, ou seja, passar da subordinação formal do trabalho ao capital para a subordinação real", na alegação de **Schön** (2000).

Como exemplo de concretização dessa política, temos a:

> *Fragmentação do trabalho educacional ao execrar os professores do processo de organização do ensino, sendo esta uma função compelida aos especialistas da educação, adeptos de uma visão pragmática da mesma. Cabe aos profissionais da educação, então, a obedecer ao que foi programado por estes especialistas. (**SILVA, 1997: P. 32**)*

Aliado a esse fato, assistimos também o uso intensivo do poder coercivo do Estado em atenuar as mobilizações da categoria contra a estagnação de seus direitos trabalhistas e dos ajustes salariais inexpressivos, sendo visto pelas autoridades estatais como manifestações que "atendam contra a ordem publica".

O desligamento do Estado em manter a Educação Superior:

É na educação universitária que ocorre de forma mais acelerada as ingerências da política neoliberal no âmbito educacional. No tocante ao ensino superior se observa que o "Estado se desvencilha da manutenção da educação superior (mas tendo o seu controle) e se ocupa da educação básica e média, deixando o nível superior a cargo da iniciativa privada", na ótica de **Silva Jr.** e **Sguissardi** (1999). As constatações a seguir fazem valer a afirmativa destacada.

O primeiro reflexo desse processo de desligamento do Estado em prover o nível superior de ensino é a adoção de política pública de contenção de verbas, justamente para subsidiar uma campanha de descrédito do ensino superior publico, ou seja, a Universidade Pública é "tolhida pelo corte de recursos, para que possa parecer uma instituição ineficiente, e assim justificar sua privatização", segundo **Buarque** (1994).

Completando essa política há também o incentivo estatal para que grupos empresariais passem a custear alguns encargos e programas das universidades públicas, o que **Goielli** e **Bertolucci** (2002) denominam de terceirização da educação superior. Esse patrocínio a participação do capital privado na sustentação da educação universitária é respaldada pela mudança radical do conceito de Universidade, que deixa de ser concebida como uma instituição a serviço do saber e do crescimento cultural e intelectual da sociedade e passa a ser vista como um centro de formação de força de trabalho qualificada para competir no mercado. Uma das configurações dessa nova concepção de educação superior é o "patrocínio prioritário de grupos empresariais a projetos de pesquisas que tenham sua natureza relacionada à resolução de empecilhos que possam comprometer o funcionamento eficiente do mercado", na concepção de **Sobrinho** (1999).

> No entanto o indício mais contundente dessa proposta de se retirar do Estado o provimento da educação superior pública é a "expansão intensiva das faculdades privadas que vê no ensino superior um setor lucrativo", segundo **Bittar** (2002). Em conseqüência, ocorre uma disputa acirrada entre essas instituições para absorver parcelas cada vez maiores dos indivíduos à procura de um curso superior, sendo que algumas chegam a se instalarem fora de seus estados de origem, procurando regiões cujos mercados ainda não estejam tão competitivos.
>
> No que tange a pesquisa acadêmica, é valido destacar que:

> *Muitas instituições, por motivo de lei que garanta a permanência de suas licenças de funcionamento se reservam o direito de investir o mínimo necessário em pesquisa e extensão, por achar que essa é uma incumbência das universidades do Estado. (**SOBRINHO, 1999: P. 68**)*

Nessa perspectiva a imagem da educação universitária é associada à idéia de "produto", onde é preciso influenciar, atrair, envolver os consumidores na aquisição da mercadoria denominada "educação".

- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente artigo tencionou a compreensão de quê o sistema educacional tem sua natureza correlacionada às mudanças na organização da produção capitalista na conjuntura vigente. Um reordenamento estrutural que passa a denotar a educação como um bem de serviço e não mais um direito social, justamente para se adequar a uma política de contenção de gastos sociais, vistos como entrave para a operação eficiente de economia de mercado. Como conseqüência dessa política há o que chamamos de "mercantilização" da instância educacional, sendo que aqueles que não tiverem possibilidades de custear o seu acesso serão automaticamente excluídos dos supostos benefícios de uma economia globalizada, que adota os ditames neoliberais para reger a seu funcionamento de forma "produtiva e segura"; não hesitando em expurgar parcelas da população de usufruir melhores condições no padrão de vida para prover a sustentação segura do mercado.

No campo especifico da educação superior, os regimes neoliberais defendem um conjunto de estratégias e receitas políticas que visa adequá-la aos novos tempos da economia de mercado. Todavia, é importante destacar que essas medidas vêm acompanhadas também de uma política cultural de massas.

O neoliberalismo ataca a universidade pública a partir de uma série de estratégicas privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização estatal e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossa sociedade a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesmo do direito à educação.

Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a

educação, dando um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.

A partir da análise dos vários aspectos que funcionam como indicativos da ingerência dos ditames neoliberais no ensino superior, podemos enumerar as duas principais perspectivas que a educação universitária poderá assumir num período próximo, em consonância com a política cultural exposta:

- A qualidade como propriedade: No discurso neoliberal, a qualidade não é algo que - inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado de bens educacionais. A qualidade educacional como propriedade supõe, em conseqüência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação, tanto como a legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto. Assim, qualquer intervenção externa que pretenda, em um sentido igualitário, "democratizar a qualidade" atentará inevitavelmente contra um atributo que define a "propriedade" (educacional) dos indivíduos.

A educação para o (des) emprego: na moderna sociedade de mercado, o emprego (como a educação de qualidade) não é um direito, nem deve sê-lo. Esta redução da relação educacional-trabalho a formula "educação para o emprego" deriva da nova interpretação da já citada Teoria do Capital Humano, onde a educação já não é o recurso suficiente para adentrar no mercado de trabalho, e sim uma fonte de algumas habilidades que a mesma possa requerer e somente os "mais preparados" sabendo-as utiliza-las terão êxito de conquistar as vagas ofertadas. Com base nessa lógica é aceitável que exista uma esfera de não-emprego. Outra conclusão que se tira é que os proprietários de educação de qualidade terão maiores opções de emprego no mercado de trabalho para ter acesso à propriedade de um salário; e não-proprietários, menos. Assim, a educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade.

Com base nessas e outras perspectivas, podemos visualizar um quadro de uma educação superior deformadora, marcado por discriminações de classe, mediado pelos setores que possuem a posse do capital cultural hegemônico. Assim, a educação superior funciona como uma estratégica de classe, ao criar um mecanismo que produz um modelo social marcado pela desigualdade e pela dualização.

O neoliberalismo despolitiza a educação, dá-lhe um novo significado de mercadoria, garantindo, assim o triunfo de suas estratégicas mercantilistas necessárias à manutenção do consenso e hegemonia da sociedade capitalista.

11

O neoliberalismo ataca o "coração" da universidade pública a partir das estratégicas de redução dos investimentos, de uma política cultural e do incentivo às iniciativas privadas, acabando com a possibilidade de uma educação democrática, pública, universalizante e de qualidade.

Como proposta de sugestão para intervir em tal quadro, a priori, é preciso destacar o grau de dificuldade de se esboçar a mesma, pois sua área de atuação ocorreria no campo das idéias, ou seja, seria necessário haver uma mudança de mentalidade da sociedade como um todo no sentido de conceber a educação com outro enfoque que não seja o da mercantilização.

Nesse sentido, se recomenda a criação de condições para recolocar a questão do ensino superior, da necessidade de sua profunda revisão contando com a efetiva participação de professores, alunos, administradores e outros significativos setores da sociedade, debatendo-o de forma democrática e tendo em vista os interesses da maioria

da sociedade brasileira. Dependendo do vigor deste debate e dos caminhos da revitalização da sociedade civil brasileira, acredita-se que se desnudará o caráter segregador da ideologia neoliberal, o quanto ela encobre as contradições da relação capital X educação.

Entretanto, para a efetivação de uma discussão ampla, é preciso que os atores sociais envolvidos percebam a educação como campo de luta política, não sendo uma prática neutra, ou seja, que é possível outras propostas que veja o ensino superior como o legado intelectual – cultural da sociedade.

Assim, a educação superior pode constituir-se de um víeis democrático, que a nosso ver seguirá a perspectiva de uma formação ampla, contínua e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano. Se conseguirmos privilegiar o desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos e oportunizar uma visão crítica acerca da realidade social, a universidade pública contribuirá para a formação de novos sujeitos sociais, ativos que se percebam como agentes construtivos de sua própria história e subseqüentemente transformadores da ordem social imposta.

Esse é o papel da universidade pública na nossa visão, na alternativa democrática do neoliberalismo, propiciar uma educação conscientizadora e libertadora dos grilhões mercadológicos da sociedade capitalista.

12

Referências*:*

AZEVEDO, J. M. de. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo/SP: AUTORES ASSOCIADOS, 1997;

ABREU, C. B. de; **LANDINI**, S. R. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização na constituição da identidade. In: **Questão – Revista de estudos de educação**. São Paulo/SP: ano 05, n°. 01, maio de 2003, p. 17-26;

BAIA, W. **O pensamento neoliberal e as universidades federais. In: Ver a educação**. Belém/PA: n° 06, julho/dezembro de 2000, p. 23-38;

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo/R. de Janeiro: PAZ E TERRA, 1994;

CARNOY, M. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. 2ª edição. São Paulo: CORTEZ, 1996;

ENGUITTA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarização. In: **Revista teoria e educação**. Rio de Janeiro/RJ: nº. 04, 1994, p. 41-61;

GENTILI, P. **Pedagogia de Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: VOZES, 1997;

GIOIELLI, R.; **BERTOLUCCI**, J. Quando o ensino é uma mercadoria. In: **Caros Amigos**. São Paulo/SP: nº. 09, novembro de 2002, p. 41-49;

LAURREL, A. C. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: CORTEZ, 1995;

MARX, K**. CAPITULO VI inédito de O Capital**. São Paulo/SP: MORAES, 1985;

MELLO, Z. F. de A. Falácia do discurso neoliberal. In: **Revista da Educação da AEC do Brasil**. Brasília (DF): nº. 100, 1996, p. 15-17;

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: _____ (org.) **Os direitos do anti-valor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis/RJ: VOZES, 1999, p. 65-79;

SADER, E. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro/RJ: PAZ E TERRA, 1995;

SILVA, T. T. da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios sobre a sociologia da educação**. Porto Alegre/RS: ARTMED, 1997, p. 28-41;

SILVA JR, J. R. **Reforma do Estado e da educação** – no Brasil de FHC. São Paulo: XAMÃ, 2002;

SILVA JR, J. R; **SGUISSARDI**, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 1999;

SOBRINHO, J. D. Avaliação e privatização do ensino superior. In: **TRINDADE**, H.(org.) **Universidade em ruínas – na República dos professores**. Rio de Janeiro/RJ: VOZES, 1999, p. 61-74;

SUAREZ, D. **Princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública**. Porto Alegre/RS: ARTMED, 1999.

INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEPA: MITO OU REALIDADE?

(*) Maria Josevett Almeida Miranda
Universidade do Estado do Pará

RESUMO
Este artigo apresenta os principais pontos de nossa dissertação de mestrado. O tema central trata das relações entre o pensado e o vivido do processo de interdisciplinaridade como princípio teórico-prático do Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este Curso, na sua trajetória de mais de quinze anos de existência, passou por várias reformulações em face das influências históricas, políticas e educacionais da sociedade paraense. Na atualidade, viveu o dilema de extinção no Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, o que acarretou profunda instabilidade política e emocional na comunidade universitária da UEPA. Este estudo demonstra como se deu a prática Interdisciplinar no Curso sob a ótica dos professores, dos alunos e de ex-coordenadores em seu processo ensino-aprendizagem. Esta pesquisa é essencialmente quanti-qualitativa, e trata-se de um estudo de caso, porque estudou uma realidade universitária históricamente contextualizada, que, no caso, foi o Curso de Formação de Professores no período de 1990 a 2006, e que priorizamos os aspectos históricos, sociológicos e etnográfico do processo de interdisciplinaridade a partir da análise de suas múltiplas dimensões sociais. Neste sentido, acreditamos que este trabalho pode subsidiar a formulação de Projetos Políticos Pedagógicos aos Cursos de Formação de Professores de nível superior, objetivando superar os limites e as dificuldades impostas pelas contradições sociais da sociedade capitalista na educação superior brasileira.

Palavras – Chave: Interdisciplinaridade, Mito, Realidade.

I - INTRODUÇÃO

1.1-Relevância Científica e Sócio-Pedagógica da Temática;

A importância em se estudar a temática, está em que nos oportunizou testar através de uma experiência de pesquisa, os conhecimentos que adquirimos no Curso de Mestrado; além de nos ter possibilitado a realização de uma avaliação crítica sobre o CFP da UEPA, considerado como um protótipo inovador no âmbito das políticas públicas de educação superior, principalmente agora que após mais de 15 anos de existência o Curso foi extinto, apesar de ter sido pontuado com o Conceito BOM pelo MEC.

Esta relevância se expressa ainda, nos subsídios que seus resultados podem propiciar para reorientar os P.P.P. de outros Cursos de Licenciaturas no âmbito da educação superior. Todavia, consideramos que a sua necessidade mais incisiva se verifica pela oportunidade que favoreceu, para que pudéssemos colocar no centro de nossas preocupações, a educação de uma universidade pública, cuja grande maioria ingressante, é oriunda das camadas sociais mais pobres da população paraense e, que nas últimas décadas, tem sido submetida a um acelerado processo de excludência social.

Por fim, consideramos que as reflexões críticas dos resultados desse estudo podem subsidiar propostas criativas e inovadoras do processo de interdisciplinaridade na educação superior, tendo em vista superar a fragmentação do conhecimento científico no âmbito do ensino universitário e, ao mesmo tempo contribuir no debate teórico sobre o processo de construção da consciência crítica e política à uma educação para cidadania e, emancipação dos sujeitos na sociedade.

1.2-OBJETO DE ESTUDO PROBLEMATIZADO:

O objeto problematizado neste estudo foi o processo de interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores, com ênfase nas relações dialéticas entre o pensado e o vivido sobre este processo pelos sujeitos envolvidos na ação educativa, ou seja, alunos e professores que fizeram o cotidiano do Curso ao longo desses anos.

1.3- OBJETIVOS DO ESTUDO:

a) Identificar a concepção de interdisciplinaridade que sustenta o trabalho pedagógico desenvolvido no CFP da UEPA;
b) Analisar dialeticamente as relações entre o pensado e o vivido em termos de interdisciplinaridade, como princípio teórico-prático do Curso estudado;
c) Analisar a experiência realizada entre professores e alunos do Curso;
d) Analisar criticamente os limites e possibilidades do processo de interdisciplinaridade do CFP da UEPA.

II-PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com a finalidade de dar conta do estudo do objeto problematizado e, ao mesmo tempo, atingir os objetivos definidos acima, tornou-se indispensável no horizonte desta pesquisa, respondermos aos seguintes questionamentos:

1- Qual a concepção de interdisciplinaridade do PPP do Curso, na perspectiva dos professores e alunos?
2- Qual a concepção de interdisciplinaridade vivenciada no Curso por alunos e professores?
3- Quais as relações dialéticas da concepção de interdisciplinaridade do PPP com a vivenciada pelos alunos e professores do Curso?
4- Quais as sugestões apresentadas por alunos e professores para se viabilizar uma proposta Interdisciplinar de Qualidade nos Cursos de Licenciaturas?

Para responder essas questões de pesquisa, procuramos compatibilizar nossos objetivos aos procedimentos metodológicos que consideramos os mais adequados que foram:

- A abordagem do Materialismo Histórico;
- O Método lógico da Dialética da Contradição;
- Métodos de Procedimento: Histórico, Comparativo, Estatístico, Sociológico e Etnográfico objetivando capturar a multidimensionalidade e, ao mesmo tempo, as especificidades do objeto problematizado;
- Um estudo de caso, elegendo o Curso de Formação de Professores da UEPA;

- Uma Técnica do tipo Quanti-qualitativa;
- Técnicas quantitativa e qualitativa, que neste estudo foram o Questionário aplicado a uma amostra de 36 alunos dos últimos semestres do Curso e, a Entrevista, que através de uma Amostra Não-Probabilística, arbitrou o percentual de 30% do Universo dos Docentes, perfazendo 24 professores pesquisados.
- Uma pesquisa bibliográfica Documental e de Campo. A primeira nos propiciou uma revisão na literatura teórica sobre o problema estudado. A segunda nos favoreceu realizar uma análise retrospectiva histórica do CFP desde a sua implantação (1990) até 2006, oportunizando-nos observar as continuidades e rupturas em termos do processo de interdisciplinaridade no Curso;
- Para sistematização e tratamento dos dados, utilizamos, no caso dos dados bibliográficos, os Fichamentos Analíticos, priorizando a essência dos discursos dos teóricos selecionados. Os dados Documentais foram sistematizados a partir das informações que enfatizam o Projeto Político Pedagógico do Curso, a caracterização identitária e as condições materiais de existência de alunos e professores das primeiras turmas; assim como, o relato dos ex-Coordenadores, alunos e professores das turmas do passado recente sobre as práticas interdisciplinares vivenciadas, bem como as dificuldades e possibilidades do processo de interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores;
- Os dados da Pesquisa de Campo foram sistematizados, no que concerne as questões fechadas e de multi-escolha, através de Tabelas e Gráficos, enquanto que as abertas foram sistematizadas por meio de Matrizes-Analíticas com ênfase nas idéias-força, de acordo com a freqüência obtida nas respostas;
- Com relação a análise e interpretação dos Dados, procuramos privilegiar as “falas” dos pesquisados, transcrevendo-se trechos dos discursos dos sujeitos da informação, com a finalidade de obtermos maior consistência nos argumentos do processo analítico.

III – REFERENCIAL TEÓRICO: O processo de Interdisciplinaridade no Discurso Científico.

Este estudo optou por uma linha de orientação teórica centrada na Dialética Materialista Histórica com ênfase nas vertentes Marxianas, Gramsciana e Freud-Marxista, por entendermos que esses paradigmas nos propiciavamos maiores condições epistemológicas para se analisar a problematica estudada em suas multiplas e concretas determinações históricas.

3.1 – Definição dos Conceitos Básicos:

Com a finalidade de se uniformizar a linguagem científica que utilizamos neste estudo, tendo em vista facilitar o entendimento dos futuros leitores dessa dissertação de Mestrado, procedeu-se a definição científica dos seguintes conceitos:

a) **INTERDISCIPLINARIDADE**: processo teórico-prático que se realiza entre alunos e professores em suas relações sócio-educativas, visando ultrapassar a concepção compartimentada da realidade, através de uma visão totalizadora e contextualizada que relacione dialeticamente o nível de consciência e as condições materiais de existência desses sujeitos do processo ensino-aprendizagem;

b) **MITO**: o conceito de mito foi durante muito tempo concebido de maneira negativa, considerado como um modo de expressão do pensamento primitivo, em seu sentido pejorativo de conhecimento pré-lógico. O mito era então uma narrativa fabulosa, não refletida, sem nenhuma conexão com o real, que colocava em cena forças da natureza personificadas em heróis ou deuses, denotando assim, um certo afastamento em relação ao pensamento logicamente racional.

Mais tarde, a Fenomenologia (OTTO; ELIADE; JASPERS e RICOEUR apud MELO, 2007:16) formulou uma concepção de mito como uma das possibilidades de explicação do mundo real, vivenciado pelos sujeitos em suas experiências de vida.

Sob a perspectiva da abordagem do Materialismo Histórico, o conceito de mito comporta três tendências principais: a concepção marxiana, a concepção Freud-Marxista e, a Marxista Culturalista.

Na primeira acepção, extraída das obras de Marx/Engels (1986), os mitos são formas ideologizadas do real que objetivam ocultar e dissimular as verdadeiras causas sócio-históricas de determinados fatos sociais, dando-lhes aparência de causas eternas e naturais.

Assim pois, no caso do mito da interdisciplinaridade, ou seja, tomando-se esta como uma ideologia, a mesma corresponderia uma transfiguração do real, isto é, uma forma mistificada e invertida da realidade que, transmutando-se em uma "panacéia", deveria dar conta de todas as mazelas do processo educativo, subsistindo de forma arraigada e cristalizada no imaginário dos sujeitos de uma determinada realidade, historicamente contextualizada.

A segunda concepção do Mito é a apresentada pelos Freud-Marxistas, para os quais os mitos são desejos reprimidos que os sujeitos gostariam de realizar na prática da vida real, mas os diversos mecanismos de controle social das estruturas dominantes desmobilizam essas pretensas ações, como forma de reproduzir a ordem social estabelecida.

Finalmente, tem-se uma terceira concepção, mais contemporânea, nos legada pelo Marxismo Culturalista (SHALLIN, HOBSBAWN, THOMPSON e, etc.apud MELO, 2006:17), segundo o qual, o mito é considerado como parte do real, na medida em que, integrando uma utopia social de um ideal desejado coletivamente, não é falso e nem verdadeiro, já que todas as suas versões são possibilidades do real, constituindo-se como uma das primeiras formas culturais de elaboração humana, decorrentes das relações que os homens estabelecem com o mundo natural e sócio-cultural durante a sua trajetória de vida.

Ainda, que se possa considerar o Mito como uma das formas de apreensão da realidade que reconhece nela aspectos que escapam uma percepção exclusivamente objetiva e racional, entretanto apresenta uma explicação do mundo, onde se interpenetram um conhecimento objetivo e, ao mesmo tempo uma compreensão subjetiva, que restabelece os laços entre a objetivação imediata e a práxis, ou seja, entre o homem e a natureza.

Assim, o Mito, como uma forma simbólica de pensar a realidade natural e humana, investe-se de significações múltiplas, impondo-se como fundamento e uma das mais importantes dimensões da cultura.

c) **REALIDADE**: corresponde ao que é realizado na prática. No caso deste estudo, questiona-se se a interdisciplinaridade é ou não uma realidade, ou seja, se efetivou-se ou não em nível do real no cotidiano do Curso de Formação de Professores da UEPA.

Na perspectiva do Materialismo Histórico, a realidade da interdisciplinaridade de forma integral ou parcial, e até mesmo a sua ausência no Curso de Formação de Professores da UEPA, está diretamente relacionada às condições sociais concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo do Curso em estudo.

Assim, as práticas interdisciplinares dos professores e alunos do referido Curso, refletem sempre suas condições materiais de existência.

IV- CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE UNIVERSITÁRIA ESTUDADA: O Curso de Formação de Professores da UEPA.

O Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e 1ª. a 4ª. Séries do Ensino Fundamental surgiu como um projeto experimental que utilizasse algo diferente para a formação de professores da Escola Normal, dado o fato de que as pesquisas na década de 80 apontavam um índice elevado de reprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental e, por conseguinte, se correlacionava com a necessidade de qualificação pedagógica dos educadores que atuavam nesse nível de ensino, em particular o magistério de 2º. Grau.

V - O PROCESSO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: mito ou realidade?

Considerando-se a educação escolar um processo relacional de ensino-aprendizagem entre acadêmicos e docentes no espaço da comunidade universitária, do Curso de Formação de Professores da UEPA, "lócus" observacional que serviu de laboratório de pesquisa neste estudo, priorizamos as "falas" dos principais sujeitos da

ação educativa, ou seja, dos alunos e professores que fizeram o cotidiano pedagógico do citado Curso.

5.1− A Perspectiva dos Alunos

5.1.1– Caracterização Identitária dos Alunos Sujeitos da Informação

Conforme constatamos por meio da Tabela nº. 01, os alunos que serviram de sujeitos da informação desta pesquisa eram discentes matriculados no 7º. semestre (36%) e no 8º. Semestre (64%), escolhidos aleatoriamente dos dois últimos blocos semestrais do Curso, porque são eles, em relação aos demais alunos de outros semestres, que já vivenciaram mais de 80% do Curso e, portanto, são os sujeitos com maiores possibilidades de prestar seus depoimentos sobre o processo de interdisciplinaridade no CFP. A tabela evidencia também que a maioria dos discentes pesquisados são do sexo feminino, segmento que representa 69% do total da amostra, contra apenas 11% do sexo masculino.

A referida tabela indica que cerca de 50% dos alunos pesquisados possuem de 20 a 24 anos, o que demonstra ser ainda o segmento dos jovens que procura pela oferta de vagas neste Curso, principalmente quando se verifica que adicionado a faixa-etária subseqüente daqueles que possuem de 25 a 29 anos, constata-se que 86% da amostra pesquisada ainda não alcançaram os 30 anos de idade, índice que atinge apenas 14% da população pesquisada.

Finalmente, com relação a caracterização identitária, no que tange a origem dos alunos matriculados no Curso, a citada tabela nos evidencia que, 81% dos sujeitos da informação são provenientes de áreas periféricas, ou seja, residem em baixadas e/ou área de invasão, contra apenas 19% que residem em bairros do Centro. Este dado é bastante revelador porque é um indicador do nível de qualidade de vida dos sujeitos pesquisados que precisam se deslocar diariamente de bairros longínquos para freqüentarem as aulas do Curso na UEPA, que se localiza num bairro tradicional de feição auto-suficiente, do ponto de vista comercial, bancário e educacional.

5.1.2 – Condições Socioeconômicas dos Alunos

Conforme indica a tabela nº. 02 em apêndice, constata-se que do total da amostra dos alunos pesquisados, mais da metade, representando 56%, são "alunos-trabalhadores" contra 44% que se dizem não trabalhar. É digno de registro, entretanto, que do grupo dos "alunos-trabalhadores" apenas 33% exercem atividades de docência;

enquanto 67% estão engajados em outras funções, tais como: produtores musicais, vendedores, comerciários e consultores de vendas.

Convém ressaltar ainda, à luz dessa mesma tabela, que (39%) dos respondentes são filhos de pais analfabetos, o que excede a média nacional, que, segundo dados do IBGE/2000, o Brasil possui apenas 15% que não sabem ler e nem escrever. Aliando-se o índice de pais analfabetos com aqueles que não completaram o Ensino Fundamental (28%), esta cifra alcança o índice de 67% com baixa escolaridade, indicador que revela as difíceis condições sócio-econômicas de vida dos alunos do Curso.

5.1.3 – A Concepção de Interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso de Formação de Professores

Conforme se constata na matriz nº 01, indagados sobre se conheciam a concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do CFP, os alunos pesquisados, (64%), informaram que a desconheciam, pois quando entraram no Curso, nunca lhes foram apresentado pela coordenação geral, o referido documento.

5.1.4 – A Concepção de Interdisciplinaridade Vivenciada no Curso

Conforme indica a matriz analítica nº 02 relacionada à concepção de interdisciplinaridade vivenciada no Curso de Formação de Professores da UEPA, verificamos que do total dos alunos pesquisados, a maior parte representando 45% da amostra, consideram que durante a sua trajetória nesse Curso universitário, especialmente a partir do 7º semestre, o princípio de interdisciplinaridade foi intensificado na prática, concebido como um processo dialético de construção crítica e ética do conhecimento, objetivando a elevação da consciência ingênua a uma consciência nova, baseada na ciência, na criticidade e na politização dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

A análise da maioria dos respondentes com relação as suas vivências no C.F.P. em termos do processo interdisciplinar evidencia que o referido enfoque é, ao mesmo tempo, realidade e utopia social construída, em que os alunos expressam que este processo começa a se efetivar em nível real, a partir do 7º Semestre, viabilizado principalmente, pela equipe da Prática Docente, composta pelas 4 áreas do conhecimento, a saber, Ciências Exatas, Ciências Naturais; Ciências Sociais e Ciências da Linguagem, coordenada pela supervisão pedagógica que tinha sob sua

responsabilidade o objetivo de articular essas áreas para transcender a visão unidisciplinar, em busca de uma concepção interdisciplinar do conhecimento.

A matriz revela ainda que uma parcela significativa da amostra informou que a interdisciplinaridade vivenciada no Curso é aquela que a concebe como um processo de construção do conhecimento, baseado na experiência dos alunos e professores. Tal abordagem coaduna-se com a visão de Japiassu (1976) e Fazenda (1993), quando afirmam que, o processo é construído coletivamente em sua prática cotidiana na medida em que, estes consideram-se parceiros, tendendo a formar uma equipe interdisciplinar que retroalimentam-se, visando construir a unidade do conhecimento.

5.1.5 – Relação Dialética da Concepção de Interdisciplinaridade do P.P.P. com a Vivenciada na Prática pelos Alunos do Curso

Na pesquisa 72% da amostra dos alunos informaram ser muito complicado de constatar-se a relação entre o pensado e o vivido em termos do processo de interdisciplinaridade no Curso, cerca de 64% desses discentes, não conhecem o P.P.P. do Curso; enquanto 8% que se dizem conhecer, afirmam que a interdisciplinaridade ocorre mais em nível teórico, pois na prática, esse processo é muito difícil de ser aplicado. Sobre este ponto de vista, no intuito de fortalecer os argumentos da análise, vale a pena conferir as "falas" dos próprios alunos pesquisados quando afirmaram que:

> *a prática da interdisciplinaridade no Curso, ainda precisa ser desmistificada para se tornar um fato ... em sala de aula é muito difícil de se aplicar o enfoque interdisciplinar. Este princípio ocorre mais na teoria, enquanto em nível da prática pouco acontece, porque são poucos professores que conseguem unir a prática com a teoria (UM ALUNO PESQUISADO: 1º Sem/2006).*

5.2 – A Perspectiva dos Professores

5.2.1 – Perfil dos Professores segundo Nível de Qualificação, Tempo de Serviço e Vínculo Empregatício

De acordo com a Tabela 05, do total da amostra dos professores entrevistados, mais da metade, ou seja, 58% são professores mestres; 29% são especialistas e 13% são doutores. Esta titulação acadêmica do Corpo Docente do C.F.P. da UEPA, na atualidade, apresenta-se plenamente satisfatória, considerando que a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, especifica, em seu artigo 52 inciso II, que as Universidades enquanto instituições pluridisciplinares, devem possuir em seus quadros profissionais, pelo menos um terço de seu corpo docente com titulação de Mestre ou Doutor.

Desse modo, quando se adiciona o índice de mestres com os de doutores se alcança a cifra de 71% de professores qualificados em nível de pós-graduação "Strictu Sensu". Por outro lado, verifica-se ainda que todos os professores engajados no Curso mencionado cumprem jornada de trabalho em tempo integral (40h), quando a referida Lei exige que pelo menos 1/3 (um terço) do Corpo Docente cumpra um regime de dedicação exclusiva.

Outro ponto que merece consideração é o seu vínculo empregatício, cuja tabela registra que 75% são professores efetivos, contra 25% de professores substitutos. Este dado é bastante preocupante porque 1/3 (um terço) dos docentes na categoria de professores-substitutos revela que uma parcela significativa de professores não possui compromisso pedagógico com o referido Curso, considerando que, sem vínculo empregatício efetivo com a Instituição, esses professores ministram aulas em várias Instituições de Ensino Superior (IES), apresentando sérias dificuldades para se dedicarem às necessidades pedagógicas exigidas por um Curso de Formação de Professores que solicita, via de regra, regime em tempo integral e dedicação exclusiva (DE).

5.2.2 – Condições Socioeconômicas dos Professores

A tabela nº. 02 indica que, do total da amostra dos docentes entrevistados, 83% são do sexo feminino, contra 17% do sexo masculino. Este dado se assemelha com a composição de gênero registrada entre os alunos pesquisados, evidenciando que o C.F.P. da UEPA, com relação aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, é, em sua maioria composta pela força de trabalho docente feminina. Neste sentido, o Curso em estudo é ainda uma atividade universitária constituída por mulheres, situação que, ainda hoje, caracteriza a maior parte dos cursos ligados à Educação no Brasil.

Com relação à renda familiar, analisada pelo número de salários mínimos mensais recebidos pelos docentes do citado Curso, observamos na mesma tabela que esta situação apresenta-se relativamente satisfatória, na medida em que, apenas 29% possuem uma renda familiar de 06 a 09 salários mínimos; enquanto que 71% recebem de 10 a mais salários mínimos, constituindo-se num fator que influencia diretamente a

um confortável padrão habitacional, que vai do bom ao ótimo, demonstrando que a sua situação de moradia, está inteiramente compatível com uma situação digna de vida.

5.2.3 – A Concepção de Interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso na perspectiva dos Docentes

Conforme assinala a matriz analítica nº 05, constatamos que a maior parte, representando 79% dos professores entrevistados, afirmou conhecer o Projeto Político-Pedagógico do Curso, considerando que o próprio concurso público de seleção de professores específicos para o citado Curso exigia-lhes a elaboração de uma proposta calcada no referido P.P.P. que deveria ser defendida como um dos requisitos no conjunto de provas do referido concurso. Além disso, mesmo aqueles docentes que não eram de origem específica do Curso e/ou alguns substitutos, já da época atual, informaram que se interessaram em conhecer este documento e, quando isto não acontecia, os coordenadores em reuniões pedagógicas, ou em outros eventos científicos ligados ao Curso, esclareciam sobre o P.P.P. e a necessidade dos professores em tomarem consciência sobre esta proposta pedagógica, a fim de que a mesma pudesse ser operacionalizada satisfatoriamente.

Sobre este aspecto, é oportuno mencionar as próprias "falas" dos entrevistados, quando dizem que:

> *Sim, tive informações do P.P.P. do Curso por exigência pedagógica de sua própria metodologia operacional. Os professores reuniam-se para discutir os textos e havia cobrança por parte do Prof. Pedro Demo para que os professores através da pesquisa produzissem textos próprios, pois a pesquisa como princípio educativo e científico era o cerne. Neste sentido o conhecimento do P.P.P. do Curso era também uma necessidade para o Concurso Público, portanto, tive necessidade de elaborar uma Proposta Pedagógica, baseada no P.P.P. do referido Curso. Portanto, a obrigatoriedade desta proposta como uma das provas do Concurso Público exigia que tomássemos conhecimento do seu P.P.P. (PROFESSOR Nº 05 ENTREVISTADO, 2º. Sem/2006).*

5.2.3 – A Concepção de Interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso na perspectiva dos Docentes

Conforme assinala a matriz analítica nº 05, constatamos que a maior parte, representando 79% dos professores entrevistados, afirmou conhecer o Projeto Político-Pedagógico do Curso, considerando que o próprio concurso público de seleção de professores específicos para o citado Curso exigia-lhes a elaboração de uma proposta calcada no referido P.P.P. que deveria ser defendida como um dos requisitos no conjunto de provas do referido concurso. Além disso, mesmo aqueles docentes que não

eram de origem específica do Curso e/ou alguns substitutos, já da época atual, informaram que se interessaram em conhecer este documento e, quando isto não acontecia, os coordenadores em reuniões pedagógicas, ou em outros eventos científicos ligados ao Curso, esclareciam sobre o P.P.P. e a necessidade dos professores em tomarem consciência sobre esta proposta pedagógica, a fim de que a mesma pudesse ser operacionalizada satisfatoriamente.

Sobre este aspecto, é oportuno mencionar as próprias "falas" dos entrevistados, quando dizem que:

> *Sim, tive informações do P.P.P. do Curso por exigência pedagógica de sua própria metodologia operacional. Os professores reuniam-se para discutir os textos e havia cobrança por parte do Prof. Pedro Demo para que os professores através da pesquisa produzissem textos próprios, pois a pesquisa como princípio educativo e científico era o cerne. Neste sentido o conhecimento do P.P.P. do Curso era também uma necessidade para o Concurso Público, portanto, tive necessidade de elaborar uma Proposta Pedagógica, baseada no P.P.P. do referido Curso. Portanto, a obrigatoriedade desta proposta como uma das provas do Concurso Público exigia que tomássemos conhecimento do seu P.P.P. (PROFESSOR Nº 05 ENTREVISTADO, 2º. Sem/2006).*

5.2.4 – Concepção e Práticas de Interdisciplinaridade Vivenciados no Curso

Conforme verificamos na matriz analítica nº.06, grande parte dos professores, representando 96% da amostra entrevistada, são unânimes em afirmar que, vivenciam o processo de interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores da UEPA, sob uma perspectiva que se identifica com a proposta fenomenológica formulada por Japiassú (1976) e Fazenda (1993).

Segundo alguns professores entrevistados, o processo de interdisciplinaridade do Curso de Formação de Professores ganha maior visibilidade quando a Prática Docente passa a ser operacionalizada a partir do 7º Semestre, em que o posicionamento se identifica com as informações fornecidas pelos alunos sobre esse assunto.

5.2.5 – Relação entre o Vivido e o Pensado do Processo Interdisciplinar no Curso

De acordo com a matriz analítica nº. 08, sobre a existência de relação entre a concepção teórica do P.P.P. do Curso e o que é vivenciado na prática, em termos de interdisciplinaridade, pelos sujeitos do processo educativo do C.F.P. da UEPA, constatamos que 58% dos professores entrevistados disseram que existe uma relação muito forte entre a concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso e as práticas

interdisciplinares que são vivenciadas por professores e alunos no espaço universitário mencionado. Para estes docentes, as disciplinas de Metodologia Científica, Fundamentos da Linguagem e Desenvolvimento Bio-Psio-Social da Criança, bem como a disciplina de Prática Docente, principalmente esta última, que muito embora teoricamente seja rotulada como uma disciplina, possui um caráter interdisciplinar, que de forma integrada envolve as 04(quatro) áreas do conhecimento científico da Educação Básica, do modo como foram pensadas, permitem que o processo interdisciplinar seja vivenciado em toda sua inteireza.

CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES GERAIS

Tomamos por base as considerações analíticas sobre as informações dos alunos e professores pesquisados, com relação ao questionamento central deste estudo, no que concerne ao caráter mitológico ou realista do processo de interdisciplinaridade no C.F.P. da UEPA, podemos concluir que, esse processo é, ao mesmo tempo, um mito e uma realidade. É um "mito", tanto no sentido negativo, na linha direta da concepção marxiana; quanto no sentido positivo, proposta pela concepção etnometodológica e multiculturalista de abordar a questão.

Assim, visando viabilizar uma proposta interdisciplinar de qualidade nos Cursos de Licenciatura no âmbito da educação superiores, os sujeitos pesquisados sugeriram as seguintes ações:

1- Montagem de grupos de pesquisas interdisciplinar nos Cursos de Licenciatura;
2- Manutenção de um planejamento pedagógico integrado permanente envolvendo professores e alunos do Curso;
3- Elaboração de projetos interdisciplinares de extensão universitária;
4- Capacitação dos professores na área da Pedagogia Interdisciplinar por meio de cursos específicos;
5- Ampliação da jornada de trabalho do professor para dedicação exclusiva nos Cursos de Licenciatura específica;
6- Criação de uma cultura de reuniões pedagógicas, tendo em vista discutir e avaliar a execução interdisciplinar dos planos de ensino dos Cursos de Licenciatura;

7- Execução de um fórum de licenciatura da UEPA, visando avaliar o processo de interdisciplinaridade nos cursos

Referências

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis(RJ): VOZES, 1993.

_____. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. São Paulo(SP): CORTEZ, 1990.

FAZENDA. I. **Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria**. São Paulo(SP): LOYOLA, 1993.

FOLLARI, R. Algumas Considerações Práticas sobre Interdisciplinaridade. In. JANTSCH & BIANCHETTI (Orgs.). **Interdisciplinaridade**. Petrópolis (RJ): VOZES, 1999, P. 97-110.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais. In. JANTSCH & BIANCHETTI (Orgs.). **Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis (RJ): VOZES, 1999, p.25-49.

_____. **Educação e Realidade**. Porto Alegre (RS): ARTMED, 1989, V. 14, 1º

GRAMSCI. A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro(RJ): CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1989.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 5ª. Ed. São Paulo (SP): HUCITEC, 1986.

PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA PARTICIPANTE

Maria Josevett Almeida Miranda[134]
Maria Elena Nascimento
Ionely Bessa Ferreira

Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Este artigo analisa dois tipos emblemáticos de Pesquisa Qualitativa na área das Ciências Sociais. Tais tipos básicos são a Pesquisa Participante e a Pesquisa-Ação. Na análise da trajetória dessas duas formas emergentes de Pesquisa Científica, destacamos sua contextualização histórica assim como sua definição conceitual enfatizando seus procedimentos metodológicos fundamentais, bem como suas relações tangenciais e diferenciação básica. Este estudo sobre os dois tipos de Pesquisa Científica foi produto de nossas atividades na disciplina de Pesquisa Educacional no Curso de Mestrado em Educação da UEPA. Resultante de uma cuidadosa pesquisa bibliográfica, documental e de campo experiencial, objetivamos através deste artigo discutir criticamente essas duas formas de Pesquisa Qualitativa, concluindo que suas práticas estão dialeticamente relacionadas a um processo de superação das formas de pesquisa positivistas, razão pela qual consideramos que ambas se inscrevem no processo de construção de um novo paradigma de Ciência, diretamente vinculadas a uma concepção crítica e política de Ciência.

Palavras-Chave: Pesquisa-Ação. Pesquisa Participante. Pesquisa Qualitativa.

I – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

> *"Só existe saber na invenção, na busca inquietante, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros"(FREIRE, 2005: P.39).*

Para melhor se entender o real significado e o papel que a **Pesquisa-Ação** e a **Pesquisa Participante** desempenham na área da Metodologia Científica, torna-se necessário repensá-las, relacionando-as ao contexto sócio-histórico em que surgiram e, foram se construindo como duas formas modelares de se fazer pesquisa.

Tanto a **Pesquisa-Ação**, como a **Pesquisa Participante** tem suas origens nas investigações sócio-políticas participativas de Marx/Engels; na Antropologia Cultural

[134] Professoras do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA.

de Franz Boas (1858-1942) e Bronislaw Malinowski (1884-1942); na Psicologia de Kurt Lewin (1974) e; no processo de crítica contra os modelos positivistas de pesquisa da Metodologia tradicional.

A **Pesquisa-Ação** sócio-política surgiu pelo emprego da técnica da **"Enquête Operária"** (Inquérito Sócio-Político) na primeira metade do Séc. XIX por Marx/Engels no bojo do processo de crítica que fizeram sobre a sociedade capitalista, especialmente sobre os países europeus em que viveram (Alemanha, França, Bélgica e Inglaterra) que transformados pelo capitalismo industrial gerava ao lado da acumulação ampliada do grande capital; a miserabilidade social e as revoltas das classes operárias, percebidas pelas classes dominantes como ameaças ou perigos à manutenção da ordem social vigente.

Muito embora a **"Enquête Operária"** como uma técnica de pesquisa sistematizada por Marx/Engels tenha surgido pela primeira vez em 1880 (ver instrumento em anexo), de forma totalmente diferente das enquêtes operárias encomendadas pelos governos da época, para entender a "Questão Operária", como no caso do "Inquérito Sociológico" de Le Play, por exemplo, encomendada pelo governo francês. Todavia, a obra "A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra" (1985) elaborada por Engels, é o primeiro exemplo concreto de **pesquisa-ação** sobre a classe proletária realizada independente das encomendas oficiais, onde este autor, analisou as condições sociais de vida dos operários a partir de uma pesquisa de campo participativa, objetivando contribuir no processo de formação da consciência revolucionária do Proletariado, rumo a construção de uma Sociedade Nova.

Nas palavras do próprio autor:

> *Renunciei à Sociedade burguesa, aos banquetes, ao vinho do Porto e à Champagne ,,, e [decidi] consagrar as minhas [forças] e horas de descanso ao convívio ... exclusivo com simples operários. Durante vinte e um meses, tive a oportunidade de conhecer o Proletariado inglês, estudar de perto seus esforços, sofrimentos e alegrias,* ***convivendo com ele****, ao mesmo tempo que completava estas observações, utilizando fontes autênticas indispensáveis. (ENGELS, 1975:p.7).*

Apesar do pai de Engels ao mandá-lo para a Inglaterra, tivesse como projeto afastar o filho das más companhias e da política berlinense, para habilitá-lo à sucessão dos negócios familiares através de um estágio nas fábricas de fiação em Manchester, lá chegando por volta de novembro de 1842, o jovem Engels com apenas 24 anos, ao se defrontar com a realidade social dramática do operariado inglês, se tornou socialista. Nos quase dois anos vividos na Inglaterra, Engels traçou um projeto de trabalho de

grande fôlego, mesclando estudos teóricos, observação direta e intervenção junto à classe operária. Enquanto sua rotina diária na empresa da família o colocava sob um prisma privilegiado para analisar a conjuntura da vida econômica se processando; a sua inserção nos meios operários (fábricas, movimentos proletários e sindicatos) possibilitou-lhe uma pesquisa participativa transformadora, sem a qual não teria conseguido ultrapassar a superficialidade própria do "olhar" das pesquisas convencionais, garantindo-lhe dialetizar o pólo teórico da pesquisa com a prática política da militância no mundo social da classe trabalhadora.

Dessa sua inserção no mundo do operariado, Engels fez especial amizade com a emigrante operária irlandesa Mary Burns, com a qual se casaria mais tarde, o que concorreu para a multiplicação de seus contatos e abriu-lhe definitivamente as portas da realidade da vida dos proletários.

Como resultado de suas pesquisas, eis uma das passagens dramáticas, relatada pelo próprio autor:

> *Quase a totalidade dos 350 mil operários de Manchester e seus arredores habita casas em mau estado, úmidas e sujas. As ruas por onde passam estão na maior parte ... num estado deplorável e foram construídas sem o menor cuidado de ventilação, com a única preocupação do maior lucro possível para o construtor. Nessas habitações não há limpeza e nem conforto. Não há portanto vida familiar possível. Só uma "raça" desumanizada, degradada, rebaixada a um estado bestial poderia sentir-se à vontade e sentir-se em casa. (ENGELS, 1986: 77).*

Segundo a maioria dos estudiosos da obra de Marx/Engels, apesar de não haver em toda vasta produção científica desses dois autores, nenhuma obra ou até mesmo um capítulo específico em que tenham se preocupado em descrever a metodologia de pesquisa por eles utilizada, parece fora de dúvidas que as investigações sócio-políticas voltadas para a análise concreta da classe trabalhadora, como as que foram por elas realizadas, constituem formas de pesquisas participativas com ação política no intuito de romper com a ordem social capitalista.

Do conjunto dessas investigações participantes, no interior das quais originou-se a técnica da **Enquête Operária** sistematizada por Marx em 1880, se constata uma ruptura epistemológica com o modo convencional de se fazer ciência ao opor-se à passividade do pesquisador e à neutralidade do conhecimento, valorizando a práxis política e o papel transformador da pesquisa científica quando compromissada com um projeto revolucionário que modifique estruturalmente as desigualdades sociais da sociedade burguesa.

Segundo Brandão (1983), no que se refere a Pesquisa Participante introduzida no campo da Antropologia nos fins do século XIX, a partir dos estudos etnográficos de Franz Boas, antropólogo de origem alemã e um dos precursores da Escola Antropológica Estruturalista Norte-Americana e do método de procedimento Etnolingüístico, se constata que este tipo de **Pesquisa Qualitativa**, revolucionou a forma tradicional de se realizar pesquisa antropológica que, antes de Boas era exclusivamente descritiva-documental, baseada nos relatos dos exploradores, como nos casos dos missionários, soldados e comerciantes.

Depois de Boas com suas obras clássicas *"A Mente do Homem Primitivo"* (1911) e a *"Arte Primitiva"* (1929) produtos de suas pesquisas antropológicas participantes entre os esquimós, os nativos colombianos e as tribos ameríndias, como no caso dos índios KWAKIITI, destaca-se as suas críticas contra as pesquisas positivistas evolucionistas, pelas quais define os objetivos da pesquisa antropológica como uma:

> *tentativa de compreender os passos pelos quais o homem tornou-se aquilo que é ... culturalmente, [na medida em que] a cultura como uma totalidade ... integrada e complexa, é portanto, impossível de ser explicada por um conjunto de leis naturais, manipuláveis ideologicamente, que [norteiam] os testes de inteligência, muito em voga nos USA, que são instrumentos inadequados para provar a superioridade de um grupo social sobre o outro. (BOAS, Apud CASTRO, 2004: p.3).*

Um outro estudioso pioneiro da **Pesquisa Participante** foi Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo inglês de origem polonesa que lecionou temporariamente em várias universidades Norte-Americanas. Considerado o introdutor do Funcionalismo na Antropologia Cultural, Malinowski realizou expedições científicas em Nova Guiné, na Melanésia, nos Estados Unidos, na Austrália e no México. Os seus estudos sobre os nativos de Trobriand (Austrália) realizados através da pesquisa de campo participativa, assegurou-lhe uma posição de destaque na metodologia antropológica que pode ser comparável a Boas, Radcliffe-Brown e, outros expoentes que depois deles, também romperam com o paradigma da pesquisa tradicional.

Segundo um dos estudiosos brasileiros da Pesquisa Participante, a técnica da Observação-Participante foi criada por Malinowski, quando em seu diário de pesquisador, registrou que: eu convivo com os nativos, vivo com eles, faço refeições com eles, ando e procuro saber tudo a respeito da cultura deles. Esse é o meu método de trabalho. (MALINOWSKI, Apud BRANDÃO, 1983: p.9).

As investigações de Malinowski e de Boas embora identificadas como **pesquisas participantes** não podem ser consideradas como formas de Pesquisa-Ação,

já que não tinham a intenção de transformar a comunidade cultural dos nativos. Muito até pelo contrário, a maioria dos antropólogos tinham como critério indispensável, o requisito da não interferência na cultura dos aborígenes, como forma de não romper com o equilíbrio do sistema sócio-cultural desses povos.

Após os estudos antropológicos de Boas e Malinowski, outros antropólogos como Leo Trobenius (1873-1938), que estudou os "negrilhos" africanos; Alfred Radcliffe-Brown (1881-1955) que realizou expedições para estudar a organização social das tribos australianas; Fritz Graebner (1887-1934) que esteve entre os nativos da Oceania; Alexander Le Roy (1889-1938) que viveu por mais de dez anos entre os pigmeus e; Margaret Mead (1901-1982) que estudou os habitantes das Ilhas Samôa na Polinésia, fizeram pesquisas participantes para conhecer "in loco" a cultura dos povos primitivos das mais diversas partes do mundo.

Convém ressaltar que, apesar do pioneirismo marxiano no campo das investigações sócio-políticas nos moldes da **Pesquisa-Ação**, o termo que na área da metodologia científica consagrou-se como Pesquisa-Ação foi cunhado por Kurt Lewin (1974), psicólogo social de origem alemã, naturalizado norte-americano que emigrou para os Estados Unidos na década de 1940 em virtude da perseguição nazista. Para esse tipo de investigação, Lewin criou a técnica da **Dinâmica de Grupo**, objetivando dinamizar por meio de um processo de reflexão autocrítica e avaliativa, os resultados obtidos na pesquisa, tendo em vista uma mudança de ordem psicossocial no âmbito dos sujeitos em suas relações interpessoais.

Mais tarde, Lewin (1974) e seus discípulos orientaram suas investigações sob a forma de **Pesquisa-Ação** para solucionarem os problemas sociais que a Sociedade Norte-Americana passou a enfrentar durante e depois da 2ª Guerra Mundial, que se relacionavam à questão do holocausto judeu até aos problemas das empresas industriais, no que concerne à tomada de decisões, produtividade, auto-organização, gerenciamento e, as neuroses dos ex-combatentes da guerra.

De tendência gestaltista, Lewin introduziu o conceito de "campo dinâmico" como correspondendo ao conjunto das interações entre o pesquisador e o meio social investigado, realizando pesquisas para estudar os tipos de autoridade (Democrática, Autocrática e Não-intervencionista), inaugurando na área da educação a corrente psicossociológica interacionista de se fazer pesquisa em Pedagogia.

Finalmente, podemos dizer que tanto a **Pesquisa-Ação** que constitui uma modalidade radical de **Pesquisa-Participante**, foram gestadas no bojo mesmo do

processo de crítica que se deflagrou a partir da segunda metade do séc. XIX contra a forma tradicional de se fazer pesquisa. Este modelo convencional exigia nos moldes das ciências positivistas como critérios de rigorosidade, o distanciamento metodológico, histórico e axiológico entre o pesquisador e o objeto estudado; a **coisificação** do objeto que deveria ser estudado de "fora" como uma "coisa", ou seja à semelhança do Químico quando estuda um mineral; o **não envolvimento do cientista** como seu mundo-objeto, desapegando-se de seus valores e das pré-noções, o que significava a imparcialidade total do pesquisador que não pode tomar partido e nem fazer parte dos interesses de classes ou de grupos. Caracterizando a pesquisa científica como neutra, o investigador não poderia se confundir com o universo pesquisado e muito menos participar desse universo, sob pena dos resultados de sua pesquisa não poderem ser considerados válidos do ponto de vista científico.

Se insurgindo contra este modelo conservador que concebia a Ciência como uma descoberta neutra e, não como uma construção humana socialmente interativa, inúmeros estudiosos como Marx, Engels, Boas, Malinowski, Lewin e, outros que têm contribuído no processo de construção histórica de um modelo mais flexível e participativo de se fazer pesquisa, entre os quais se destacam Darcy Ribeiro, os irmãos Vilas Boas, Paulo Freire, Fals Borda e, René Barbier são considerados segundo Silva (1991), pioneiros e consolidadores da Pesquisa-Ação e da Pesquisa Participante, respectivamente, tanto no mundo como no Brasil.

II – CONCEITUAÇÃO:

A **Pesquisa-Ação** constitui uma forma ou um tipo de se realizar pesquisa de **envolvimento participativo** entre pesquisador(es) e pesquisado(s) que introduzem uma determinada **ação**, visando intervir, ou seja transformar a realidade social opressora.

Na abordagem do Materialismo Histórico, a **Pesquisa-Ação** apresenta uma concepção **crítica** e **transformadora** da ordem social dominante. Neste sentido, a luz desse paradigma teórico, fazer pesquisa significa **transformar** a sociedade e, nesse processo de mudança, pesquisadores e pesquisados **transformam-se a si próprios**, ou seja tornam-se **sujeitos históricos** do processo de construção do conhecimento, não apenas como produtos, mas como **agentes de transformação social**.

Assim, na concepção Marxista, **ação** e **pesquisa** são atividades que se relacionam dialeticamente, não havendo pois, **ação** sem pesquisa e, nem **pesquisa** sem

ação. A própria pesquisa em si, já é uma ação, mas para que se possa ultrapassar os estreitos horizontes ideológicos da Ciência burguesa, dever-se-á imprimir uma investigação sócio-política que faça uma opção social pelos segmentos sociais oprimidos.

Segundo os Marxistas, o instrumento privilegiado da **Pesquisa-Ação** é a **"Enquête Operária"**, uma espécie de inquérito sócio-político que objetiva a auto-avaliação crítica e aprofundada das condições de vida dos trabalhadores e de suas reais potencialidades revolucionárias para atuar e transformar a realidade dominante, em busca de uma sociedade humanizante e igualitária.

Convém ressaltar que, muito embora a principal característica da **Pesquisa-**Ação seja a sua possibilidade de intervir para transformar, nem todas as vezes essa transformação corresponde a uma ruptura com a ordem social vigente. Em certas circunstâncias históricas, a Pesquisa-Ação visa introduzir uma ação para a auto-regulação do sistema, como no caso das experiências de pesquisa-ação da Universidade Norte-Americana de Chicago a partir dos anos vinte (1920). A esse respeito, merece destaque os estudos sobre "Cidades" de Ernest Burgess e Robert Park, sociólogos norte-americanos da Escola de Chicago, cujas experiências de pesquisa visavam uma mudança nos padrões culturais do ambiente social degradado da cidade de Chicago que restabelecesse seu ponto de equilíbrio sistêmico.

Alguns teóricos, como no caso de Thiollent (1985), consideram a Pesquisa-Ação como uma modalidade de Pesquisa-Participante que objetiva uma intervenção na realidade para transformá-la, atendendo diretamente os fundamentos da 11ª. Tese sobre Feuerbach, formulada em 1846 por Marx, segundo a qual não basta simplesmente conhecer e interpretar o mundo, é preciso transformá-lo. Nesse caso, toda pesquisa-ação constitui uma Pesquisa Participante; mas nem toda Pesquisa Participante é, necessariamente uma Pesquisa-Ação, como nos exemplos das pesquisas-participantes dos antropólogos citados na primeira parte deste artigo.

Com relação ao conceito de Pesquisa Participante, muito embora se visualize uma série de ambivalências nos pontos de vista dos diversos autores, que não raras vezes confundem ou tratam como sinônimos a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participante, novamente recorremos à Thiollent (1988) para esclarecer que a Pesquisa Participante compreende a um processo de investigação participativa na qual pesquisadores e pesquisados concebem a pesquisa, a participação e a educação como momentos de um mesmo processo, ou seja a produção de conhecimentos.

Dessa forma, a Pesquisa Participante visa estabelecer uma relação social de participação entre pesquisadores e pesquisados, de modo a reduzir a distância e o estranhamento entre esses dois grupos de sujeitos, não se voltando necessariamente, para a transformação da realidade social investigada.

Alguns autores enfatizam ainda, a organização coletiva como um componente fundamental da Pesquisa Participante, na medida em que os sujeitos da pesquisa se organizam para pesquisar, sistematizar, criticar e, interpretar as informações levantadas de forma coletiva. Desse modo, outro componente também se impõe na Pesquisa Participante, que corresponde a criticidade por parte do pesquisador com o objetivo de se posicionar politicamente frente às informações coletadas e as possíveis manipulações dos financiadores em relação aos pesquisados, na tentativa de transformá-los em simples "objetos" e massa de manobra da politicagem dos poderosos. Para tanto, o observador deverá ter um "olhar" de pesquisa inclusiva, para incluir os pesquisados como sujeitos compromissados pedagogicamente com o princípio científico e educativo da pesquisa, para que estes possam dispor do conhecimento coletivamente construído, a serviço das necessidades da comunidade.

Assim, a Pesquisa Participante é um processo de Pesquisa, no qual a comunidade participa do ato de conhecimento de sua própria realidade, tomando consciência de seus próprios problemas e das alternativas mais adequadas para solucioná-los. Portanto, este tipo de pesquisa qualitativa se caracteriza pelo estudo da realidade social dos pesquisados pelos próprios pesquisados, na tentativa de identificar seus problemas, como enfrentá-los e como superá-los.

Considerando que a construção do saber é uma fonte de poder, então a própria Pesquisa Participante também se constitui numa forma de pesquisa que, potencialmente, pode colaborar no projeto de transformação da sociedade dominante. Todavia, quando a Pesquisa Participante inclui como componente, uma ação transformadora, é fora de dúvidas que não estamos mais diante de uma simples Pesquisa Participante, mas de uma Pesquisa-Ação.

III – TIPOS DE PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA PARTICIPANTE

Apesar de não haver consenso entre os diversos autores sobre a tipologia da **Pesquisa-Ação** e da **Pesquisa Participante**. Com relação a primeira, alguns teóricos a classificam em três (3) tipos básicos:

1 – Pesquisa-Ação Psico-Individual: Definida como uma pesquisa psicológica, onde o psicanalista ou psicólogo clínico interage com o pesquisado ("analisando"), objetivando que este último desadormeça de seu **inconsciente** possíveis **bloqueios** ou **traumas** psíquicos, através de uma ação psicologicamente compartilhada entre pesquisador e pesquisado, capaz de gerar uma mudança na mente do "analisando" que o possibilite superá-los.

As experiências de Lewin, psicólogo alemão, de início se pautaram por esse tipo de Pesquisa-Ação, no curso da qual, criou o método de Procedimento **Psico-Clínico**. Considerada uma **pesquisa psicológica de ação** tem a finalidade de provocar uma mudança de ordem psíquica no âmbito do indivíduo para aliviá-los de seus sofrimentos mentais.

2 – Pesquisa-Ação Autoregulada ou Reformista: Definida como uma pesquisa social, onde pesquisador(es) e pesquisados interagem na produção de conhecimento dos problemas sócio-culturais e ambientais e, agem através de programas reintegradores de mudança que propiciem à autoregulação do sistema.

Nesse tipo de pesquisa-ação se alinham as experiências de Lewin e seus discípulos que se orientaram numa segunda fase de seus trabalhos, para solução de problemas sociais que a Sociedade Norte-Americana apresentou durante e depois da 2ª. Guerra Mundial, cujas ações práticas introduzidas visavam uma auto-regulação do sistema, que poderia ser uma fábrica, uma escola, uma repartição pública ou outra organização social qualquer, no interior das quais, o produto do conhecimento compartilhado servia para indicar as ações práticas introduzidas pelos pesquisadores (psicólogos sociais/sociólogos) e pelos pesquisados na tentativa de se auto-corrigir durante o próprio processo da rotina institucional os problemas de relacionamento humano, de tomada de consciência grupal, auto-disciplina e, organização coletiva.

Outras experiências, já citadas no "corpo" deste trabalho, que se pautam por este tipo de pesquisa-ação, foram as **pesquisas** dos sociólogos interacionistas da "Escola de Chicago" a partir da década de 1920, destinadas a implementar **ações** no curso do processo de conhecimento sobre os problemas sócio-ambientais da **"cidade"** visando a autoregulação do ecossistema urbano de Chicago.

3 – Pesquisa-Ação Radical ou Revolucionária: Definida como uma pesquisa estrutural, crítica e historicizada, na qual pesquisador(es) e pesquisados compartilham idéias, valores e conhecimentos para questionar, denunciar e lutar por transformações revolucionárias, que libertem e emancipem os dominados de sua situação de excludência social. Também chamada de Pesquisa-Ação politicamente engajada ou Emancipatória, este tipo de Pesquisa-Ação critica os dois tipos anteriores, bem como as pesquisas positivistas, incluindo em seus objetivos um compromisso político com a igualdade social, maior participação popular e a emancipação dos povos.

No Brasil, um exemplo emblemático desse tipo de **Pesquisa-Ação** foi a proposta de Educação Libertadora de Paulo Freire (1970) no campo da alfabetização de adultos, onde o processo de educação era concebido como uma ação transformadora da realidade social opressora por parte dos alfabetizandos conscientizados.

Convém ressaltar que, muito embora o componente da intervenção na realidade com o sentido de transformá-la tenha sido sistematizada como metodologia de pesquisa, a partir da proposta de Lewin, torna-se necessário enfatizar que a Pesquisa-Ação da Escola Lewiniana não pretendia a transformação estrutural da sociedade burguesa, o que fortalece a idéia de que a **Pesquisa-Ação** no sentido de **intervenção política libertadora** tenha "nascido" a partir das experiências Marxianas (Marx/Engels).

Além da tipologia apresentada, outras classificações também tem sido propostas. É o caso de René Barbier (1985) que distingue quatro tipos "tradicionais" de Pesquisa-Ação:

1 – Pesquisa-Ação de Diagnóstico: que objetiva a elaboração de Planos de Desenvolvimento, geralmente encomendados oficialmente à uma instituição de pesquisa. Sua equipe de pesquisadores, geralmente interdisciplinar realiza um **diagnóstico** global ou setorial sobre uma determinada situação social concreta. A partir dos resultados, recomenda um conjunto de **medidas** que deverão ser **implementadas** para reduzir e/ou solucionar os efeitos dos problemas sociais detectados.

2 – Pesquisa-Ação Participante: que envolve no processo de pesquisa os membros da comunidade do projeto de Pesquisa sobre "preconceito racial" em uma comunidade Norte-
Americana, coordenada por Horthtown, em 1948.

3 – Pesquisa-Ação Empírica: que consiste em se acumular dados da experiência de nossa
prática profissional em determinada área do conhecimento, visando reorientar novas ações aos
casos similares futuros. Este tipo de **pesquisa-ação** pode contribuir para o desenvolvimento
de novos estudos e terapias mais consistentes, como é o caso demonstrado pela Medicina
Clínica, por exemplo, em que médicos-pesquisadores anotam em seus prontuários médicos os
atendimentos diários sobre os procedimentos terapêuticos adotados e o quadro evolutivo de determinadas doenças durante longos anos de experiência profissional, visando estudá-las
com mais profundidade e reorientar novos procedimentos profiláticos e preventivos.

4 – Pesquisa-Ação Experimental: que exige a testagem de **ações experimentais** utilizando-
se grupos de controle, visando possibilitar maior poder manipulativo das variáveis em jogo,
através de uma análise comparativa entre os grupos **experimental** e de **controle**, com a finalidade de se alcançar um maior nível explicativo e preditivo do objeto investigado.

No nosso entendimento, apesar de sugestiva essa tipologia de Barbier, que enfatizou tratar-se de uma tipologia da **Pesquisa-Ação Clássica**, consideramos, com a exceção da segunda modalidade, denominada de **Pesquisa-Ação Participante**, que os demais tipos não se enquadram na conceituação de uma pesquisa crítica e, politicamente engajada que visa transformar a realidade social, como parece ter sido o caso do conceito de **Pesquisa-Ação**, que aqui esboçamos neste artigo.

De todo modo, merece destaque a tipologia da **Nova Pesquisa-Ação** apresentada por este autor, ao beber nas fontes teóricas de Edgar Morim no que concerne ao seu conceito de **complexidade** e, Michel Maffesoli por adotar também, a necessidade de uma **escuta sensível** que transforma a razão, não apenas em intelecto,

mas numa espécie de **sensibilidade intuitiva**, que de certa forma amplia a nossa capacidade preditiva para além das evidências apolíticas, na medida em que envolve o conhecimento através da totalidade do corpo, indivíduo não apenas cognitivo, mas as emoções, os sentimentos, as paixões, a amorosidade e, a efetividade; em fim um conhecimento através do corpo inteiro.

Assim, com base nesses pressupostos teóricos, Barbier apresenta dois estilos de **Pesquisa-Ação**: a **Pesquisa-Ação Existencial**, que é radicalmente distinta das modalidades da antiga Pesquisa-Ação por assumir uma dimensão filosófica da existência humana plenamente requalificada. Esta pesquisa-ação de novo tipo, permite pensá-la como **arte** com rigor psicossocial clínico, compartilhada pelas vivências pessoais e coletivas, objetivando uma existência relativizada ao "ser" no mundo.

Está alinhada à uma perspectiva mais **fenomenológica existencial** porque compartilha vivências e experiências dos sujeitos da pesquisa, se preocupa com a situação de excludência social das "maiorias" submetidas a um processo de extrema pobreza e miserabilidade social, assim como das "minorias" discriminadas ou segregadas, que vivenciam situações limites de existência, tais como os idosos, os cancerosos, os leprosos, os doentes terminais em situações de UTI's, os menores em situação de risco social, os homossexuais, as prostitutas, os criminosos, os loucos, os órfãos e, demais grupos sociais estereotipados da sociedade. Neste sentido, a **Pesquisa-Ação Existencial** assume a condição do humano em sua mais profunda complexidade, abrindo-se para todas as dimensões sociais, culturais e espirituais da vida.

O outro tipo é a **Pesquisa-Ação Integral**: definida como uma modalidade mais **crítica dialética**, visa o envolvimento do coletivo através da **participação** da comunidade como **co-gestora** da pesquisa em todas as suas fases. Pesquisador(es) e pesquisados estabelecem uma **relação dialógica**, através da qual implicam-se mutuamente, razão pela qual ambos são **sujeitos** do processo de conhecimento transformador. E nessa relação de reflexão-ação, transformam e são transformados, implicam-se e são implicados.

A **"dialogação"**[135] se desenvolve ao longo do processo de pesquisa-ação, esperando-se em um espaço de profunda conversação. Esse tipo de **Pesquisa-Ação** visa,

[135] Usamos essa expressão no lugar de **"negociação"**, que é uma transação estabelecida através de um contrato firmado, pois apesar do autor BARBIER (1985) empregá-lo, no Brasil denota um sentido pejorativo de "negociata", onde tudo é resolvido num balcão de negócios firmado por um contrato comercial capitalista.

pois, uma mudança de práticas, de atitudes e de condições já cristalizadas na ordem vigente, na perspectiva de se construir um mundo melhor, mais humano, menos desigual e, mais justo.

No que concerne a tipologia de **Pesquisa Participante**, podemos a partir de seus pressupostos através dos quais a **pesquisa** e a **participação** interagem permanentemente, podemos classificá-la, dependendo da forma de participação dos grupos de sujeitos, ou seja dos pesquisadores e pesquisados no processo de investigação, em três modalidades básicas:

1 – Pesquisa-Participante Unilateral: é aquela que se define pela **participação exclusiva** do **investigador**; enquanto os investigados permanecem nas suas atividades rotineiras e habituais. A preocupação se volta para a necessidade do **pesquisador** em participar do universo pesquisado, para que possa colher informações qualitativamente mais profundas e fidedignas. Nesse tipo de **Pesquisa Participante**, os pesquisadores se resumem a **meros objetos** de pesquisa, onde os investigadores participam de uma pesquisa **que é deles**, ainda
que participem temporariamente do mundo de outras pessoas.

2 – Pesquisa Participante Bilateral: é aquela que se define por uma participação de ambos os grupos de sujeitos, ou seja tanto dos pesquisadores como dos pesquisados, que através de uma relação transparente, dialógica e recíproca **se interauxiliam** no desvendamento dos problemas sociais da realidade estudada.

Esta forma de **Pesquisa Participante** é exemplificada pelos "estudos de comunidade" numa linha co-participativa e crítica, nos quais a **comunidade participa** em conjunto com os pesquisadores como **co-gestora** da pesquisa. Nesse caso, ambos se inserem como co-responsáveis do processo de conhecimento sobre a realidade investigada.

3 – Pesquisa Participante Comunitária: é aquela que se define por uma participação integral da comunidade no processo de pesquisa. Nesse caso, a comunidade através de um planejamento participativo que nasce no seu próprio seio, participa tanto como "sujeito-pesquisador", como "sujeito-pesquisado", administrando a pesquisa através de um processo de auto-gestão, onde na pesquisa atua como sujeitos históricos da construção do conhecimento e, ao mesmo tempo como sujeitos que usufruem dos benefícios gerados pelos resultados da pesquisa. É uma pesquisa da comunidade, pela comunidade e, para a
comunidade.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A **Pesquisa-Ação** e a **Pesquisa Participante** tomadas em sua acepção crítica, constituem duas formas ou tipos de pesquisa qualitativa que admitem o emprego das mais variadas **técnicas qualitativas** de pesquisa, muito embora se considere a **"Enquête Operária"** como a **técnica genuína** da **pesquisa-ação**, que aliás se construiu no próprio processo de pesquisa engajada politicamente, realizada por **Marx** e **Engels**.

Com relação a **Pesquisa Participante** que, também se utiliza de técnicas qualitativas, se destaca a **"Observação-Participante**" criada pelos antropólogos pesquisadores-participantes, onde se sobressaíram Bronislaw Malinowski e Franz Boas como pioneiros dessas pesquisas na área das Ciências Sociais.

Além dessas duas técnicas de pesquisa representativas desses dois tipos de pesquisa, merecem destaque também, as técnicas propostas pelo pesquisador colombiano Orlando Fals Borda (1985) que indica a **Observação-Participante**; a **Observação-Intervenção** e; a **Observação-Inserção**.

A primeira exige que o pesquisador seja ao mesmo tempo **observador** e **participante** do universo pesquisado e, por isso adote uma atitude de escuta sensível e empática diante dos problemas dos pesquisados.

A segunda técnica implica na experimentação de uma **ação** no âmbito de uma determinada situação, visando verificar seus efeitos induzidos e/ou produzidos, assim como seus limites e possibilidades.

Finalmente, a **terceira técnica**, que exige do **pesquisador** um envolvimento político **mais profundo** como **sujeito político** no processo de conhecimento, através do qual se auto-educa na relação de trabalho de pesquisa que realiza em conjunto com os sujeitos com os quais se identifica. Convém ressaltar que, esses dois tipos de pesquisa representados pela **Pesquisa-Ação** e a **Pesquisa Participante** em termos operacionais podem divergir, dependendo dos objetivos perseguidos e das circunstâncias históricas no qual a pesquisa se processa.

De todo modo as práticas de **Pesquisa-Ação** e **Pesquisa Participante** estão ligadas a um processo de crítica e de superação das formas positivistas de pesquisa quantitativista. Portanto, ambas se inscrevem no processo de construção de um novo paradigma de Ciência, diretamente vinculadas a uma concepção política de Ciência Histórico-Crítica, mais predisposta à luta pela democratização das estruturas sociais e/ou transformação mais profunda das desigualdades sociais da sociedade.

Finalmente, resta dizer que tanto a **Pesquisa-Ação** como a **Pesquisa Participante** devem ser avaliadas como:

1 – Um processo **dialógico** de produção de conhecimento por parte do(s) pesquisador(es) e dos pesquisados;

2 – Um **processo educativo**, que visa compartilhar de vivências e conhecimentos já existentes entre pesquisador(es) e pesquisados;

3 – Um processo de **mudança** seja conjuntural ou estrutural na busca de um mundo não desigual e opressor.

Referências

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília (DF): LIBER LIVRO, 2004.

_____. **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro(RJ): ZAHAR, 1985.

BRANDÃO, C.R. (org.). **Pesquisa Participante.** 3ª.ed. São Paulo(SP): BRASILIENSE, 1983.

_____. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante.** 2ª. Ed. São Paulo(SP): BRASILIENSE, 1985.

CASTRO, C. (Org.)**. Antropologia Cultural.** Rio de Janeiro(RJ): ZAHAR, 2004.

DA MATTA, R. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. 3ª. Ed. Petrópolis(RJ): VOZES, 1983.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo(SP): GLOBAL, 1985.

FALS BORDA, G. **Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante.** In. BRANDÃO, C.R. (Org.) *Pesquisa Participante*. 3ª. Ed. São Paulo(SP): BRASILIENSE, 1983, P.42-62.

FALS BORDA, G. **Por La Práxis: El Problema de como Investigar La Realidade para Transformala**. In. Revista de Serviço Social & Sociedade. São Paulo(SP): CORTEZ, Nº 11, (3), 1983.

FREIRE, P. **REVISTA VIVER MENTE E CÉREBRO**. SÃO PAULO(SP): SEGMENTO DUETO, ED. ESPECIAL, Nº 4, 2005.

_____. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** RIO DE JANEIRO(RJ): PAZ E TERRA, 1970.

LEWIN, K. **A Dinâmica de Grupo**. São Paulo(SP): CULTRIX, 1974.

HOBEL, E. & FROST, E. **Antropologia Cultural e Social**. São Paulo(SP): CULTRIX, 1995.

MALINOWSKI, B. **Uma Teoria Científica da Cultura**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro(RJ): ZAHAR, 1970.

MARX, K**. A Ideologia Alemã**. 3ª. Ed. Lisboa/PORTUGAL: PRESENÇA, 1986.

MARX, K. **Tese sobre Feurbach**. São Paulo(SP): HUCITEC, 1986.

SILVA, M.G. **Refletindo a Pesquisa Participante no Brasil e na América Latina**. 2ª. Ed. São Paulo(SP): CORTEZ, 1991.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo(SP): CORTEZ, 1988.

EDUCAÇÃO EM AMBIENTES REAIS OU VIRTUAIS: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES.[136]

José Roberto Alves da Silva[137]

RESUMO

Este ensaio analisa a aproximação entre a tecnologia e a formação de professores durante o processo de formação, assim como a sua relevância durante a atuação profissional em ambientes reais ou virtuais de ensino – aprendizagem, a partir da análise sobre as mudanças que o contexto tecnológico vem estabelecendo à sociedade do conhecimento, visando a formação de futuros cidadãos conscientes e críticos de suas funções, especificamente os docentes que convivem com uma clientela ávida de conhecimento e em alguns casos desprovidas de criticidade, diante das mudanças sociais e econômicas que lhes são impostas, justamente por uma educação ou de escolas que não cumprem com o seu básico papel na sociedade: promover, produzir e socializar o conhecimento.

Palavras-chave: formação de professores, ambiente real, ambiente virtual

INTRODUÇÃO

Este ensaio corresponde a uma análise sobre a relação entre a formação de professores e as novas tecnologias, seja em ambientes reais ou virtuais, fundamentada pela leitura crítica em artigos publicados em revista cientificas na área educacional, que nos deram uma amostra significativa da preocupação de pesquisadores e educadores em compreender e discutir a relação entre a formação de professores com novas tecnologias da informação e da comunicação, no sentido de nos chamar atenção pela necessidade de uma revolução educacional, que cada vez encontra-se em processo de consolidação, a partir da aproximação otimista e crítica com o contexto tecnológico seja na formação, seja na atuação de docentes, em ambientes reais ou virtuais. Para subsidiar nossa análise e elaboração deste texto optamos pela análise mais aprofundada dos artigos de

---

[136] Ensaio apresentado como requisito de avaliação da disciplina Questões Atuais da Educação ministrada pela Profa.Dra. Isabel Lelis no Curso de Doutorado em Educação Interinstitucional– Dinter da PUC-Rio em Belém-Pa. Dez.2006

[137] Professor Assistente III da Universidade do Estado do Pará – aluno do Curso de Doutorado em Educação Interinstitucional– Dinter da PUC-Rio- rohesi@uepa.br

.

Barreto(2006), Pretto(2006) e Porto(2006), justamente por nos dar um recorte significativo da relação entre educação e tecnologia.

O ambiente real de formação de professores.

Estudo errado
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitanias hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula (Gabriel o pensador)

Ao analisarmos as publicações que focalizam a relação entre a formação de professores e a tecnologia, verificamos que cada vez mais a incorporação das novas tecnologias começa a mudar o processo de formação e atuação de professores no Brasil. Para confrontar tal perspectiva, vale citar o artigo de Barreto(2006), que ao analisar as publicações de teses, dissertações e artigos entre 1996 e 1992 , apresenta um recorte do estado do conhecimento em educação e tecnologia, principalmente na/para a formação de professores.

O estudo constata o aumento significativo das pesquisas que envolvem a presença das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores, pois apresenta um salto de 19 pesquisas entre os anos de 1996 e 1999 para 69 pesquisas entre os anos de 2000 e 2002, totalmente justificado, segundo a autora

"um aumento previsível,considerando pelo menos duas condições contextuais : o fato de que o período é marcado pela presença crescente das TIC no conjunto das práticas sociais e pela implementação de políticas visando à sua incorporação educacional".(Barreto, 2006 p.33).

Destaca-se neste período as políticas públicas para a formação de professores, por meio da educação a distância e da informática, assim como do uso da tv e do vídeo, estabelecendo nas salas de aulas uma efetiva aproximação do contexto tecnológico com o processo ensino-aprendizagem, seja pelas exigências da chamada aldeia global ou da "virtualização" do ensino que modificam a relação tempo-espaço, trazendo um novo debate sobre a relação professor-aluno, agora mediada pela tecnologia, em busca de dar maior sentido entre a interatividade e os ambientes virtuais.

Tal característica emerge uma necessária capacitação continuada de docentes para atuação em tal contexto, a necessária "alfabetização digital".

Ganha destaque neste momento, a utilização da educação a distância (EAD), enquanto modalidade de ensino, para a formação de professores, que por sua característica é apontada como uma estratégia metodológica capaz de ampliar o processo de formação continuada de docentes em dados quantitativos e qualitativos jamais imaginados, embora reiteramos aqui o nosso posicionamento em haver uma enorme cautela sobre as conseqüências que o " canto da sereia" promovido pelas novas tecnologias, podem causar diante de uma inclusão irresponsável e acrítica nas escolas.

Tais fatos e dados nos dão a medida exata do desenvolvimento e evolução do processo de formação de professores para atuação em sala de aula, mediante o contexto tecnológico que ora evidenciamos. Ressaltamos que nos últimos seis anos, o MEC estabeleceu as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores em todo o país, entre as várias recomendações, se destaca a exigência da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito das instituições de ensino superior por meio de seus modelos curriculares em seus respectivos cursos, visando assim diminuir a resistência pelo uso e presença da tecnologia nas escolas e alcançar maior qualidade dos egressos, em sua atuação docente, já que os mesmos encontram-se com alunos que vêem "brincando" com a tecnologia, sem nenhuma capacitação ou qualificação para seu uso.

Consideramos que a preocupação da capacitação e qualidade da formação de professores com a aproximação da tecnologia, pelos estudos analisados, não repete os mecanismos utilizados na década de 60 com a introdução da tecnologia educacional na referida formação, isto é, por meio de programas instrucionais acríticos e fora da realidade brasileira, superando a crítica da formação de professores evidenciado no passado e já bastante criticada se caracterizando, portanto como um processo de formação de profissionais para a educação de acordo com os interesses da sociedade elitista e demagógica, sendo o tal processo marcado como um modelo de dominação e retenção dos alunos, promovendo a formação e atuação de professores totalmente desvinculada dos reais interesses das classes populares ou de uma efetiva inclusão social, não dispondo de conhecimentos voltados para a formação crítica dos seus alunos, assumindo o mesmo e estabelecendo à escola, mero papel de reprodutores das ações exigidas pela sociedade consumidora, capitalista e dominante.

Como podemos perceber precisamos mudar o quadro do processo de formação de professores, justamente para confrontar com o modelo tão criticado em verso e prosa no álbum " ainda é só o começo" de Gabriel "O pensador"(1995) e que em pleno século XXI se encontra nas escolas.

Docência e tecnologia: com quais mídias?

"A esperança não vem do mar, vem das antenas de tv" (Herbert Viana)

O poder que a televisão e as demais tecnologias exercem sobre as pessoas e na sociedade é surpreendente, pois a mesma invade as nossas residências estabelecendo modas e ditando regras, capaz inclusive de mudar comportamentos, fortalecendo o consumismo exacerbado junto aos jovens e adultos, pois conforme Pretto,

Esse movimento de concentração e distribuição de imagens e informações tem introduzido em nosso cotidiano uma perspectiva consumidora de ser, com reflexos praticamente em todos os setores, inclusive na educação e na cultura, trazendo para estas duas áreas uma perspectiva individualista de atuação social(2006,p.21).

Tal influência também atinge a escola, sendo que em nossa opinião, cabe aos educadores, a sua utilização em uma perspectiva totalmente diferente, pois compreendemos a necessidade da mudança de postura da condição de "babás eletrônicas" para assumirem a condição de "ferramenta" a serviço da formação de professores, como é o caso da TV Escola que completou 10 anos dedicados à formação de professores por meio da educação a distância, visando a utilização crítica da tv e do vídeo em sala de aula com muito sucesso, conforme os resultados evidenciados.

A proposta de utilização crítica e criativa da tv e do vídeo, assim como das "ferramentas" de apoio ao processo ensino-aprendizagem, seja em ambientes reais ou virtuais, tem proporcionado aos docentes a busca de uma repaginação em suas formas de atuação em sala de aula, principalmente pela presença crescente de crianças e jovens que tem acesso aos ambientes tecnológicos, que infelizmente ainda encontram-se fora da escola.

Entendemos que a forma de utilização das novas tecnologias em sala de aula ou no processo de formação de professores não deve ser descontextualizado ou acrítico, não compreendemos que a tecnologia seja capaz de substituir a figura do professor em

sala de aula, pelo contrário sua presença é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades na construção do conhecimento, pois projetos e experiências não faltam:

> *Na Faculdade de Educação da UFBA experimentamos a criação de novas possibilidades de acesso a partir do desenvolvimento dos tabuleiros digitais, uma contribuição para a construção da chamada sociedade da informação,com o desenvolvimento de um móvel próprio, com forte marca de cultura local, para afastar do futuro professor formado nessa instituição a idéia de que essas tecnologias são coisas para e do futuro.(Pretto,2006.p.25).*

A presença da tecnologia não deve constituir aos docentes a condição de dependentes da mesma, pois muitas vezes ainda evidenciamos professores que não ministram aulas em virtude da ausência dos artefatos tecnológicos em sala de aula ou que simplesmente reproduzem de forma tradicional os conteúdos com tais artefatos, desprovidos de criticidade e criatividade.

A tecnologia, em nosso entendimento, não resolverá todos os problemas da educação, nem tampouco deva ser considerada a nossa única esperança para resolver ou diminuir a evasão, a repetência ou desmotivação dos alunos, pelo contrário acreditamos que a formação qualitativa de professores ainda será a forma eficaz de garantir que a preparação e atuação dos docentes ocorra de forma critica e criativa, voltada para a inclusão social aqui e agora, seja em ambientes reais ou virtuais, pois

A tecnologia sempre foi instrumento de inclusão social, mas agora adquire novo contorno, não mais como incorporação ao mercado,mas como incorporação à cidadania e ao mercado, garantindo acesso à informação e barateando custos dos meios de produção multimídia através de novas ferramentas que ampliam o potencial crítico do cidadão.(Pretto,2006.p.29)

Compreendemos assim que a evolução digital e tecnológica evidenciada na sociedade, deve ser incorporada de forma responsável na formação e para a atuação de professores, dando-lhes condições favoráveis em proporcionar o acesso aos docentes e aos alunos de todos os níveis educacionais no país.

Tais aparatos e linguagens que as ferramentas oferecem, deverá priorizar uma atuação consciente e crítica reiteradamente em quaisquer ambientes ou mídias, ou seja, todas as que estiverem disponíveis.

AMBIENTES VIRTUAIS: NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES.

Criar meu web site, fazer minha home page" (Gilberto Gil)
Irresistível! Nada melhor do que o espaço da escola para essa revolução. (Pretto,2006)

Embora possa parecer algo natural e fácil para a maioria das crianças e jovens, que estão se familiarizando cada vez mais com as tecnologias e com os ambientes virtuais(e-mail,listas,fóruns,chats, home page etc.) seja em ambiente de aprendizagem ou no dia-a-dia , ainda evidenciamos uma resistência ou aversão dos docentes em tal manuseio em suas práticas pedagógicas, tal conclusão fica evidenciada nos diversos artigos lidos e anteriormente citados, que há ainda um longo caminho a ser superado, no entanto já evidenciamos uma revolução em andamento, no sentido de inserir cada vez mais o professor diante do contexto tecnológico. A relação entre docência e tecnologia gradativamente se consolida seja na formação de professores, seja nas salas de aulas durante a atuação docente, justamente pela pressão que as crianças e os jovens exercem positivamente na necessária e vital qualificação para os ambientes reais ou virtuais com a tecnologia.

Evidenciamos neste século XXI o apogeu das novas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da sociedade moderna, pois a convergência das inovações da informática, da comunicação e das telecomunicações estão presentes nos artefatos tecnológicos que varia desde do telefone celular ao computador, no qual é capaz de possilibitar, aos usuários o envio e recebimento de mensagens, ouvir a programação do rádio, assistirem vídeos, produzirem fotos e proporcionar ainda a comunicação audiovisual entre sujeitos em diferentes partes do mundo. Em minhas palestras sempre questiono aos presentes se os mesmos foram consultados se os mesmos seriam favoráveis ou não por este "tsunami" tecnológico que invade a sociedade de "consumo" que ora evidenciamos, como exemplo temos a mudança tecnológica da retirada de circulação das fichas telefônicas e a inclusão dos cartões telefônicos, que representa uma brutal diferença tecnológica, no entanto imediatamente incorporada na sociedade, sem necessidade alguma de capacitação ou de cursos para tal manuseio, assim como de uma ampla reflexão sobre os impactos econômicos que tal medida representa, pois agora somos obrigados em adquirirmos cartões com 20(cada vez mais escassos), 40 ou 60 créditos para muitas vezes, realizarmos uma única ligação, embora com bastante

criatividade já encontramos em bancas de revistas ou de bombons, a venda das unidades dos cartões.

Nosso contato com a tecnologia é diário, pois a mesma encontra-se incorporada nas empresas, nos bancos, nos comércios, enfim em vários setores de nossa sociedade moderna. Nossas crianças já sentem o efeito da sociedade da informação, pois as mesmas "brincam" com a tecnologia, fruto de suas curiosidades e da ausência do "medo" de errar, como anteriormente nos referimos.

No entanto em relação aos nossos educadores, principalmente àqueles com ampla experiência docente, evidenciamos um verdadeiro "pânico" em desenvolverem atividades com o auxílio de tais artefatos tecnológicos. E bem verdade que há ausência de uma política de qualificação docente que aproxime a relação entre educação e tecnologia, principalmente no processo de formação docente, pois ainda são reduzidos o número de escolas, gestores e docentes que "abraçam" a idéia de articulação das propostas pedagógicas com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Temos que mudar este contexto. É responsabilidade da universidade, também, tratar dessa questão e do papel reservado á educação. Segundo Pretto (1996) , "não podemos pensar que a pura e simples incorporação destes novos recursos na educação seja garantia imediata de que se está fazendo uma nova educação, uma nova escola, para o futuro (...) vivemos um momento histórico especial, em que surgem novos valores na sociedade."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional brasileiro tem, pelo menos, dois grandes desafios a serem enfrentados: saldar a dívida social com a população, oferecendo uma educação de qualidade para todos, e atender aos novos requerimentos de formação de cidadania impostos pelas mudanças econômicas, políticas e tecnológicas deste início de século.

Não obstante os avanços alcançados nos últimos anos com a melhoria no nível dos indicadores educacionais e, principalmente, com o salto obtido na meta de universalização do acesso ao ensino fundamental, muito ainda têm que ser feito para qualificar esse acesso e vencer a tendência histórica de exclusão social do sistema. A escolaridade média da população, de 10 anos e mais, é inferior a todos os países

desenvolvidos, inclusive os da América Latina; as taxas de permanência e de sucesso escolar, bem como o desempenho dos alunos, são ainda insatisfatórios; as desigualdades regionais e a exclusão do atendimento escolar de segmentos sociais menos favorecidos, entre outros, demarcam a complexidade do desafio de oferecer educação de qualidade para todos.

No outro extremo, situam-se os desafios da formação de uma nova cidadania compatível com as mudanças resultantes do modelo emergente de sociedade, caracterizada pelas economias abertas e globalizadas, pela inovação tecnológica e pelo avanço do conhecimento, no qual, simultaneamente, se ampliam a polarização social, as demandas éticas, o controle social e o aumento da participação social, como resultado do retorno à democracia.

Ressaltamos ainda, a necessidade de mudarmos uma prática cada vez mais constante no âmbito das escolas públicas, os equipamentos tecnológicos ficarem trancados, é bem verdade que decorre da falta de infra-estrutura das escolas em salvaguardar os equipamentos, mas entendemos que além da capacitação dos docentes, há também a necessidade da participação dos gestores nos cursos de qualificação para o uso das novas tecnologias, para que os mesmos possam incentivar a presença da tecnologia no contexto administrativo e pedagógico na escola, ou seja, os gestores precisam participar do processo de inclusão digital ou de alfabetização tecnológica, no qual a sociedade incorpora com tamanha velocidade, mas que na escola ainda há uma grande desconfiança, morosidade e ausência de incorporação da tecnologia.

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada dos professores vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação de professores passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (Machado, 1999).

Portanto a aproximação entre a docência e a tecnologia precisa assumir uma posição estratégica na formação e atuação dos profissionais da educação, pois entendemos que as ações evidenciadas no ambientes real e virtual das práticas docentes

devem contribuir para o estabelecimento da formação inicial e continuada numa perspectiva qualitativa, visando promover educação contextualizada e voltada para o futuro. Não podemos conceber que a tecnologia resolva todos os problemas da educação, mas podemos transformá-la em uma grande aliada para pensarmos o futuro de nossas crianças, assim como modificar e inovar o processo de formação de profissionais para a educação, no sentido de garantir que a escola exerça seu papel de indutora e socializadora de conhecimento.

Referências

BARRETO, Raquel Goulart et.al, **As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores**. Revista Brasileira de Educação v.11 n.31,p.31-42 jan/abr.2006.

CALDAS, Graça. **Mídia, escola e leitura crítica do mundo**. Educação & Sociedade, Campinas v.27 n.94, p.117-130 jan/abr.2006.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor**. Ensaio:aval.pol.públ.Educ.,Rio de Janeiro v.13 n.49, p.469-486 out/dez.2005.

FREIRE, P. **Mudar é difícil, mas é possível**. In: FREIRE, A.M. (org) **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo (SP) Ed. UNESP, 2001

GIORDAN, Marcelo. **A internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais**.Educação e Pesquisa v.31 n.1, p.57-78 jan/abr.2005.

MACHADO, Maria Aglaê de M. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais** In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. *Gestão educacional*: tendências e perspectivas. São Paulo : Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed).

MORIN, E **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba (SP), Ed. Champagnat, 2004,

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa** São Paulo (SP), Ed. Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31 n.3, p.521-539 set/dez.2005.

PORTO, Tania Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis ..... relações construídas**. Revista Brasileira de Educação v.11 n.31,p.43-57 jan/abr.2006.

PRETTO, Nelson. **Tecnologias e novas educações**.Revista Brasileira de Educação v.11 n.31, p.19-30 jan/abr.2006

_____. **Uma escola sem/com Futuro** Ed. Papirus, 1996.

SILVA, Christina Marília Teixeira da & AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. **O significado das tecnologias de informação para educadores.** Ensaio:aval.pol.públ.Educ.,Rio de Janeiro v.13 n.46, p.39-54 jan/mar.2005.

VALENTE, J. A. **O Papel do Facilitador no Ambiente Logo**. In: Valente, J. A. (org.) **O Professor no ambiente logo: formação e atuação.** Campinas: Ed.UNICAMP,1996.

O CURSO MÉDIO NORMAL NO ESTADO DO PARÁ E AS MOTIVAÇÕES E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS DOS ALUNOS

NUNES [138]**,** Cely do Socorro Costa – UEPA/PPGEd – cely@uepa.br
MONTEIRO [139], Albêne Lis – UEPA/PPGEd – albenelis@uol.com.br
Agências Financiadoras: CNPq/UEPA

RESUMO

O trabalho analisa o Curso Médio Normal no estado do Pará e as motivações e aspirações profissionais dos alunos do último ano do referido Curso. A pesquisa pautou-se na abordagem quanti-qualitativa, com enfoque interpretativo. O *lócus* do estudo abrangeu 08 escolas públicas estaduais, localizadas em 06 municípios. Foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas a 408 alunos. Constata-se que a maioria dos alunos encontra-se satisfeitos com o curso, embora as analises demonstrem que o Curso se desenvolve na racionalidade técnica, carecendo de melhor infra-estrutura, de preparo dos professores formadores com base em uma abordagem crítica da educação. Expressivo número de sujeitos não está motivado e nem aspira exercer a docência. Para eles, a continuidade dos estudos nas licenciaturas é uma aspiração profissional. O Curso pode ser a gênese da profissão docente e o recrutador dos futuros ingressantes nas licenciaturas, a despeito se ele vai querer, no futuro, exercer a docência, ou mesmo, se as agências irão contratá-lo.

Palavras-chave: Curso Médio Normal, Formação de Professores, Motivações e aspirações

[138] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UEPA.
[139] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UEPA.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PRÓPRIO

Maricilda Nazaré Raposo de Barros[140]-
SEDUC/SEMEC-Belém/Necaps-UEPA

RESUMO

Neste artigo, procuro reconstituir, a partir da documentação pesquisada e das vozes dos sujeitos entrevistados, a proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús, em Belém do Pará, e configurar a formação continuada de professores nesse espaço educacional. Neste sentido, procuro estabelecer um movimento constante entre os documentos disponíveis como fontes primárias de informações acerca da escola, as vozes dos sujeitos e a literatura pertinente.

Palavras-chaves: formação continuada; material didático próprio;

Buscando compreender e dar a conhecer os propósitos institucionais da Expressão[141] Cidade de Emaús – onde se insere a Escola de Emaús – encontro expresso em documentos oficiais que sua missão é:

> *possibilitar às crianças e adolescentes situadas no contexto do bairro do Bengui, através da apropriação do saber sistematizado a partir de sua realidade social, compreender esta realidade para poder interferir de forma crítica, construtiva e solidária (MRE, doc. 3, 1999).*

Esta, desde seu início, não se propunha a ser apenas mais uma escola. Ela foi criada em 1982[142], originada da articulação entre a comunidade organizada do bairro do Bengui e o Movimento República de Emaús.

Nascendo do contexto da articulação comunitária organizada de um bairro e uma entidade não governamental, a Escola de Emaús busca, desde sua concepção, formar *crianças, adolescentes e adultos para a construção de uma sociedade justa, humana, fraterna e igualitária.* Esses *adultos* são aqueles que estudam e trabalham na escola, inclusive os professores.

---

[140]Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (NPADC/UFPA). Especialista em Ensino de Ciências (UEPA). Licenciada Plena em Ciências Biológicas. Integrante do Grupo-base de formação continuada de professores da SEMEC - Belém.

[141]Denominação que caracteriza as grandes áreas físicas da organização não-governamental Movimento República de Emaús.

[142]Nem sempre os documentos estão datados. Quando ocorre de um documento não estar datado, procuro, na medida do possível, fazer uma aproximação de datas, a partir de algum indício do próprio texto. Quando não é possível, é referido como documento sem data.

A Escola, como apresento neste artigo, está situada em um espaço denominado "Expressão Cidade de Emaús" que abrange, além da escola, vários outros setores, como um laboratório para produção de remédios fitoterápicos e um horto medicinal, espaço de profissionalização, criação de suínos e setor administrativo. Este complexo pertence ao Movimento República de Emaús, uma organização não governamental. A escola investigada, então, é considerada um setor dessa estrutura maior.

Embora haja essa relação de origem institucional, foi firmado um convênio com a Secretaria Executiva de Educação – SEDUC – por meio do qual esta Secretaria assume o pagamento dos funcionários enviados a serviço da Escola (PARÁ, 1987).

A experiência de educação formal do Movimento República de Emaús iniciou-se com atendimento a crianças que precisavam de Educação Infantil e com as quatro primeiras séries do então ensino de 1º grau. Hoje, atende à educação básica, da 1ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Mesmo em situação de convênio com a SEDUC, a Instituição tem mantido os seus princípios e objetivos educacionais próprios, que podem ser verificados em seus documentos oficiais. Os objetivos da Escola são assim expressos:

> *em relação à criança e ao adolescente pretendemos ajudá-los a se desenvolverem, fornecendo informações, instrumentos e criando situações, de modo que cada um solidariamente com os outros colegas construa a sua peculiar maneira de ser (MRE, doc. 1, [198_]).*

Esses objetivos, por mais interessantes que possam ser, não são fáceis de serem atingidos, exatamente porque, no meu modo de ver, estão intimamente dependentes da ação pedagógica, ou seja, do trabalho docente em aula e da postura coletiva do trabalho escolar, o que exige a (re)organização dos espaços e tempos escolares.

Nesse sentido, o mesmo documento explicita a preocupação com os educadores encarregados de colocar em prática os objetivos gerais da Instituição. Assim diz o documento:

> *Quanto aos adultos (alunos e professores), pretendemos que eles sejam profissionais, política e tecnicamente competentes para orientar a aprendizagem dos filhos de trabalhadores. Isto significa que além de transmitirem conhecimentos de modo eficiente e eficaz, deverão ser capazes de gerar novos conhecimentos úteis à vida destes alunos e à sua comunidade e pela condução segura do processo ensino-aprendizagem (MRE, doc. 1, [198_]). (grifos meus).*

Busco apoio em Moreira (1996, p. 45-46) que destaca a necessidade nos dias atuais da presença de professores "técnica e politicamente competentes, que integrem suas atuações, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos" decorrentes de seu processo de formação. No excerto do doc. 1 MRE, acima apresentado, fica clara a preocupação com conhecimentos acumulados pela Ciência, mas também com a importância atribuída à Escola e aos professores, ao se referir que os resultados esperados de conteúdos significativos aos alunos e à comunidade devam se dar pela condução segura do processo ensino-aprendizagem. Isto implica processos de formação continuada dos professores, que podem ocorrer de modos variados.

A formação assume, então, lugar fundamental nesse processo de ação na prática, podendo, inclusive, provocar mudanças no contexto escolar, tornando-o mais atualizado e dinâmico. Vejo como necessário ao educador, o exercício da tarefa de motivador da sua própria aprendizagem, pois penso que seja também importante que este educador tenha conhecimento suficiente para saber eleger qualitativamente as metodologias, os recursos, tudo enfim, que deve ser utilizado como apoio didático-metodológico à sua prática pedagógica.

Essa minha atuação, então, faz-me aprender, agora numa experiência profissional, uma prática inovadora, relativamente diferente dos conceitos acadêmicos usuais.

Embeber-se, pois, do contexto do outro é um procedimento necessário para estar com ele, para começar a construir juntos um futuro que pode não ser fácil, mas que passa a ser possível. Digo isso porque a escola sempre teve uma concepção clara de que o professor precisa estar em processo de formação de modo contínuo, o que procuro evidenciar no excerto abaixo:

> *c) Estudo orientado individual do professor: o professor tem (...), semanalmente um horário disponível na escola para estudar, **elaborar as propostas de atividades** e receber orientação individualizada sobre seu trabalho, planejar e avaliar em função de seus alunos (...) (MRE, doc. 2, 1984). (grifos meus)*

O sucesso nas atividades docentes depende do modo como se estabelece a relação entre disciplina, conteúdo, afeto, processo de aprender, compromisso com o ensinar, capacidade de mobilizar interesses, entusiasmar, demonstrar interesse genuíno pelos educandos, saber apresentar desafios, explicitar claramente as regras do trabalho pedagógico e suas expectativas e esclarecer as formas cooperativas de trabalho em sala

de aula. Para isso, o professor precisa estar preparado para uma atuação adequada, frente aos diferentes grupos, sejam de crianças, adolescentes ou jovens e adultos e de diferentes classes sociais (VIANA, 1997).

A qualidade pretendida na formação dos professores é uma das questões mais discutidas nas abordagens atuais sobre a qualidade do ensino no Brasil. Entretanto, a possibilidade de se preparar educadores que venham romper com a lógica da exclusão é possível, principalmente quando a valorização do saber próprio de cada um for considerada, quando a cultura de origem desses profissionais for respeitada e valorizadas suas experiências de vida e perspectivas intrínsecas que os tornam agentes de conservação ou de mudança.

Os princípios norteadores de uma proposta pedagógica e de seu próprio processo de construção, representam o posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade. Sujeitos esses, que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao surgimento de divergentes e conflitantes ênfases em todas as ações pedagógicas, quer seja na formação, quer seja em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Compreendo que a ação de formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que constroem em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares com seus saberes prévios com as experiências do cotidiano escolar. Por isso, é importante conceber a escola como espaço de trabalho e formação continuada, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua (PIMENTA, 1999). Vale ressaltar que a atitude reflexiva é ponto central nesse processo. Nesse sentido, Zeichner (1993) ressalta no estudo feito acerca dos modelos na formação de educadores nos Estados Unidos que

> *... a preocupação comum em ajudar os futuros professores a ver as implicações sociais e políticas de suas ações e dos contextos nos quais trabalham e a compreendem como as suas opções diárias de professores estão necessariamente associadas às questões da continuidade e mudança social (ZEICHNER, 1993, p. 44).*

Recorro a Pimenta (1999, p. 31), segundo a qual

> *... a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma **política** de valorização do desenvolvimento pessoal–profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como **contínua** dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e*

> *necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação da identidade dos professores (grifo da autora).*

Os impasses e as dificuldades apresentadas pelos profissionais dizem respeito à preparação de suas aulas, principalmente quanto à avaliação da aprendizagem. Algumas dificuldades são apontadas pela Profª Márcia (entrevista, 2003) no trecho a seguir:

> *A minha [necessidade] é de material didático, os jogos que fazem muita falta. Esse material todo quando eu comecei era riquíssimo pra trabalhar com eles, hoje tu sentes uma diferença dos alunos da década de 90 de 80 para agora; eles têm muita dificuldade pra entender, pra compreender, pra interpretar (Profª Márcia, entrevista, 2003)*

São considerações que deverão ser refletidas, discutidas, em grupos de professores, o que leva a uma autonomia profissional, aliada a uma busca teórica para a compreensão de sua prática e a superação das dificuldades.

Schön (1992 apud GRILLO, 1999, p. 37), destaca como uma característica importante do ensino, que a profissão docente se faça na própria prática que conduz à produção de conhecimentos específicos, os quais só podem ser construídos em contato com a prática.

Segundo ele, a cada nova situação vivenciada pelo professor, deve-se manter um diálogo permanente e reflexivo com a sua realidade. O referencial teórico e pedagógico propicia novas criações e intervenções nas situações de resolução dos problemas. Destaca ainda, que se origina um tipo particular de conhecimento, que ultrapassa todo saber anterior, rejeitando reproduções acríticas, consolidando-se como um saber específico, a partir da própria interpretação pessoal do docente.

Considerando as atuais abordagens para a formação docente, Grillo (1999) destaca a importância da formação não se dar apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim mediante um trabalho permanente de reflexão crítica e de construção de uma identidade profissional e pessoal.

A racionalidade técnica como pensamento condutor da formação de professores, baseada no ideário positivista, não ficou longe da discussão de formação da Escola Cidade de Emaús, como é observado na fala de Márcia, o que, no meu modo de ver, não desmerece em nada os encaminhamentos da formação feitos ao longo dos anos, o que para Gonçalves, T.V.O (2000) se configurava um avanço em oposição ao reciclar.

Para Linhares (1996), é preciso que se intensifiquem as tentativas de integração entre as universidades e a escola básica, eliminando a distância entre os que pensam e os que fazem a educação escolar.

Candau (1997), afirma que a escola é que deve ser o espaço privilegiado de formação de professores e que a universidade deve-se voltar para ela, juntamente com seus professores. Segundo a autora, é nesse cotidiano que o docente aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, enfim, que ele aprimora a sua formação. Por isso, todo processo de formação tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento do saber docente. A partir dessas afirmações, a autora considera que existem novas concepções de formação de professores, concepções estas que vem conquistando adeptos e opiniões consensuais entre os profissionais de educação.

Em relação à escola, Nóvoa (1991 apud CANDAU, 1997, p. 57) afirma:

> *A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.*

A partir dessa afirmação, Candau (1997) aponta várias experiências que favorecem a formação dentro do âmbito da escola e que não deslocam o docente do seu espaço cotidiano. Essas experiências trabalham o corpo docente, promovendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática concreta, oferecendo espaços e tempos na instituição escolar com a perspectiva de incentivar a sistematização e socialização das práticas pedagógicas dos professores e re-situar o trabalho de supervisão e orientação, sendo necessário sempre partir dos reais problemas vivenciados na escola.

Nóvoa (Ibidem, p. 61) destaca:

> *(...) a formação continuada deve alicerçar-se numa "reflexão na prática e sobre a prática", através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.*

Outras experiências de formação de professores em serviço têm sido realizadas. Dentre estas, destaco o projeto de formação compartilhada (inicial e continuada) de professores que vem sendo desenvolvido por Chaves e Gonçalves,T.V.O na UFPa (CNPq, 2002) na perspectiva de formação reflexiva de professores (ALARCÃO, 1996).

> *Pimenta (1999, p. 7, grifos da autora), entende que a democratização do ensino deve passar pelos professores, pela sua formação, sua valorização como profissional, suas condições de trabalho, (...) têm configurado o que se denomina **professor reflexivo**.*

É preciso que o professor em formação se prepare para a execução do ser professor, necessitando de um anteparo forte para a discussão de suas práticas. Ela atribui também que "*as transformações das práticas docentes somente se efetivam na medida em que o professor **amplia sua consciência sobre a própria prática**, a da sala*

de aula e a da escola". Assim, reformas não são levadas a efeito, se não levam em consideração os docentes como "*parceiros/autores*".

Grillo (1999), define o conceito de prático reflexivo, como aquele que reconhece o valor da experiência e parte do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. E o professor, como prático reflexivo, constrói uma teoria própria, explicativa de sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos, relação em que o conhecimento prático e o teórico não são de maneira nenhuma excludentes.

Segundo Grillo (Ibidem), quando o professor reflete sobre sua própria prática de maneira crítica é possível a ele analisar e perceber as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional. Considerando teorias e valores, ele estrutura o seu pensamento. Nos vários espaços que encontramos na escola, todos poderiam constituir-se lugares de reflexão de sua competência pedagógica, debatida entre seus pares.

Assim, é importante ressaltar que um educador que quer fazer de sua profissão um instrumento de mudança, seja no plano individual, seja no plano coletivo de uma comunidade ou de toda a sociedade, não pode parar de estudar, de pensar e de tentar construir soluções capazes de resolver problemas. Ou seja, precisa constituir-se professor reflexivo. Gonçalves, T.V.O (2003), ao investigar a formação reflexiva de professores, recorre a Dewey (1976) e Alarcão (1996), discutindo um aspecto importante sobre o processo reflexivo: ele é um **pensamento intencional** sobre situações problemáticas com que o professor se depara no dia-a-dia e sobre as quais precisa tomar decisões. Além disso, trata de atitudes reflexivas, que podem ser identificadas pelo formador para planejamento e re-orientação do trabalho formativo. Uma das atitudes reflexivas destacadas por Gonçalves, T.V.O (2003) é a avaliativa, em que o sujeito reconhece uma situação-problema e se posiciona em termos críticos frente a ela, buscando soluções.

Segundo Schön (1995), a proposta reflexiva orienta-se pela atitude consciente do professor sobre sua ação, refletindo na e sobre sua prática. Essa conduta reflexiva leva o professor a ser sensível às respostas de seus alunos e dos valores implicados no contexto pedagógico. Envolve compromisso pessoal em questionar sua própria atuação enquanto docente e compreender todo o processo nela implicado. Implica também, conquistar sua autonomia por meio de troca de experiências com outros professores, aliada à busca de teorias que fundamentem sua prática cotidiana.

CONVERSANDO COM PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO: as vozes de professoras de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

Parece-me possível depreender que a formação continuada de professores realizada no espaço da escola caracterizou-se por favorecer a reflexão sobre a própria prática, possibilitar o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a correção de distorções e a diminuição das defasagens em relação às finalidades, o encaminhamento coletivo das soluções para problemas emergentes, sendo um processo contínuo de ação-reflexão-ação, levando a um crescimento pessoal e profissional dos professores, ao êxito do trabalho ensino-aprendizagem e fundamentado na concepção dialética da educação (SILVA, 2002).

A formação continuada de professores na Escola de Emaús é discutida neste trabalho a partir de dois eixos de análise: A Organização de Espaços e Tempos Escolares e As Ações Formativas na Escola, tendo como pontos a considerar o trabalho coletivo, a produção de materiais didáticos, o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro.

Quando analiso os temas abordados, apontados em estudo feito por Hage (1995), vejo claramente duas preocupações apresentadas na Filosofia da Escola. A primeira, logo no primeiro curso "Alfabetização: uma experiência utilizando o corpo" em que há uma preocupação com a qualificação técnica das educadoras que possam assumir um trabalho com uma população pobre, de uma área periférica, cuja maioria havia chegado como fruto do êxodo rural. Além desse curso, a preocupação com a linguagem, o domínio de conteúdos específicos de estudos sociais, Matemáticas e Ciências vão fazer parte dessa necessidade de qualificação técnica. Podemos citar, ainda, neste contexto de formação de habilidades, os *treinamentos* sobre a utilização dos materiais montessorianos.

A segunda – e não menos importante – diz respeito à necessidade de aliar a esse fazer técnico-competente um fazer político. A dimensão do político se estende desde o compromisso – o estar presente e querer estar presente – até a compreensão das diversas formas de organização social, da importância dessas manifestações na vida de cada pessoa envolvida, da realidade econômica das crianças, jovens e adultos atendidos diretamente no espaço escolar e todas as possíveis contradições que impõem ao educador popular uma forma de execução da atividade educativa que vai bem além da

competência técnica, que talvez (apenas para ilustrar este comentário) seja suficiente quando estamos diante de um público satisfeito materialmente, que precisa apenas apropriar-se de certos saberes para ingressar em uma universidade, mas, que jamais tornar-se-á suficiente diante de uma realidade socioeconômica que reflita tantas desigualdades.

Essa prática do fazer coletivizado vai assegurar uma forma diferenciada da estruturação do próprio espaço da escola, bem como das dimensões temporais tanto para professores, quanto para os alunos, como veremos logo a seguir.

Destaco, assim elementos intimamente relacionados à formação de professores, que os documentos existentes e as falas dos sujeitos revelam como necessários para a unidade desejada a uma instituição escolar, particularizando aqui a produção de material didático.

AS AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA

Analisando os vários temas tratados durante os estudos coletivos realizados nos mais de vinte anos de experiência com educação formal, percebo que a ênfase na ação crítica apresentada de início, não obscureceu a visualização da necessidade de formação técnica, que ganha contornos de integralidade no processo pedagógico da Escola. Tudo, entretanto, era decidido em conjunto, nas assembléias, pois

> *Que eu me lembre, (...) eram discutidos até então nessas assembléias (...) a formação, que formação a gente queria, qual o tipo (...) na semana era discutido e terminava sendo, chegando ao consenso, o período que ia ser e qual o tipo de formação (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Entretanto, aliadas a questões técnicas, encontram-se também, e talvez de modo preponderante, questões de ordem humano-social e política, tendo em vista a organização social para o trabalho e produção de renda das famílias e a conseqüente formação de sujeitos cidadãos.

Assim, destaco subcategorias no processo de formação docente, muito embora permaneça um caráter de interatividade entre elas, a saber: **o trabalho coletivo; a produção de materiais didáticos; o envolvimento político-social; as atividades realizadas no/com o bairro.** Neste texto apresento apenas uma destas subcategorias.

A produção de materiais didáticos

Produzir o próprio material didático é estar diretamente realizando não apenas a simples confecção de recursos, que serão utilizados por crianças durante as atividades

em sala de aula, mas mudar a concepção de aprendizagem. Na proposta da Escola Cidade de Emaús, esta ação insere-se na formação permanente das professoras. Então, ao participar da seleção e da confecção de cada um dos recursos, torna-se um momento de estudo, de aprendizagem, que aprofundará o saber de cada educadora, possibilitando, ainda, a reelaboração desse saber. Há, nas entrevistas com as professoras, esta referência e até, como já disse, este apego à elaboração do "material didático". É até possível que haja um certo sentimento de saudade das práticas sistemáticas de elaboração do material que era utilizado nas atividades. Entretanto, o ato de produzir o material é apresentado na proposta da Escola, surgindo nos primeiros anos de sua existência como sendo o reflexo da influência montessoriana, metodologia até então adotada. A partir dessa concepção

> *organizamos salas ambientes por área de estudo ou seja: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e Educação da Fé. Dessa forma, economizamos recursos, visto que ao invés de equipar didaticamente todas as salas, montamos uma ou duas [por área], com* ***materiais*** *(...) cientificamente* ***elaborados, adaptados*** *ao período de desenvolvimento dos alunos. (...) (MRE, doc. 2, 1984 - grifos meus).*

Essa atividade de preparação de materiais didáticos é reforçada por Alice, valorizando esta atividade e outras de uma dinâmica do grupo de professoras, pois

> *(...) na época (...) a forma como foi trabalhado, tratamento individual para essas crianças, construção de materiais com os educadores, tempo para estudo, para os educadores prepararem o material, preparar a aula (..) (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Algumas das falas apresentadas durante a entrevista com as professoras, vão identificar que o trabalho de elaboração dos recursos didáticos, já na década de noventa, não estará mais fundamentado nas concepções de Maria Montessori. Este fazer pedagógico, que acontecia principalmente no laboratório de Ciências e Matemática da escola, continuará sendo citado e entendido como necessário para um melhor desempenho das atividades docentes. Quando pergunto a uma das entrevistadas sobre o que mais a marcou na escola, visto que ela possuía experiência de outra unidade, posso perceber que ela valoriza o tempo disponível para estudos, evidenciando que a preocupação com a formação está presente na Escola. Veja-se o depoimento seguinte:

> *(...) antes, a gente tinha esse tempo para estudar (...) a gente vai ter mais embasamento para passar atividades pra eles, ter mais segurança para falar de um determinado assunto (...) (Profª Júlia, entrevista, 2003).*

Hage (1995) identifica, em trabalho realizado sobre a escola, que em certo momento houve necessidade de rever a proposta montessoriana, sobretudo face às próprias contradições inerentes à realidade da escola. Dessa forma, a produção dos recursos didáticos, para atender alunos que agora cursavam, no final dos anos oitenta,

início de noventa, da 5ª à 8ª séries, além dos alunos do curso de magistério, passou por essa necessidade de adaptação e,

> *(...) apesar da tentativa inicial de orientar a prática da Escola Cidade de Emaús pelas diretrizes da Metodologia Montessoriana, o desenvolvimento do processo pedagógico no interior da mesma, até então, tem revelado a necessidade de orientar a condução do processo de ensino-aprendizagem não por determinadas concepções metodológicas, mas, ao contrário, pautado por um conjunto de pressupostos metodológicos, definidos no processo e diretamente articulados com todo o projeto político-pedagógico da Escola (HAGE, 1995, p. 217)*

A isso, impõe-se a necessidade de produzir o próprio e específico material didático e pedagógico da escola, inclusive, utilizando como recurso a própria e privilegiada área livre da instituição. Essa concepção que, certamente, é afeita a outras experiências educativas, encontra no livro didático um apoio, uma diretriz e jamais o fim em si mesmo (GONÇALVES, T.V.O, 2000). Por que digo isso? Primeiro pela realidade que obrigou a Escola Cidade de Emaús a ter que se adaptar à convivência com um outro nível do ensino, ou com outros níveis, incluindo-se aqui o curso de magistério no horário noturno. Não posso dizer que foi uma superação do método montessoriano, mas, aos poucos vai haver uma necessidade de confeccionar materiais e definir práticas tais que possam ser usados na formação dos educandos.

Para essa produção, agora já não mais centrada em Maria Montessori, o tempo de estudo exigia encontros até mesmo em dias de feriados, ou aos sábados. Exigia, ainda, que as aulas de educação física, quando os alunos saem para atividades externas, tivesse o tempo ocupado pelas professoras para a confecção desses recursos didáticos. Permitiu, também, experiências ricas com alunos do então chamado "1º grau maior" (alunos da 5ª à 8ª séries), que tiveram na prática, utilizando o terreno da escola, aulas de geometria, por exemplo, com demarcação de terrenos e cálculo de áreas para plantação de pequenas hortas. Assim,

> *estudar um pouco mais para poder não ser só livro didático.(..) nós nunca usamos livro didático assim como algo regular na escola. Mas, a gente sempre usa para pesquisa (...) procuro pesquisar numa gramática por exemplo. (...) aquele conteúdo para 3ª, para 4ª [série] (...) a matéria é muito resumida, muito resumida mesmo,* ***muito pobre e então a gente elaborava o recurso didático*** *(...)* ***no feriado*** *(...) de Ciências tem várias experiências com os meninos (Profª Alice, entrevista, 2003). (grifo meu).*

As experiências desenvolvidas nesse campo de produção de material não se restringem apenas aos professores e professoras, pois, em certos momentos esse fazer estende-se aos próprios educandos e educandas, que desenvolvem suas atividades de sala de aula, ou extra-classe, como ocorre com a organização da festa junina, mais

especificamente a montagem do "Boi Estrela de Emaús", que reflete a influência de algumas professoras maranhenses no contexto escolar. Na produção do "boi", além da integração dos professores de diversas disciplinas, os meninos e meninas assumem um papel importante na confecção dos materiais, além de protagonizarem a própria peça nos dias de apresentação. A frase de uma das toadas – "Eu vou reunir meu batalhão" – dá a exata dimensão desse fazer coletivo.

A educação escolar precisa dessa dimensão cultural (FREIRE, 1998) para se fazer educação integral. Essa produção, então, passa a ser considerada como parte integrante do processo de formação, que pode estender-se a ponto de atender todas as exigências do processo educativo, desenvolvendo não apenas as aprendizagens cognitiva e motora, mas, permitindo o crescimento de aspectos positivos da aprendizagem afetiva. As professoras, na Escola Cidade de Emaús, ganham um papel relevante, à medida em que se reconhecem como ser cultural. Assim,

> *(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser presente, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.*
> *(...) A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos professores cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. É isso que o puro treinamento do professor não faz, preparando-se e preparando-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1998, p. 46).*

Retomando a abordagem exclusiva da produção de materiais pelos professores, vou ao encontro à preocupação também centrada na falta de condições da própria escola. Certamente essa falta de condições é imposta pela falta de recursos financeiros. Entretanto, não há uma explicitação na fala da professora Graziela, que identifica o problema da seguinte maneira:

> *Superar as dificuldades porque a gente sabia que a escola não tinha condições de nos dar, vamos dizer, materiais concretos para trabalhar. Mas se a gente criar? (...) Era geralmente formações para a gente poder criar o nosso próprio material (...) para também enfrentar essas necessidades, essas dificuldades encontradas em sala de aula (Profª Graziela, entrevista, 2003).*
> *Mais uma vez, a necessidade de responder aos problemas presentes em sala está visível na fala da professora Graziela. Vejo como sendo uma preocupação coletiva, pois, foram muitas as tentativas de superar as limitações, inclusive de conteúdos, das professoras e professores que assumiam a tarefa de desenvolver o trabalho educativo na escola. Esse esforço coletivo, posso dizer, demandava tarefas que eram assumidas durante o período de planejamento no início de ano. Tal preocupação transparece nas palavras da professora Márcia:*
> *Uma vez, eu fiz um treinamento com o Otávio. Sentimos dificuldade de trabalhar. Ele sentiu também, quando ele pegava os meninos na 5ª série.* ***Sentou*** *com a gente,* ***conversou*** *com a gente, como é que a gente deveria trabalhar Matemática para que os meninos chegassem na 5ª série e estivessem*

> *preparados para ele dar as matérias que ele teria que dar (Profª Márcia, entrevista, 2003).*

Uma outra abordagem que vai demonstrar a preocupação coletiva com o trabalho da escola reside nas atividades desenvolvidas a partir de temas geradores. Esta é uma experiência que também vivenciei quando trabalhei na escola e que está presente na lembrança das professoras entrevistadas. No entanto, a definição dos temas geradores era precedida de muita discussão sobre o modo como seria desenvolvida a formação, como podemos confirmar com o depoimento:

> *(...) no final da década de 80 pra cá a gente também começou a trabalhar por temas, o Estatuto da Criança e Adolescente, violência doméstica (...) (profª Alice, entrevista, 2003).*

A idéia do tema gerador é envolver todos os professores da instituição, procurando assegurar uma interdisciplinaridade, que propicie a integração e a produção dos recursos voltados para essa finalidade. Este é um passo importante para transpor a concepção tecnicista, voltando atenção à formação crítica dos educadores e educadoras da escola, concorrendo para a formação da cidadania, pretendida. Veja a seguinte fala significativa:

> *Os temas, os temas não, eu não lembro (...) só depois agora, já mais no final da década de 80 pra cá, foi uns dos temas que eram mais ligados, a gente também começou a trabalhar por temas, o Estatuto da Criança e Adolescente, violência doméstica, essas coisas (...) (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Ainda no planejamento de 2003, a escola tentou articular com outras unidades de ensino do bairro um fazer coletivo, mesmo que a participação dessas outras escolas não fosse para planejar as ações dentro da Escola Cidade de Emaús. O "Relato de experiências: dificuldades e desafios para a formação de nossas crianças e jovens", apresentados pelas escolas Valdomiro Oliveira e São Clemente, fazia parte de um dos momentos dos professores durante a preparação para os trabalhos do ano letivo. Eu mesma coordenei várias atividades, que haviam sido planejadas pelos técnicos da escola. Chegamos a discutir, inclusive, a proposta para um processo coletivo de formação continuada que, como outras tentativas de retomada de um fazer qualificado, ficou de certa forma esquecido. Porém, é positivo saber que ainda existem aqueles que, mesmo estando em condições adversas, revoltados com os vários fatores que os remetem à condição de seres excluídos, procuram acreditar e encontrar meios de superar a descrença, como se observa na seguinte fala:

> *(...) Então (...) eu vejo que a gente precisa retomar isso. Precisamos (...) vejo que nos temos formação, mas eu acho que nos precisamos mais é ver como é que se faz o trabalho nessa formação de dentro de sala de aula pros meninos (Profª Graziela, entrevista, 2003).*

Esses fatores positivos que apontam para um sonhar possível, levaram uma professora, no período do planejamento, a pensar uma oficina de mediação de leitura, que fora aberta à comunidade no final de dezembro de 2003. Também, levou-me a ver em Alice durante as entrevistas, uma professora que quer mais da formação e do seu próprio fazer pedagógico. Veja-se, então:

> *(...) eu tenho, na verdade, muita vontade de na escola ter um grupo de pesquisa. Assim, para a gente estudar mesmo, muitas teorias e elaborar coisas dentro do material da escola, melhorar (...,) elaborar mais, melhorar o que a gente já fez (...) livros. Construir livros. A gente dá um acabamento melhor pra esses [livros], valorizar assim e um destino. Também a minha idéia é que esses textos [dos alunos] ficassem na biblioteca (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Penso só ser possível avanços dessa natureza com uma formação permanente dentro da escola. Porém, os retrocessos acabam sendo evidentes, sobretudo quando surge a falta de apoio logístico para a realização de atividades, ainda que de baixo custo.

Identifico como limitações impostas, a falta de remuneração para que os docentes possam realizar seus planejamentos, atividade fundamental para a obtenção de bons resultados; a falta de sensibilidade dos órgãos públicos em não reconhecer as experiências que dão certo, ausentando-se muitas vezes das responsabilidades até assumidas em contrato; o acúmulo de atividades dos docentes, que foram preparados, por exemplo, para trabalhar apenas duas disciplinas específicas e, hoje, por necessidade objetiva da escola precisam desempenhar as atividades em quatro disciplinas; não implantação do Projeto Político Pedagógico da escola, com pouca participação coletiva e, por fim, a ausência de um processo de avaliação capaz de analisar e corrigir os rumos, dando o curso necessário durante o transcorrer do ano letivo.

Não é sem motivos que uma das entrevistadas recorre a argumento relativamente duro quando se refere às dificuldades que a escola atravessa:

> *(...) eu quero dizer que a Escola Cidade de Emaús quem vai pra lá agora, já tem consciência que não está a mesma coisa. (...) porque para quem construiu aquela escola como eu construí, carregando madeira como eu carreguei lá, pernamanca, a palha pra cobrir, sendo mordida por formiga como eu fui, vendo a escola se acabando do jeito que ela se acabou, se acabando os princípios da escola eu acho que qualquer uma pessoa que tem um compromisso quando é terminado um tipo de trabalho quando a gente vê isso acontecer a gente se desespera (...) (Profª Jacqueline, entrevista, 2003).*

Esta, porém, não pode ser considerada a única questão, ou uma questão a ser abordada de forma simplificada, como se o problema residisse intramuros. Eu mesma, vivi a tensão permanente de dirigir um movimento (uma ONG) que assume a responsabilidade que é do Estado, sem que tenhamos condições de destinar maiores recursos para assegurar, entre outras coisas, a própria formação dos professores dentro

da escola. Ao não aceitar, portanto, renovar o convênio com a SEDUC[143] o MRE, talvez até de forma tardia, reconhece a maior das limitações que tivemos esses anos todos: a deficiência de pessoal, impedido que fomos de continuar assumindo a responsabilidade em indicar pessoas identificadas com a filosofia e a ideologia do MRE. Talvez não precisemos ter uma escola na condição de ONG, mas penso que seja necessária uma prática como ser político, que pensa e pratica uma ideologia, para assegurar uma educação voltada aos interesses dos excluídos (FREIRE, 1995).

CONCLUSÃO

Tentei ir além da análise e afirmação de um discurso sobre a qualidade e as potencialidades da escola. Procurei identificar alguns elementos constituintes dessa formação que fazem com que os professores aprendam em sala de aula e a maneira como buscam ir ao encontro de seus alunos, conscientes da importância de reverem e constantemente refletirem sobre suas ações, tendo como objetivo alcançar os melhores resultados de suas turmas (ALARCÃO, 1996).

Percebi na proposta da Escola Cidade de Emaús que existe uma intervenção, buscando a formação continuada de professores que, nessas mais de duas décadas de existência, vêm fazendo da reflexão e da ação elementos capazes de assegurar um trabalho coerente com a proposta de uma nova e democrática prática educativa, apoiada em Alarcão (2003, p. 80), que pensa em uma escola reflexiva, espaço de *gestão integrada de pessoas e processos*.

Desenvolvo minha ação respeitando a fala dos professores, que tentam superar as limitações de um modelo de formação marcado por muitas contradições, que já não responde mais aos anseios dos docentes. É hora de apostar em alternativas de formação, que desenvolvam profissionais reflexivos, que sejam centradas na escola e aproveitem todo o potencial pessoal e físico desses espaços educativos.

Percebo como sendo necessário ao educador o conhecimento para eleger - qualitativamente - os recursos que devem ser utilizados como apoio didático-metodológico na sua prática pedagógica. Porém, não o tenho como suficiente, sobretudo, quando concebo que sendo educadora, sou educanda. Exerço a tarefa de

[143] No inicio do ano de 2003, a Assembléia Geral do Movimento de Emaús após inúmeras discussões decidiu pela não renovação do convênio com a Secretaria Executiva de Educação, ato concretizado em outubro deste ano.

motivadora do processo ensino-aprendizagem, porém, será imprescindível uma atividade de formação continuada capaz de fazer-me perceber como educanda, como inacabada. Mais uma vez, é previdente que se recorra a Paulo Freire, quando a questão do ensinar e aprender cruzam-se neste debate. Assim,

> *Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada de que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo (...) enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1998, p. 55).*

As propostas de formação continuada precisam apostar numa conduta reflexiva dos professores em sua atuação como docente. Essa conduta reflexiva leva o professor a ser mais sensível diante das dificuldades que lhe são apresentadas em seu cotidiano, tornando-o mais eficiente nesse processo de engajamento na sua realidade e na de seu aluno. Engajamento que provoca toda uma mudança conceptual do processo ensino-aprendizagem e modificações empreendidas em sua sala de aula (ZEICHNER, 1993).

Os impasses e as dificuldades apresentadas pelos profissionais, no que tange à preparação de suas aulas, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, são considerações que devem ser questionadas, mais uma vez discutidas em grupo de professores que construam uma autonomia profissional, aliada a uma busca teórica para a compreensão da própria prática (ALARCÃO, 2003).

O que se propõe são ações que levem em conta toda a experiência desses docentes, para que sua formação realmente se efetive.

Alguns dos fatores abordados neste trabalho podem ser destacados como elementos constituintes que devem ser considerados em uma proposta de formação continuada, como o trabalho coletivo (NÓVOA, 1995), o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro (ZEICHNER, 1993). Por outro lado, diante das transformações aceleradas a que todos estamos submetidos, é arriscado apontar para um modelo de formação que satisfaça a atual conjuntura em que se insere o trabalho educativo das escolas. Porém, independente da incursão em certas limitações, suponho que o desenvolvimento de alguns fatores possa ajudar nessa busca – relativamente angustiante – de resposta à prática docente nas escolas públicas.

Um desses fatores é a necessidade de que os espaços e tempos escolares sejam pensados e discutidos por todos, satisfaça às necessidades da organização escolar, de maneira a que melhor se ajuste ao processo de formação. Com a introdução desse tipo

de discussão fazendo parte de uma estratégia maior da instituição, inclusive da própria rede de ensino da qual a escola faz parte, pode-se dar um passo adiante, ou fazer-se um resgate daquilo que já fora uma experiência de sucesso.

A efetivação desse e de outros fatores, precisam estar assegurados no projeto político pedagógico da escola. A estrutura da escola, o papel de seu corpo administrativo e todas as ações que visem assegurar o processo de formação dos alunos precisam estar ali pensados, instalados, mas, sendo do domínio da comunidade escolar. Portanto, o Projeto da escola precisa ser produzido e internalizado pelos sujeitos que a constituem. A experiência da Cidade de Emaús demonstra que, no início, essa prática coletiva existia e ganhava contornos de um projeto que, unificando diferentes pessoas de diferentes experiências sociais e culturais, refletia um compromisso que era marcado pelo político e pelo ideológico, à medida que se propunha a assumir o compromisso de educar filhos de trabalhadores, excluídos da educação formal, em seu próprio espaço de moradia, respeitando seus valores e procurando conquistar junto com eles o direito à dignidade.

Não vou me deter apenas nas referências passadas, mas, para uma análise mais detalhada e precisa da importância da Cidade de Emaús à comunidade do Bengui, preciso identificar os elementos que ainda hoje permeiam as práticas educativas naquela experiência de educação formal. Por isso, quando analiso o esforço em organizar um planejamento, como o que ocorreu em 2003, durante o mês de fevereiro, do qual eu mesma fiz parte na condição de coordenadora de algumas ações, percebo que há diante de toda essa contraditória e até incoerente realidade, uma esperança viva, que faz ressurgir senão o passado – pois isso seria impossível – pelo menos a tentativa de imitá-lo. Esse ato falho, por vezes presentes nas falas das professoras, me leva a crer na vontade – essa é a esperança – de construir uma prática procedente, que se fazendo exigente de qualidade, possa exigir qualidade na formação daqueles que trabalham a educação formal das crianças, jovens e adultos na escola pública.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época, n. 104).

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério*: construção e cidadania. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GRILLO, Marlene (Coord.). Transposição didática: uma prática reflexiva. In: *EDUCAÇÃO*. Porto Alegre (Faculdade de Educação - PUCS), v. 2. n. 37, p.33-50, mar. 1999.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. *Ensino de ciências e matemática e formação de professores*: marcas da diferença. Campinas, 2000. 275p. Tese (Doutorado em Educação: Metodologia do Ensino). UNICAMP.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas. In: *IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 2003, Bauru. Anais do IV Encontro de Nacional de

Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, 2003.

HAGE, Salomão A. M. *Construindo uma escola que interessa as classes populares, análise da proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús - Belém - Pará*. São Paulo, 1995. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). PUC-SP.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Época, n. 77)

LELIS, Isabel Alice O M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério*: construção e cidadania. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, n. 1).

MOREIRA, Antônio Flávio B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, n. 1).

MRE. Documento 1 – *Filosofia da Escola Cidade de Emaús*. Belém, [198_].

MRE. Documento 2 – *Oficio nº44 da Escola Cidade de Emaús*. Belém, 1984.

MRE. Documento 3 – *Pré-Planejamento do Movimento República de Emaús*. Belém, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARÁ. *SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO*. Termo de Convênio, n. 17, de 06 de março de 1987.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Moacyr. *A formação do professor centrada na escola*: uma introdução: a experiência do vocacional. São Paulo: EDUC, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org*.). Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério - Formação e Trabalho

Pedagógico).

VIANA, H, M. at alli. *Técnicas e instrumentos de avaliação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PRÓPRIO

Maricilda Nazaré Raposo de Barros[144]-
SEDUC/SEMEC-Belém/Necaps-UEPA

RESUMO

Neste artigo, procuro reconstituir, a partir da documentação pesquisada e das vozes dos sujeitos entrevistados, a proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús, em Belém do Pará, e configurar a formação continuada de professores nesse espaço educacional. Neste sentido, procuro estabelecer um movimento constante entre os documentos disponíveis como fontes primárias de informações acerca da escola, as vozes dos sujeitos e a literatura pertinente.
Palavras-chaves: formação continuada; material didático próprio;

Buscando compreender e dar a conhecer os propósitos institucionais da Expressão[145] Cidade de Emaús – onde se insere a Escola de Emaús – encontro expresso em documentos oficiais que sua missão é:

> *possibilitar às crianças e adolescentes situadas no contexto do bairro do Bengui, através da apropriação do saber sistematizado a partir de sua realidade social, compreender esta realidade para poder interferir de forma crítica, construtiva e solidária (MRE, doc. 3, 1999).*

Esta, desde seu início, não se propunha a ser apenas mais uma escola. Ela foi criada em 1982*[146]*, originada da articulação entre a comunidade organizada do bairro do Bengui e o Movimento República de Emaús.

Nascendo do contexto da articulação comunitária organizada de um bairro e uma entidade não governamental, a Escola de Emaús busca, desde sua concepção, formar *crianças, adolescentes e adultos para a construção de uma sociedade justa, humana, fraterna e igualitária.* Esses *adultos* são aqueles que estudam e trabalham na escola, inclusive os professores.

---

[144]Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (NPADC/UFPA). Especialista em Ensino de Ciências (UEPA). Licenciada Plena em Ciências Biológicas. Integrante do Grupo-base de formação continuada de professores da SEMEC - Belém.

[145]Denominação que caracteriza as grandes áreas físicas da organização não-governamental Movimento República de Emaús.

[146]Nem sempre os documentos estão datados. Quando ocorre de um documento não estar datado, procuro, na medida do possível, fazer uma aproximação de datas, a partir de algum indício do próprio texto. Quando não é possível, é referido como documento sem data.

A Escola, como apresento neste artigo, está situada em um espaço denominado "Expressão Cidade de Emaús" que abrange, além da escola, vários outros setores, como um laboratório para produção de remédios fitoterápicos e um horto medicinal, espaço de profissionalização, criação de suínos e setor administrativo. Este complexo pertence ao Movimento República de Emaús, uma organização não governamental. A escola investigada, então, é considerada um setor dessa estrutura maior.

Embora haja essa relação de origem institucional, foi firmado um convênio com a Secretaria Executiva de Educação – SEDUC – por meio do qual esta Secretaria assume o pagamento dos funcionários enviados a serviço da Escola (PARÁ, 1987).

A experiência de educação formal do Movimento República de Emaús iniciou-se com atendimento a crianças que precisavam de Educação Infantil e com as quatro primeiras séries do então ensino de 1º grau. Hoje, atende à educação básica, da 1ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Mesmo em situação de convênio com a SEDUC, a Instituição tem mantido os seus princípios e objetivos educacionais próprios, que podem ser verificados em seus documentos oficiais. Os objetivos da Escola são assim expressos:

em relação à criança e ao adolescente pretendemos ajudá-los a se desenvolverem, fornecendo informações, instrumentos e criando situações, de modo que cada um solidariamente com os outros colegas construa a sua peculiar maneira de ser (MRE, doc. 1, [198_]).

Esses objetivos, por mais interessantes que possam ser, não são fáceis de serem atingidos, exatamente porque, no meu modo de ver, estão intimamente dependentes da ação pedagógica, ou seja, do trabalho docente em aula e da postura coletiva do trabalho escolar, o que exige a (re)organização dos espaços e tempos escolares.

Nesse sentido, o mesmo documento explicita a preocupação com os educadores encarregados de colocar em prática os objetivos gerais da Instituição. Assim diz o documento:

> *Quanto aos adultos (alunos e professores), pretendemos que eles sejam profissionais, política e tecnicamente competentes para orientar a aprendizagem dos filhos de trabalhadores. Isto significa que além de transmitirem conhecimentos de modo eficiente e eficaz, deverão ser capazes de gerar novos conhecimentos úteis à vida destes alunos e à sua comunidade e pela condução segura do processo ensino-aprendizagem (MRE, doc. 1, [198_]). (grifos meus).*

Busco apoio em Moreira (1996, p. 45-46) que destaca a necessidade nos dias atuais da presença de professores "técnica e politicamente competentes, que integrem suas atuações, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos" decorrentes de seu processo de formação. No excerto do doc. 1 MRE, acima apresentado, fica clara a preocupação com conhecimentos acumulados pela Ciência, mas também com a importância atribuída à Escola e aos professores, ao se referir que os resultados esperados de conteúdos significativos aos alunos e à comunidade devam se dar pela condução segura do processo ensino-aprendizagem. Isto implica processos de formação continuada dos professores, que podem ocorrer de modos variados.

A formação assume, então, lugar fundamental nesse processo de ação na prática, podendo, inclusive, provocar mudanças no contexto escolar, tornando-o mais atualizado e dinâmico. Vejo como necessário ao educador, o exercício da tarefa de motivador da sua própria aprendizagem, pois penso que seja também importante que este educador tenha conhecimento suficiente para saber eleger qualitativamente as metodologias, os recursos, tudo enfim, que deve ser utilizado como apoio didático-metodológico à sua prática pedagógica.

Essa minha atuação, então, faz-me aprender, agora numa experiência profissional, uma prática inovadora, relativamente diferente dos conceitos acadêmicos usuais.

Embeber-se, pois, do contexto do outro é um procedimento necessário para *estar com ele,* para começar a construir juntos um futuro que pode não ser fácil, mas que passa a ser possível. Digo isso porque a escola sempre teve uma concepção clara de que o professor precisa estar em processo de formação de modo contínuo, o que procuro evidenciar no excerto abaixo:

> *c) Estudo orientado individual do professor: o professor tem (...), semanalmente um horário disponível na escola para estudar,* ***elaborar as propostas de atividades*** *e receber orientação individualizada sobre seu trabalho, planejar e avaliar em função de seus alunos (...) (MRE, doc. 2, 1984). (grifos meus)*

O sucesso nas atividades docentes depende do modo como se estabelece a relação entre disciplina, conteúdo, afeto, processo de aprender, compromisso com o ensinar, capacidade de mobilizar interesses, entusiasmar, demonstrar interesse genuíno pelos educandos, saber apresentar desafios, explicitar claramente as regras do trabalho pedagógico e suas expectativas e esclarecer as formas cooperativas de trabalho em sala

de aula. Para isso, o professor precisa estar preparado para uma atuação adequada, frente aos diferentes grupos, sejam de crianças, adolescentes ou jovens e adultos e de diferentes classes sociais (VIANA, 1997).

A qualidade pretendida na formação dos professores é uma das questões mais discutidas nas abordagens atuais sobre a qualidade do ensino no Brasil. Entretanto, a possibilidade de se preparar educadores que venham romper com a lógica da exclusão é possível, principalmente quando a valorização do saber próprio de cada um for considerada, quando a cultura de origem desses profissionais for respeitada e valorizadas suas experiências de vida e perspectivas intrínsecas que os tornam agentes de conservação ou de mudança.

Os princípios norteadores de uma proposta pedagógica e de seu próprio processo de construção, representam o posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade. Sujeitos esses, que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao surgimento de divergentes e conflitantes ênfases em todas as ações pedagógicas, quer seja na formação, quer seja em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Compreendo que a ação de formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que constroem em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares com seus saberes prévios com as experiências do cotidiano escolar. Por isso, é importante conceber a escola como espaço de trabalho e formação continuada, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua (PIMENTA, 1999). Vale ressaltar que a atitude reflexiva é ponto central nesse processo. Nesse sentido, Zeichner (1993) ressalta no estudo feito acerca dos modelos na formação de educadores nos Estados Unidos que

> *... a preocupação comum em ajudar os futuros professores a ver as implicações sociais e políticas de suas ações e dos contextos nos quais trabalham e a compreendem como as suas opções diárias de professores estão necessariamente associadas às questões da continuidade e mudança social (ZEICHNER, 1993, p. 44).*

Recorro a Pimenta (1999, p. 31), segundo a qual

> *... a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma **política** de valorização do desenvolvimento pessoal–profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como **contínua** dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles*

> *em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação da identidade dos professores (grifo da autora).*

Os impasses e as dificuldades apresentadas pelos profissionais dizem respeito à preparação de suas aulas, principalmente quanto à avaliação da aprendizagem. Algumas dificuldades são apontadas pela Profª Márcia (entrevista, 2003) no trecho a seguir:

> *A minha [necessidade] é de material didático, os jogos que fazem muita falta. Esse material todo quando eu comecei era riquíssimo pra trabalhar com eles, hoje tu sentes uma diferença dos alunos da década de 90 de 80 para agora; eles têm muita dificuldade pra entender, pra compreender, pra interpretar (Profª Márcia, entrevista, 2003)*

São considerações que deverão ser refletidas, discutidas, em grupos de professores, o que leva a uma autonomia profissional, aliada a uma busca teórica para a compreensão de sua prática e a superação das dificuldades.

Schön (1992 apud GRILLO, 1999, p. 37), destaca como uma característica importante do ensino, que a profissão docente se faça na própria prática que conduz à produção de conhecimentos específicos, os quais só podem ser construídos em contato com a prática.

Segundo ele, a cada nova situação vivenciada pelo professor, deve-se manter um diálogo permanente e reflexivo com a sua realidade. O referencial teórico e pedagógico propicia novas criações e intervenções nas situações de resolução dos problemas. Destaca ainda, que se origina um tipo particular de conhecimento, que ultrapassa todo saber anterior, rejeitando reproduções acríticas, consolidando-se como um saber específico, a partir da própria interpretação pessoal do docente.

Considerando as atuais abordagens para a formação docente, Grillo (1999) destaca a importância da formação não se dar apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim mediante um trabalho permanente de reflexão crítica e de construção de uma identidade profissional e pessoal.

A racionalidade técnica como pensamento condutor da formação de professores, baseada no ideário positivista, não ficou longe da discussão de formação da Escola Cidade de Emaús, como é observado na fala de Márcia, o que, no meu modo de ver, não desmerece em nada os encaminhamentos da formação feitos ao longo dos anos, o que para Gonçalves, T.V.O (2000) se configurava um avanço em oposição ao reciclar.

Para Linhares (1996), é preciso que se intensifiquem as tentativas de integração entre as universidades e a escola básica, eliminando a distância entre os que pensam e os que fazem a educação escolar.

Candau (1997), afirma que a escola é que deve ser o espaço privilegiado de formação de professores e que a universidade deve-se voltar para ela, juntamente com seus professores. Segundo a autora, é nesse cotidiano que o docente aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, enfim, que ele aprimora a sua formação. Por isso, todo processo de formação tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento do saber docente. A partir dessas afirmações, a autora considera que existem novas concepções de formação de professores, concepções estas que vem conquistando adeptos e opiniões consensuais entre os profissionais de educação.

Em relação à escola, Nóvoa (1991 apud CANDAU, 1997, p. 57) afirma:

> *A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.*

A partir dessa afirmação, Candau (1997) aponta várias experiências que favorecem a formação dentro do âmbito da escola e que não deslocam o docente do seu espaço cotidiano. Essas experiências trabalham o corpo docente, promovendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática concreta, oferecendo espaços e tempos na instituição escolar com a perspectiva de incentivar a sistematização e socialização das práticas pedagógicas dos professores e re-situar o trabalho de supervisão e orientação, sendo necessário sempre partir dos reais problemas vivenciados na escola.

Nóvoa (Ibidem, p. 61) destaca:

> *(...) a formação continuada deve alicerçar-se numa "reflexão na prática e sobre a prática", através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.*

Outras experiências de formação de professores em serviço têm sido realizadas. Dentre estas, destaco o projeto de formação compartilhada (inicial e continuada) de professores que vem sendo desenvolvido por Chaves e Gonçalves,T.V.O na UFPa (CNPq, 2002) na perspectiva de formação reflexiva de professores (ALARCÃO, 1996).

Pimenta (1999, p. 7, grifos da autora), entende

> *que a democratização do ensino deve passar pelos professores, pela sua formação, sua valorização como profissional, suas condições de trabalho, (...) têm configurado o que se denomina **professor reflexivo**.*

É preciso que o professor em formação se prepare para a execução do ser professor, necessitando de um anteparo forte para a discussão de suas práticas. Ela atribui também que "*as transformações das práticas docentes somente se efetivam na medida em que o professor* ***amplia sua consciência sobre a própria prática****, a da sala de aula e a da escola*". Assim, reformas não são levadas a efeito, se não levam em consideração os docentes como "*parceiros/autores*".

Grillo (1999), define o conceito de prático reflexivo, como aquele que reconhece o valor da experiência e parte do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. E o professor, como prático reflexivo, constrói uma teoria própria, explicativa de sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos, relação em que o conhecimento prático e o teórico não são de maneira nenhuma excludentes.

Segundo Grillo (Ibidem), quando o professor reflete sobre sua própria prática de maneira crítica é possível a ele analisar e perceber as questões que se apresentam no seu cotidiano profissional. Considerando teorias e valores, ele estrutura o seu pensamento. Nos vários espaços que encontramos na escola, todos poderiam constituir-se lugares de reflexão de sua competência pedagógica, debatida entre seus pares.

Assim, é importante ressaltar que um educador que quer fazer de sua profissão um instrumento de mudança, seja no plano individual, seja no plano coletivo de uma comunidade ou de toda a sociedade, não pode parar de estudar, de pensar e de tentar construir soluções capazes de resolver problemas. Ou seja, precisa constituir-se professor reflexivo. Gonçalves, T.V.O (2003), ao investigar a formação reflexiva de professores, recorre a Dewey (1976) e Alarcão (1996), discutindo um aspecto importante sobre o processo reflexivo: ele é um **pensamento intencional** sobre situações problemáticas com que o professor se depara no dia-a-dia e sobre as quais precisa tomar decisões. Além disso, trata de atitudes reflexivas, que podem ser identificadas pelo formador para planejamento e re-orientação do trabalho formativo. Uma das atitudes reflexivas destacadas por Gonçalves, T.V.O (2003) é a avaliativa, em que o sujeito reconhece uma situação-problema e se posiciona em termos críticos frente a ela, buscando soluções.

Segundo Schön (1995), a proposta reflexiva orienta-se pela atitude consciente do professor sobre sua ação, refletindo na e sobre sua prática. Essa conduta reflexiva leva o professor a ser sensível às respostas de seus alunos e dos valores implicados no contexto

pedagógico. Envolve compromisso pessoal em questionar sua própria atuação enquanto docente e compreender todo o processo nela implicado. Implica também, conquistar sua autonomia por meio de troca de experiências com outros professores, aliada à busca de teorias que fundamentem sua prática cotidiana.

CONVERSANDO COM PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO: as vozes de professoras de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

Parece-me possível depreender que a formação continuada de professores realizada no espaço da escola caracterizou-se por favorecer a reflexão sobre a própria prática, possibilitar o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a correção de distorções e a diminuição das defasagens em relação às finalidades, o encaminhamento coletivo das soluções para problemas emergentes, sendo um processo contínuo de ação-reflexão-ação, levando a um crescimento pessoal e profissional dos professores, ao êxito do trabalho ensino-aprendizagem e fundamentado na concepção dialética da educação (SILVA, 2002).

A formação continuada de professores na Escola de Emaús é discutida neste trabalho a partir de dois eixos de análise: A Organização de Espaços e Tempos Escolares e As Ações Formativas na Escola, tendo como pontos a considerar o trabalho coletivo, a produção de materiais didáticos, o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro.

Quando analiso os temas abordados, apontados em estudo feito por Hage (1995), vejo claramente duas preocupações apresentadas na Filosofia da Escola. A primeira, logo no primeiro curso "Alfabetização: uma experiência utilizando o corpo" em que há uma preocupação com a qualificação técnica das educadoras que possam assumir um trabalho com uma população pobre, de uma área periférica, cuja maioria havia chegado como fruto do êxodo rural. Além desse curso, a preocupação com a linguagem, o domínio de conteúdos específicos de estudos sociais, Matemáticas e Ciências vão fazer parte dessa necessidade de qualificação técnica. Podemos citar, ainda, neste contexto de formação de habilidades, os *treinamentos* sobre a utilização dos materiais montessorianos.

A segunda – e não menos importante – diz respeito à necessidade de aliar a esse fazer técnico-competente um fazer político. A dimensão do político se estende desde o compromisso – o estar presente e querer estar presente – até a compreensão das diversas

formas de organização social, da importância dessas manifestações na vida de cada pessoa envolvida, da realidade econômica das crianças, jovens e adultos atendidos diretamente no espaço escolar e todas as possíveis contradições que impõem ao educador popular uma forma de execução da atividade educativa que vai bem além da competência técnica, que talvez (apenas para ilustrar este comentário) seja suficiente quando estamos diante de um público satisfeito materialmente, que precisa apenas apropriar-se de certos saberes para ingressar em uma universidade, mas, que jamais tornar-se-á suficiente diante de uma realidade socioeconômica que reflita tantas desigualdades.

Essa prática do fazer coletivizado vai assegurar uma forma diferenciada da estruturação do próprio espaço da escola, bem como das dimensões temporais tanto para professores, quanto para os alunos, como veremos logo a seguir.

Destaco, assim elementos intimamente relacionados à formação de professores, que os documentos existentes e as falas dos sujeitos revelam como necessários para a unidade desejada a uma instituição escolar, particularizando aqui a produção de material didático.

AS AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA

Analisando os vários temas tratados durante os estudos coletivos realizados nos mais de vinte anos de experiência com educação formal, percebo que a ênfase na ação crítica apresentada de início, não obscureceu a visualização da necessidade de formação técnica, que ganha contornos de integralidade no processo pedagógico da Escola. Tudo, entretanto, era decidido em conjunto, nas assembléias, pois

> *Que eu me lembre, (...) eram discutidos até então nessas assembléias (...) a formação, que formação a gente queria, qual o tipo (...) na semana era discutido e terminava sendo, chegando ao consenso, o período que ia ser e qual o tipo de formação (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Entretanto, aliadas a questões técnicas, encontram-se também, e talvez de modo preponderante, questões de ordem humano-social e política, tendo em vista a organização social para o trabalho e produção de renda das famílias e a conseqüente formação de sujeitos cidadãos.

Assim, destaco subcategorias no processo de formação docente, muito embora permaneça um caráter de interatividade entre elas, a saber: **o trabalho coletivo; a**

produção de materiais didáticos; o envolvimento político-social; as atividades realizadas no/com o bairro. Neste texto apresento apenas uma destas subcategorias.

A produção de materiais didáticos

Produzir o próprio material didático é estar diretamente realizando não apenas a simples confecção de recursos, que serão utilizados por crianças durante as atividades em sala de aula, mas mudar a concepção de aprendizagem. Na proposta da Escola Cidade de Emaús, esta ação insere-se na formação permanente das professoras. Então, ao participar da seleção e da confecção de cada um dos recursos, torna-se um momento de estudo, de aprendizagem, que aprofundará o saber de cada educadora, possibilitando, ainda, a reelaboração desse saber. Há, nas entrevistas com as professoras, esta referência e até, como já disse, este apego à elaboração do "material didático". É até possível que haja um certo sentimento de saudade das práticas sistemáticas de elaboração do material que era utilizado nas atividades. Entretanto, o ato de produzir o material é apresentado na proposta da Escola, surgindo nos primeiros anos de sua existência como sendo o reflexo da influência montessoriana, metodologia até então adotada. A partir dessa concepção

> *organizamos salas ambientes por área de estudo ou seja: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e Educação da Fé. Dessa forma, economizamos recursos, visto que ao invés de equipar didaticamente todas as salas, montamos uma ou duas [por área], com* ***materiais*** *(...) cientificamente* ***elaborados, adaptados*** *ao período de desenvolvimento dos alunos. (...) (MRE, doc. 2, 1984 - grifos meus).*

Essa atividade de preparação de materiais didáticos é reforçada por Alice, valorizando esta atividade e outras de uma dinâmica do grupo de professoras, pois

> *(...) na época (...) a forma como foi trabalhado, tratamento individual para essas crianças, construção de materiais com os educadores, tempo para estudo, para os educadores prepararem o material, preparar a aula (..) (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Algumas das falas apresentadas durante a entrevista com as professoras, vão identificar que o trabalho de elaboração dos recursos didáticos, já na década de noventa, não estará mais fundamentado nas concepções de Maria Montessori. Este fazer pedagógico, que acontecia principalmente no laboratório de Ciências e Matemática da escola, continuará sendo citado e entendido como necessário para um melhor desempenho das atividades docentes. Quando pergunto a uma das entrevistadas sobre o que mais a marcou na escola, visto que ela possuía experiência de outra unidade, posso perceber que ela valoriza o tempo disponível para estudos, evidenciando que a preocupação com a formação está presente na Escola. Veja-se o depoimento seguinte:

> *(...) antes, a gente tinha esse tempo para estudar (...) a gente vai ter mais embasamento para passar atividades pra eles, ter mais segurança para falar de um determinado assunto (...) (Profª Júlia, entrevista, 2003).*

Hage (1995) identifica, em trabalho realizado sobre a escola, que em certo momento houve necessidade de rever a proposta montessoriana, sobretudo face às próprias contradições inerentes à realidade da escola. Dessa forma, a produção dos recursos didáticos, para atender alunos que agora cursavam, no final dos anos oitenta, início de noventa, da 5ª à 8ª séries, além dos alunos do curso de magistério, passou por essa necessidade de adaptação e,

> *(...) apesar da tentativa inicial de orientar a prática da Escola Cidade de Emaús pelas diretrizes da Metodologia Montessoriana, o desenvolvimento do processo pedagógico no interior da mesma, até então, tem revelado a necessidade de orientar a condução do processo de ensino-aprendizagem não por determinadas concepções metodológicas, mas, ao contrário, pautado por um conjunto de pressupostos metodológicos, definidos no processo e diretamente articulados com todo o projeto político-pedagógico da Escola (HAGE, 1995, p. 217)*

A isso, impõe-se a necessidade de produzir o próprio e específico material didático e pedagógico da escola, inclusive, utilizando como recurso a própria e privilegiada área livre da instituição. Essa concepção que, certamente, é afeita a outras experiências educativas, encontra no livro didático um apoio, uma diretriz e jamais o fim em si mesmo (GONÇALVES, T.V.O, 2000). Por que digo isso? Primeiro pela realidade que obrigou a Escola Cidade de Emaús a ter que se adaptar à convivência com um outro nível do ensino, ou com outros níveis, incluindo-se aqui o curso de magistério no horário noturno. Não posso dizer que foi uma superação do método montessoriano, mas, aos poucos vai haver uma necessidade de confeccionar materiais e definir práticas tais que possam ser usados na formação dos educandos.

Para essa produção, agora já não mais centrada em Maria Montessori, o tempo de estudo exigia encontros até mesmo em dias de feriados, ou aos sábados. Exigia, ainda, que as aulas de educação física, quando os alunos saem para atividades externas, tivesse o tempo ocupado pelas professoras para a confecção desses recursos didáticos. Permitiu, também, experiências ricas com alunos do então chamado "1º grau maior" (alunos da 5ª à 8ª séries), que tiveram na prática, utilizando o terreno da escola, aulas de geometria, por exemplo, com demarcação de terrenos e cálculo de áreas para plantação de pequenas hortas. Assim,

> *estudar um pouco mais para poder não ser só livro didático.(..) nós nunca usamos livro didático assim como algo regular na escola. Mas, a gente sempre usa para pesquisa (...) procuro pesquisar numa gramática por exemplo. (...) aquele conteúdo para 3ª, para 4ª [série] (...) a matéria é muito resumida, muito resumida mesmo,* ***muito pobre e então a gente elaborava o recurso***

> ***didático*** *(...)* ***no feriado*** *(...) de Ciências tem várias experiências com os meninos (Profª Alice, entrevista, 2003). (grifo meu).*

As experiências desenvolvidas nesse campo de produção de material não se restringem apenas aos professores e professoras, pois, em certos momentos esse fazer estende-se aos próprios educandos e educandas, que desenvolvem suas atividades de sala de aula, ou extra-classe, como ocorre com a organização da festa junina, mais especificamente a montagem do "Boi Estrela de Emaús", que reflete a influência de algumas professoras maranhenses no contexto escolar. Na produção do "boi", além da integração dos professores de diversas disciplinas, os meninos e meninas assumem um papel importante na confecção dos materiais, além de protagonizarem a própria peça nos dias de apresentação. A frase de uma das toadas – "Eu vou reunir meu batalhão" – dá a exata dimensão desse fazer coletivo.

A educação escolar precisa dessa dimensão cultural (FREIRE, 1998) para se fazer educação integral. Essa produção, então, passa a ser considerada como parte integrante do processo de formação, que pode estender-se a ponto de atender todas as exigências do processo educativo, desenvolvendo não apenas as aprendizagens cognitiva e motora, mas, permitindo o crescimento de aspectos positivos da aprendizagem afetiva. As professoras, na Escola Cidade de Emaús, ganham um papel relevante, à medida em que se reconhecem como ser cultural. Assim,

> *(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser presente, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.*
> *(...) A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos professores cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. É isso que o puro treinamento do professor não faz, preparando-se e preparando-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1998, p. 46).*

Retomando a abordagem exclusiva da produção de materiais pelos professores, vou ao encontro à preocupação também centrada na falta de condições da própria escola. Certamente essa falta de condições é imposta pela falta de recursos financeiros. Entretanto, não há uma explicitação na fala da professora Graziela, que identifica o problema da seguinte maneira:

> *Superar as dificuldades porque a gente sabia que a escola não tinha condições de nos dar, vamos dizer, materiais concretos para trabalhar. Mas se a gente criar? (...) Era geralmente formações para a gente poder criar o nosso próprio material (...) para também enfrentar essas necessidades, essas dificuldades encontradas em sala de aula (Profª Graziela, entrevista, 2003).*

> *Mais uma vez, a necessidade de responder aos problemas presentes em sala está visível na fala da professora Graziela. Vejo como sendo uma preocupação coletiva, pois, foram muitas as tentativas de superar as limitações, inclusive de conteúdos, das professoras e professores que assumiam a tarefa de desenvolver o trabalho educativo na escola. Esse esforço coletivo, posso dizer, demandava tarefas que eram assumidas durante o período de planejamento no início de ano. Tal preocupação transparece nas palavras da professora Márcia:*
>
> *Uma vez, eu fiz um treinamento com o Otávio. Sentimos dificuldade de trabalhar. Ele sentiu também, quando ele pegava os meninos na 5ª série.* ***Sentou*** *com a gente,* ***conversou*** *com a gente, como é que a gente deveria trabalhar Matemática para que os meninos chegassem na 5ª série e estivessem preparados para ele dar as matérias que ele teria que dar (Profª Márcia, entrevista, 2003).*

Uma outra abordagem que vai demonstrar a preocupação coletiva com o trabalho da escola reside nas atividades desenvolvidas a partir de temas geradores. Esta é uma experiência que também vivenciei quando trabalhei na escola e que está presente na lembrança das professoras entrevistadas. No entanto, a definição dos temas geradores era precedida de muita discussão sobre o modo como seria desenvolvida a formação, como podemos confirmar com o depoimento:

> *(...) no final da década de 80 pra cá a gente também começou a trabalhar por temas, o Estatuto da Criança e Adolescente, violência doméstica (...) (profª Alice, entrevista, 2003).*

A idéia do tema gerador é envolver todos os professores da instituição, procurando assegurar uma interdisciplinaridade, que propicie a integração e a produção dos recursos voltados para essa finalidade. Este é um passo importante para transpor a concepção tecnicista, voltando atenção à formação crítica dos educadores e educadoras da escola, concorrendo para a formação da cidadania, pretendida. Veja a seguinte fala significativa:

> *Os temas, os temas não, eu não lembro (...) só depois agora, já mais no final da década de 80 pra cá, foi uns dos temas que eram mais ligados, a gente também começou a trabalhar por temas, o Estatuto da Criança e Adolescente, violência doméstica, essas coisas (...) (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Ainda no planejamento de 2003, a escola tentou articular com outras unidades de ensino do bairro um fazer coletivo, mesmo que a participação dessas outras escolas não fosse para planejar as ações dentro da Escola Cidade de Emaús. O "Relato de experiências: dificuldades e desafios para a formação de nossas crianças e jovens", apresentados pelas escolas Valdomiro Oliveira e São Clemente, fazia parte de um dos momentos dos professores durante a preparação para os trabalhos do ano letivo. Eu mesma coordenei várias atividades, que haviam sido planejadas pelos técnicos da escola. Chegamos a discutir, inclusive, a proposta para um processo coletivo de formação continuada que, como outras tentativas de retomada de um fazer qualificado,

ficou de certa forma esquecido. Porém, é positivo saber que ainda existem aqueles que, mesmo estando em condições adversas, revoltados com os vários fatores que os remetem à condição de seres excluídos, procuram acreditar e encontrar meios de superar a descrença, como se observa na seguinte fala:

> *(...) Então (...) eu vejo que a gente precisa retomar isso. Precisamos (...) vejo que nos temos formação, mas eu acho que nos precisamos mais é ver como é que se faz o trabalho nessa formação de dentro de sala de aula pros meninos (Profª Graziela, entrevista, 2003).*

Esses fatores positivos que apontam para um sonhar possível, levaram uma professora, no período do planejamento, a pensar uma oficina de mediação de leitura, que fora aberta à comunidade no final de dezembro de 2003. Também, levou-me a ver em Alice durante as entrevistas, uma professora que quer mais da formação e do seu próprio fazer pedagógico. Veja-se, então:

> *(...) eu tenho, na verdade, muita vontade de na escola ter um grupo de pesquisa. Assim, para a gente estudar mesmo, muitas teorias e elaborar coisas dentro do material da escola, melhorar (...,) elaborar mais, melhorar o que a gente já fez (...) livros. Construir livros. A gente dá um acabamento melhor pra esses [livros], valorizar assim e um destino. Também a minha idéia é que esses textos [dos alunos] ficassem na biblioteca (Profª Alice, entrevista, 2003).*

Penso só ser possível avanços dessa natureza com uma formação permanente dentro da escola. Porém, os retrocessos acabam sendo evidentes, sobretudo quando surge a falta de apoio logístico para a realização de atividades, ainda que de baixo custo.

Identifico como limitações impostas, a falta de remuneração para que os docentes possam realizar seus planejamentos, atividade fundamental para a obtenção de bons resultados; a falta de sensibilidade dos órgãos públicos em não reconhecer as experiências que dão certo, ausentando-se muitas vezes das responsabilidades até assumidas em contrato; o acúmulo de atividades dos docentes, que foram preparados, por exemplo, para trabalhar apenas duas disciplinas específicas e, hoje, por necessidade objetiva da escola precisam desempenhar as atividades em quatro disciplinas; não implantação do Projeto Político Pedagógico da escola, com pouca participação coletiva e, por fim, a ausência de um processo de avaliação capaz de analisar e corrigir os rumos, dando o curso necessário durante o transcorrer do ano letivo.

Não é sem motivos que uma das entrevistadas recorre a argumento relativamente duro quando se refere às dificuldades que a escola atravessa:

> *(...) eu quero dizer que a Escola Cidade de Emaús quem vai pra lá agora, já tem consciência que não está a mesma coisa. (...) porque para quem construiu aquela escola como eu construí, carregando madeira como eu carreguei lá, pernamanca, a palha pra cobrir, sendo mordida por formiga como eu fui, vendo a escola se acabando do jeito que ela se acabou, se acabando os princípios da escola eu acho que qualquer uma pessoa que tem um*

> *compromisso quando é terminado um tipo de trabalho quando a gente vê isso acontecer a gente se desespera (...) (Profª Jacqueline, entrevista, 2003).*

Esta, porém, não pode ser considerada a única questão, ou uma questão a ser abordada de forma simplificada, como se o problema residisse intramuros. Eu mesma, vivi a tensão permanente de dirigir um movimento (uma ONG) que assume a responsabilidade que é do Estado, sem que tenhamos condições de destinar maiores recursos para assegurar, entre outras coisas, a própria formação dos professores dentro da escola. Ao não aceitar, portanto, renovar o convênio com a SEDUC[147] o MRE, talvez até de forma tardia, reconhece a maior das limitações que tivemos esses anos todos: a deficiência de pessoal, impedido que fomos de continuar assumindo a responsabilidade em indicar pessoas identificadas com a filosofia e a ideologia do MRE. Talvez não precisemos ter uma escola na condição de ONG, mas penso que seja necessária uma prática como ser político, que pensa e pratica uma ideologia, para assegurar uma educação voltada aos interesses dos excluídos (FREIRE, 1995).

CONCLUSÃO

Tentei ir além da análise e afirmação de um discurso sobre a qualidade e as potencialidades da escola. Procurei identificar alguns elementos constituintes dessa formação que fazem com que os professores aprendam em sala de aula e a maneira como buscam ir ao encontro de seus alunos, conscientes da importância de reverem e constantemente refletirem sobre suas ações, tendo como objetivo alcançar os melhores resultados de suas turmas (ALARCÃO, 1996).

Percebi na proposta da Escola Cidade de Emaús que existe uma intervenção, buscando a formação continuada de professores que, nessas mais de duas décadas de existência, vêm fazendo da reflexão e da ação elementos capazes de assegurar um trabalho coerente com a proposta de uma nova e democrática prática educativa, apoiada em Alarcão (2003, p. 80), que pensa em uma escola reflexiva, espaço de *gestão integrada de pessoas e processos*.

Desenvolvo minha ação respeitando a fala dos professores, que tentam superar as limitações de um modelo de formação marcado por muitas contradições, que já não responde mais aos anseios dos docentes. É hora de apostar em alternativas de formação,

[147] No inicio do ano de 2003, a Assembléia Geral do Movimento de Emaús após inúmeras discussões decidiu pela não renovação do convênio com a Secretaria Executiva de Educação, ato concretizado em outubro deste ano.

que desenvolvam profissionais reflexivos, que sejam centradas na escola e aproveitem todo o potencial pessoal e físico desses espaços educativos.

Percebo como sendo necessário ao educador o conhecimento para eleger - qualitativamente - os recursos que devem ser utilizados como apoio didático-metodológico na sua prática pedagógica. Porém, não o tenho como suficiente, sobretudo, quando concebo que sendo educadora, sou educanda. Exerço a tarefa de motivadora do processo ensino-aprendizagem, porém, será imprescindível uma atividade de formação continuada capaz de fazer-me perceber como educanda, como inacabada. Mais uma vez, é previdente que se recorra a Paulo Freire, quando a questão do ensinar e aprender cruzam-se neste debate. Assim,

> *Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada de que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo (...) enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1998, p. 55).*

As propostas de formação continuada precisam apostar numa conduta reflexiva dos professores em sua atuação como docente. Essa conduta reflexiva leva o professor a ser mais sensível diante das dificuldades que lhe são apresentadas em seu cotidiano, tornando-o mais eficiente nesse processo de engajamento na sua realidade e na de seu aluno. Engajamento que provoca toda uma mudança conceptual do processo ensino-aprendizagem e modificações empreendidas em sua sala de aula (ZEICHNER, 1993).

Os impasses e as dificuldades apresentadas pelos profissionais, no que tange à preparação de suas aulas, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, são considerações que devem ser questionadas, mais uma vez discutidas em grupo de professores que construam uma autonomia profissional, aliada a uma busca teórica para a compreensão da própria prática (ALARCÃO, 2003).

O que se propõe são ações que levem em conta toda a experiência desses docentes, para que sua formação realmente se efetive.

Alguns dos fatores abordados neste trabalho podem ser destacados como elementos constituintes que devem ser considerados em uma proposta de formação continuada, como o trabalho coletivo (NÓVOA, 1995), o envolvimento político-social e as atividades realizadas no/com o bairro (ZEICHNER, 1993). Por outro lado, diante das transformações aceleradas a que todos estamos submetidos, é arriscado apontar para um modelo de formação que satisfaça a atual conjuntura em que se insere o trabalho

educativo das escolas. Porém, independente da incursão em certas limitações, suponho que o desenvolvimento de alguns fatores possa ajudar nessa busca – relativamente angustiante – de resposta à prática docente nas escolas públicas.

Um desses fatores é a necessidade de que os espaços e tempos escolares sejam pensados e discutidos por todos, satisfaça às necessidades da organização escolar, de maneira a que melhor se ajuste ao processo de formação. Com a introdução desse tipo de discussão fazendo parte de uma estratégia maior da instituição, inclusive da própria rede de ensino da qual a escola faz parte, pode-se dar um passo adiante, ou fazer-se um resgate daquilo que já fora uma experiência de sucesso.

A efetivação desse e de outros fatores, precisam estar assegurados no projeto político pedagógico da escola. A estrutura da escola, o papel de seu corpo administrativo e todas as ações que visem assegurar o processo de formação dos alunos precisam estar ali pensados, instalados, mas, sendo do domínio da comunidade escolar. Portanto, o Projeto da escola precisa ser produzido e internalizado pelos sujeitos que a constituem. A experiência da Cidade de Emaús demonstra que, no início, essa prática coletiva existia e ganhava contornos de um projeto que, unificando diferentes pessoas de diferentes experiências sociais e culturais, refletia um compromisso que era marcado pelo político e pelo ideológico, à medida que se propunha a assumir o compromisso de educar filhos de trabalhadores, excluídos da educação formal, em seu próprio espaço de moradia, respeitando seus valores e procurando conquistar junto com eles o direito à dignidade.

Não vou me deter apenas nas referências passadas, mas, para uma análise mais detalhada e precisa da importância da Cidade de Emaús à comunidade do Bengui, preciso identificar os elementos que ainda hoje permeiam as práticas educativas naquela experiência de educação formal. Por isso, quando analiso o esforço em organizar um planejamento, como o que ocorreu em 2003, durante o mês de fevereiro, do qual eu mesma fiz parte na condição de coordenadora de algumas ações, percebo que há diante de toda essa contraditória e até incoerente realidade, uma esperança viva, que faz ressurgir senão o passado – pois isso seria impossível – pelo menos a tentativa de imitá-lo. Esse ato falho, por vezes presentes nas falas das professoras, me leva a crer na

vontade – essa é a esperança – de construir uma prática procedente, que se fazendo exigente de qualidade, possa exigir qualidade na formação daqueles que trabalham a educação formal das crianças, jovens e adultos na escola pública.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época, n. 104).

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério*: construção e cidadania. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GRILLO, Marlene (Coord.). Transposição didática: uma prática reflexiva. In: *EDUCAÇÃO*. Porto Alegre (Faculdade de Educação - PUCS), v. 2. n. 37, p.33-50, mar. 1999.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. *Ensino de ciências e matemática e formação de professores*: marcas da diferença. Campinas, 2000. 275p. Tese (Doutorado em Educação: Metodologia do Ensino). UNICAMP.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas. In: *IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM*

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Bauru. Anais do IV Encontro de Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, 2003.

HAGE, Salomão A. M. *Construindo uma escola que interessa as classes populares, análise da proposta político-pedagógica da Escola Cidade de Emaús - Belém - Pará*. São Paulo, 1995. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). PUC-SP.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Época, n. 77)

LELIS, Isabel Alice O M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério*: construção e cidadania. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, n. 1).

MOREIRA, Antônio Flávio B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época, n. 1).

MRE. Documento 1 – *Filosofia da Escola Cidade de Emaús*. Belém, [198_].

MRE. Documento 2 – *Oficio nº44 da Escola Cidade de Emaús*. Belém, 1984.

MRE. Documento 3 – *Pré-Planejamento do Movimento República de Emaús*. Belém, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARÁ. *SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO*. Termo de Convênio, n. 17, de 06 de março de 1987.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Moacyr. *A formação do professor centrada na escola*: uma introdução: a experiência do vocacional. São Paulo: EDUC, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org*.). Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANA, H, M. at alli. *Técnicas e instrumentos de avaliação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE, UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Viviane Ottonelli Costa[148]
Raquel Amorim dos Santos[149]

RESUMO
O presente estudo tem por objetivo analisar a formação de professores e as relações étnico-raciais no contexto da educação brasileira, tendo como referência estudos e pesquisas que vem sendo realizadas sobre a formação docente e as relações étnico-raciais. Evidencia-se, a formação de professores como um importante elemento para o enfrentamento de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosos, materializadas em uma sociedade hegemônica e eurocêntrica. Neste contexto, as relações étnico-raciais vêm se estabelecendo historicamente em níveis díspares, perpetuando uma imagem estereotipada do negro, reproduzindo na sociedade práticas etnocêntricas, xenófabas e de intolerância. Neste sentido, a formação de professores tem o escopo de construir uma educação anti-racista rumo à construção de um currículo híbrido e multicultural, que vise a valorização das identidades, para a construção de democracias plurais.

Palavras-chaves: Formação de professores, Relações Étnico-raciais, Identidade.

---

[148] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará - UEPA. Membro do Grupo Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/CED/UFPA. viviottonelli@hotmail.com
[149] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. Membro do Grupo Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/CED/UFPA. rakelamorim@yahoo.com.br

À GUISA DE INTRODUÇÃO

Historicamente, a questão étnico-racial na sociedade brasileira foi estigmatizada por um regime escravocrata, que reduziu o não branco à condição servil, de um sujeito dominado pela supremacia dos senhores de escravos. Esta relação foi decisiva na formação da sociedade brasileira, acentuando as desigualdades sociais reproduzidas na sociedade dominante. Neste contexto sócio-histórico, a força concentrou-se nas mãos dos senhores rurais, proprietários das terras, dos homens e das mulheres. Representando seu domínio, um imenso poderio feudal. (FREYRE, 1996.).

Conforme Freyre (1996), as relações entre brancos e as raças de cor, no Brasil, eram condicionadas pela produção econômica, monocultura latifundiária e pela escassez de mulheres brancas entre os colonizadores, o que os levou a estabelecer relações de "confraternização" entre os homens brancos, mulheres indígenas e negras, ocasionando a miscigenação. As relações Casa Grande & Senzala foram caracterizadas, neste período, por uma visão idílica, estabelecendo uma relação de "cordialidade" entre os senhores e o escravo.

O mito da democracia racial surge em meio a esta fase conturbada da construção histórica da sociedade brasileira, balizando a condição do negro que convivia dentro da Casa Grande, paradoxalmente aos negros da senzala, pois ambos recebiam tratamento diferenciado o que implicava na perpetuação de costumes europeizados aos negros que conviviam com seus senhores na Casa Grande, transformando, assim, seus valores culturais.

Desta forma, o Brasil no século XIX, passa a ser visto no exterior como um exemplo de uma "nação degenerada de raças mistas", levando a uma interpretação pessimista do atraso do povo brasileiro em relação à civilização européia. (SCHWARCZ, 1993, p. 36).

Contudo, o Brasil, na década de 70, passava a ter pedagogicamente uma nova concepção: a de um "país novo", com uma imagem moderna, industrial, civilizada e científica, aquém de uma nação atrasada, exótica e selvagem. A solução para o Brasil era a política do branqueamento[150], embora esta hibridação fosse vista como inferiorizada e deficiente.

---

[150] Ver obras SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

O negro e o mulato, embora livres, sofriam as mazelas do capitalismo instaurado em nosso sistema econômico, sendo marginalizados pelo crescimento da nova ordem social competitiva. A pauperização e a anomia social tornavam-se constante no estilo da vida do negro, em seu ajustamento no mundo urbano. Como afirma Fernandes, "a escola da escravidão não formou, apenas, o agente do trabalho escravo: deformou-o", (1978, p. 52) excluindo-os como categoria social.

Desta forma, historicamente no Brasil, o preconceito e a discriminação racial são heranças do escravismo, que constituiu um fenômeno de atraso cultural, mantidas em situações histórico-sociais conflitantes, no que concerne aos fundamentos econômicos, legais e morais da ordem social vigente.

Nas décadas de 40 e 50, este processo hierárquico é reproduzido no sistema escolar brasileiro, que possui um caráter altamente elitista, no qual só chegava ao nível universitário os filhos de quem tinha um alto poder aquisitivo. Embora a educação no Brasil tenha sido o principal canal de ascensão social do não branco, "a cor da pele opera como elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola." (HASENBALG, 2005, p. 191). Este fato pode ser constatado na sociedade contemporânea, demonstrando que a educação tornou-se um instrumento de poder ideológico da sociedade dominante, disseminando e reproduzindo estereótipos culturais, de discriminação e preconceito racial, bem como, garantindo de forma velada as disparidades sociais ao longo da história.

Em suma, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial brasileira são perpetuados de forma clara, através dos signos naturalizados e cristalizados nas práticas sociais, nas quais os agentes sociais moldam sua maneira de agir, reproduzindo o controle e a dominação do poder simbólico[151] de uma cultura dominante. A perspectiva histórica delineada neste texto demonstra o quanto a sociedade e os sistemas de ensino no Brasil têm, ao longo de sua existência, mantido privilégios e perpetuado discriminações.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** V. 2. Capítulo II. A Ascensão social do negro e do mulato. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1965.

[151] Ver Pierre Bourdieu (2000, cap. I). *Sobre o poder simbólico*.

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE NEGRA NA CONTEMPORANEIDADE

A estrutura do sistema educacional brasileiro vem sendo construída dentro de uma lógica hegemônica de racionalidade técnica como paradigma político, identificado como neopragmatismo, voltado para os moldes europeus de ensino, disseminando uma visão etnocêntrica de adequação social para o desenvolvimento do capitalismo.

Na década de 60 surge a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, denotando em sua redação um claro favorecimento do ensino particular, resultando no controle da educação brasileira pelas mãos de grupos dominantes, como os democratas e conservadores, expandindo a rede escolar, por meio dos "dispositivos legais orientadores da rigidez, seletividade e discriminação" através do sistema educacional. (FERREIRA, 2001, p. 119). Com base nessas considerações, a partir de 61, fez-se necessário pensar num projeto de ensino que não homogeneizasse, mas que respeitasse as diferenças sócio-culturais. Evidenciava-se um projeto de ensino nascido das discussões populares, dos conflitos pela reivindicação de uma educação popular voltada para as reais necessidades do povo brasileiro.

Segundo Ferreira (2001), no limiar dos anos 70, iniciam-se várias discussões acerca da educação tradicional e elitista, que vigorava até então, numa concepção de caráter jesuítico criticada por Paulo Freire[152], a qual denominava-se como concepção bancária de educação, considerada autoritária e altamente conservadora. Contrariando uma visão tão dogmática e inerte, Freire propôs uma educação libertadora, tendo como elemento central o diálogo. Porém, com o golpe militar em 1964, o projeto de Freire foi estagnado.

Em meio às discussões travadas na década anterior, surge a necessidade de expansão do ensino em maior grau no território nacional. A partir da Lei 5692/71, o ensino público foi expandido, instituindo a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, ficando este ,a cargo dos municípios e dos estados. Este modelo pretendia suprir a demanda de mão-de-obra, com agilidade, levando o aluno à realização de operações tanto técnicas como práticas.

Na década de 80, com a abertura política e a (re)democratização da sociedade, a educação passa por um período de fortes transições, buscando romper com o ensino

[152] Pedagogia do oprimido (1987).

tradicional, tendo como contra-partida o ideário de uma nova concepção, baseada na formação de um indivíduo crítico, autônomo e participativo, visando a transformação social. O ensino até então autoritário e centrado no professor, passa a ter como elemento central o aluno, valorizando sua experiência de vida, sua subjetividade e sua identidade. Nesta perspectiva, o professor assume um papel de educador e mediador das relações de ensino aprendizagem.

A reprodução social por intermédio da escola ficava clara. A classe média se voltava para as benesses da rede privada de ensino e a população menos abastada ficava com as mazelas evidenciadas na educação pública. De acordo com Bourdieu e Passeron, citado por Coelho (2006), a escola é vista "como um campo de reprodução da cultura dominante, como instrumento de imposição do arbítrio cultural de um grupo e/ou classe social, para as demais." (COELHO, 2006, P. 113).

Partindo desta concepção de educação elitista, reprodutora da classe dominante e repressora, é que surgem os movimentos sociais, como o movimento feminista e o movimento negro, que aparecem como instrumento de luta política, visando o reconhecimento e transformação dessas identidades e subjetividades culturais.

A cultura, bem como a identidade, neste contexto de luta por uma democracia plural, passa a ser reconhecida dentro de um processo de construção sócio-histórica. Conseqüentemente, podemos afirmar, por meio de Canen e Moreira (2001, p. 19), que a "palavra cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo."

Nos anos 90, a cultura passa a se configurar como uma cultura híbrida, passando por um processo de reconstrução de saberes culturais, este fato fora ocasionado com o advento da globalização que se generalizou pelo mundo, com a circularidade de diversas culturas. Nesta perspectiva multicultural, o termo cultura deixa de ser algo estático e unificado, passando a designar-se "sempre múltipla, sempre em processo, sempre em construção." (CANEM e MOREIRA, 2001, p. 29).

Com este histórico a educação, nos anos 80 e 90, caracterizava-se como multicultural, heterogênea e complexa, frente às demandas da sociedade pós-moderna. Porém, repleta de um pensamento tradicional, homogeneizador, reprodutor das representações sociais[153] incorporadas e disseminadas ao longo da história. Pode-se afirmar que a educação brasileira esta eivada por práticas discriminatórias e racistas,

[153] Para maior aprofundamento teórico sobre as representações sociais consultar Serge Moscovici (1978).

extremamente destrutivas para a construção de uma identidade negra positiva. Nesta prospectiva, a "escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura," mostra-se como um espaço onde as representações sobre o negro são difundidas negativamente. (GOMES, 2003, p. 77).

A cultura negra no âmbito escolar precisa ultrapassar as barreiras que vêem o negro apenas como folclorismo (datas comemorativas, festividades, receitas e costumes), aspectos considerados exóticos; ou como, reducionismo identitário, que homogeneíza a cultura de um grupo, reduzindo-o a uma única identidade, desconsiderando a diversidade cultural existente em seu país de origem. (CANEM e MOREIRA, 2001).

Considerando as mazelas evidenciadas na sociedade e na educação como um todo, o multiculturalismo se manifesta como um movimento teórico e político, que vem em busca de respostas para os desafios das pluralidades culturais nos diferentes campos do saber. Com a questão do múltiplo, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passa-se a exigir respostas do meio social e, no caso da educação, passa-se a requerer que esta prepare as gerações futuras para lidar com a sociedade cada vez mais plural e desigual. Desta forma, o multiculturalismo procura caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnico-plurais. (CANEN, 2005).

Subjacente aos debates educacionais, ao incentivo e demandas dos organismos multilaterais, surge à nova LDB – Lei 9394/96 , reconhecendo em seu Art. 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem tanto em nível familiar, como na convivência social, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, considerando as manifestações culturais.

No entanto, com os avanços e retrocessos das políticas educacionais, ainda faz-se valer uma prática educativa discriminatória e estereotipada em relação às questões étnico-raciais, fazendo-se necessário estabelecer políticas públicas de ação afirmativa[154], em contraposição à lógica hegemônica veiculada por intermédio da escola, no que concerne às estruturas estruturantes da construção sócio-histórica brasileira.

[154] Ahyas Siss, Afro-Brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas, 2003.

As políticas de ação afirmativa, vêm para saldar uma dívida histórica em relação a condição inferiorizada dos negros na sociedade brasileira, na qual, o negro ainda é alvo da violência simbólica e da desigualdade social, acumuladas por meio da segregação, discriminação e preconceito reproduzido na sociedade contemporânea, demonstrando que as ações sociais do presente são reflexos de um passado malgrado. Tais políticas, como a Lei Ben Hur e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Relação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nº 10.639/2003, são avanços históricos "na construção de uma sociedade anti-racista" (VALENTE, 2005, p. 75).

O espaço escolar, precisa estar preparado para desconstruir práticas racistas cristalizadas no meio social, repensando práticas anti-racistas que venham a ser refletidas por docentes e discentes em seu cotidiano escolar, desconstruindo visões estigmatizadas sobre o negro, e produzindo discursos que possam "ressignificar e construir representações[155] positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética" (GOMES, 2003, p.81). Para tanto, faz-se necessário, primeiramente, repensarmos o currículo escolar e a formação de professores, equiparando-os para enfrentar a questão étnico-racial na escola e no meio sociocultural, preparando progressivamente as futuras gerações para uma democracia plural.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

No contexto da sociedade contemporânea plural, marcada por uma política neoliberal, a educação é vista como meio mercantil de regulação social, na qual, a globalização[156] exerce um poder dominante identificável, projetando no sistema educacional um economicismo, que controla e define a qualidade da educação. Sendo assim, a sociedade se constitui em níveis díspares, emergindo um grupo dominante que estende sua visão de mundo, não destituída de violência simbólica.

No mundo pós-moderno, a educação é um elemento primordial para a formação do indivíduo. Segundo a LDB 9.394/96, a educação inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo consciente para o exercício da cidadania e

[155] Roger Chartier, O mundo como Representação. **Estudos Avançados.** (1991).
[156] SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

qualificação para o trabalho. Considerando o que diz a nova LDB, é necessário pensar a educação como um processo de transformação social, capaz de construir e reconstruir as identidades de seus sujeitos, por intermédio do currículo e da mediação dos professores, pois, o currículo está vinculado às questões de identidade ou de subjetividade. Além de uma questão de conhecimento, o currículo está intrinsicamente ligado à construção de nossa identidade, "naquilo que somos, naquilo que nos tornamos." (SILVA, 2003, p. 15).

O currículo é um espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e sobre o político. É necessário, que estas diferenças sejam disseminadas no sistema de ensino, preparando as futuras gerações para a reeducação das relações étnico-raciais entre negros e brancos. Desta forma, a escola tem perdido seu *status* de transformadora e democratizadora da sociedade ao tornar-se ausente na discussão de questões étnico-raciais e permitir que a cultura dominante a despeito do *habitus*[157] forme para uma cultura unitária.

No entanto, frente à realidade de uma sociedade multicultural, faz-se necessário valorizar e incorporar identidades plurais, com políticas e práticas curriculares, que dêem voz aos silenciados que ao longo da construção histórica da formação da sociedade brasileira foram marginalizados.

Nesta busca, o multiculturalismo aparece como um instrumento ideológico de luta política, para combater e reduzir as desigualdades existentes no sistema neoliberal, valorizando as múltiplas culturas, focalizando as diferenças e ressignificando teorias e conceitos na perspectiva do outro, desconstruindo estigmas etnocêntricos, racistas e discriminatórios pulverizados e cristalizados no imaginário social.

No campo do currículo, o multiculturalismo representa a tentativa de construir uma nova conscientização, que não apenas respeite as diferenças, mas que as perceba e as reconheça, evidenciando sua historicidade, desconstruindo discursos e imagens retorcidas e estereotipadas, acerca "do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes." (CANEN, 2005, p. 179).

Na sociedade contemporânea a educação se caracteriza como complexa, heterogênea e desigual. Portanto, torna-se necessário que a formação de professores ofereça um aporte teórico que venha ao encontro dos desafios e das demandas sociais de

---

[157] BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas Ditas.** Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.

um mundo globalizado. Para tanto, a formação de professores precisa ressignificar as relações étnico-raciais, para que haja um enfrentamento destas na práxis pedagógica, combatendo o racismo e as desigualdades sociais.

Para que aconteça uma formação de qualidade dos professores da educação básica, torna-se imprescindível que os professores do ensino superior, estejam preparados e abertos a discussões sobre um currículo multicultural, que valorize as diferenças ,refletindo e preparando os professores para o enfrentamento das questões étnico-raciais no sistema escolar e no meio sociocultural.

Educar para práticas anti-racistas e de tolerância é, sobretudo, despir-se enquanto educador, de preceitos arraigados em concepções discriminatórias, superando-as e se reeducando, para que possa refletir juntamente com seus alunos acerca das questões étnico-raciais, veiculadas no currículo escolar e principalmente no livro didático[158]. Desta forma, pretende-se desconstruir a discriminação do negro, que é inferiorizado, detratado, tendo a sua cor de pele, como padrão de feiúra, construindo na criança negra uma identidade negativa e estereotipada em relação aos padrões de beleza instituídos como universais pela cultura dominante.

Portanto, cabe ao professor estar preparado para identificar e desconstruir a ideologia do branqueamento, promovendo discursos afirmativos de valorização da heterogeneidade existente na sala de aula, bem como, desenvolver metodologias que incentivem a reflexão de educandos negros e não negros para o exercício da alteridade. Destarte, procura-se demonstrar a contribuição do negro no processo de construção de uma identidade nacional, reconhecendo e preservando os valores afro-brasileiros como forte conteúdo étnico, necessários para a uma formação identitária positiva do negro.

Diante do exposto, se faz juz e urgente à formação de professores com um cabedal de recurso intelectual, preparados para o enfrentamento da questão racial no seio da escola, vindo a desmantelar as representações racistas impregnadas e difundidas nos estereótipos veiculados no livro didático e no *habitus* da classe dominante. (COELHO, 2006).

Segundo Canen (2001), a diversidade cultural na educação e na formação docente, implica repensar formas de valorização e incorporação de identidades plurais, nas políticas e práticas curriculares, bem como, preparar as futuras gerações, tanto para

---

[158] Ana Célia Silva. **A discriminação do negro no livro didático.** (2004).

evitar as práticas etnocêntricas, xenófabas e de intolerância, como para uma participação efetiva no processo de construção de democracias plurais.

Em síntese, precisamos repensar o currículo e a formação de professores para além da fragmentação do currículo oficial, abrindo espaço para um currículo híbrido que precisa ser visto como lugar, espaço e território, onde se forjam as nossas identidades (SILVA, 2003), configurando a escola, como o lugar de transformação e discussão das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações étnico-raciais estão arraigadas de práticas preconceituosas e discriminatórias, que foram propagadas ao longo da formação do povo brasileiro, apresentando conseqüências trágicas para a construção da identidade negra no Brasil. A cultura negra, ou afro-brasileira, foi convertida por um falso mito de democracia racial e um ideal de branqueamento, que manipulou o negro e tornou-o aquiescente e apático frente à cultura dominante, que a despeito de *habitus* diversos, naturalizou sua cultura, como sendo una e desejável a todos.

Para desmistificar e ressignificar a educação das relações étnico-raciais é necessário empreendermos para a reeducação entre negros e brancos, valorizando um currículo híbrido multicultural, que priorize a diversidade cultural existente no sistema escolar, que trabalhe o exercício da cidadania e o reconhecimento da alteridade, da identidade, da diferença, da subjetividade, das significações permeadas nos discursos de relações de saber e poder, bem como nas representações culturais manifestadas, através de gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, como forma de valorização de identidades plurais.

Em suma, o currículo e a formação de professores precisam contemplar as diversidades existentes no mundo globalizado. Cabendo a formação de professores a sensibilização para a diversidade cultural e a sua influência na educação, conscientizando culturalmente para o desenvolvimento de uma prática multicultural comprometida, que caminhe em direção a superação de preconceitos e estereótipos, problematizando os conteúdos e reconhecendo o caráter híbrido das identidades culturais contemporâneas.

Referênciais

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 12. Ed. Brasília: UNB, 1963.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** V. 2. Capítulo II. A Ascensão social do negro e do mulato. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1965.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** 2. ed. Tradução Patrick Beurglion. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Cor Ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores, Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: UNAMA, 2006.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo.** São Paulo: Papirus, 2001.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curríclares para o novo milênio. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VALENTE,Ana Lucia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, 2005. Disponível em: <http://.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE28/RBDE28_07_ANA _LUCIA_VALENTE.pdf > Acesso em: 03 nov. 2006

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, 2003. Disponível em: <http://.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE23/RBDE23_07_NILMA _LINO_GOMES.pdf > Acesso em: 03 nov. 2006.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, 2000. Disponível em: <http://.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_10_LUIZ _ALBERTO _E_PETRONILHA_BEATRIZ.pdf > Acesso em: 03 nov. 2006.

FERREIRA, Liliana Soares. **História e educação.** 2. ed. Revisada e ampliada, Ijuí. RS: UNIJUÍ, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Currículares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Lei nº 10639/2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 08 ago. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: QUESTÕES ATUAIS

Evaldo Ferreira Rodrigues[159]
Shyrley Patrícia Fiel dos Santos[160]

RESUMO

A pesquisa refletiu sobre o processo de profissionalização docente, apresentando como questões norteadoras: O que pensam os professores sobre o processo de profissionalização docente? De que forma os saberes docentes contribuem para a construção das identidades pessoais e profissionais? A metodologia consistiu em um estudo analítico-descritivo, pautado na abordagem qualitativa, utilizando como técnica de produção dos dados um formulário contendo questões mistas. Os resultados demonstraram que todos os professores consideram a docência como profissão, fato este se contrapõe as obras pesquisadas. A partir do estudo, observamos certa fragilidade nas justificativas dos pesquisados ao definirem o magistério como profissão, pois conforme Oliveira (2003) e Brzezinski (2002) o estatuto de profissionalização envolve desafios bastante complexos que vão além da dimensão didática, fato este evidenciado pelos professores, mas se configura como caráter político e social na formação e profissionalização docente.

Palavras-chave: Identidade profissional. Saberes docentes. Prática docente.

[159] Professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Linha de Formação de Professores da UEPA. E-mails: evaldo@uepa.br; evaldonied@yahoo.com.br.

[160]. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Linha de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nos remete à reflexão sobre a temática da identidade profissional de professores, visualizando um panorama sobre as literaturas que discorrem sobre essa discussão e associa a compreensão de formadores de professores que atuam na Universidade do Estado do Pará, relacionando-a ao exercício de suas práticas cotidianas no magistério. Vale ressaltar que este estudo é fruto das discussões realizadas no ano de 2006, como exigência avaliativa para obtenção de crédito da disciplina "Saberes, Competências e Identidade Docente" do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará/UEPA, na linha Formação de Professores, sob a orientação dos Professores Doutores Emmanuel Ribeiro Cunha, Pedro Franco de Sá e Tânia Regina Lobato dos Santos.

1. OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O grande divisor de águas entre as concepções de formação de professores de cunho acadêmico e a formação desses profissionais de forma inovadora é a década de 1980, em que se desenvolveu com destaque em cenários de paises de origem anglo-saxões como são os casos de Estados Unidos e Canadá, visto que a justificativa foi dada foi a busca de soluções reivindicadas pelos professores desses paises para os problemas vivenciados em seus sistemas de ensino. Desta forma, se possibilitaria a promoção do ensino com qualidade, por meio de um movimento de reformas na formação dos professores, ao garantir o desenvolvimento profissional aos profissionais da educação.

Conforme análise de Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), no caso particular dos Estados Unidos, a eminência do "perigo amarelo" influenciada pelas experiências educacionais de paises orientais como Japão, desencadeou uma grande crítica ao modelo americano de educação baseada na racionalidade técnica de formação de professores, na crítica aos processos de desprofissionalização da educação e na exigência da sociedade por uma nova política de formação de professores.

Desse movimento houve repercussões no Brasil que iniciou seu movimento que reuniriam professores, gestores dos sistemas educativos e entidades representativas que pregavam novos discursos em prol de melhorias da educação como um todo, bem como novas perspectivas para a formação dos professores e a profissionalização do ensino, pois há de se ressaltar que ainda se vivenciava aqui a formação docente centrada na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares.

Para uma compreensão da mudança no processo de formação de professores Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) apontam dois modelos que determinam os possíveis perfis de professores que temos atuando no magistério. O primeiro é o *Modelo Hegemônico da Formação* (MHF) caracterizado pela racionalidade e pelo academicismo em que cabe ao professor ser um mero executor e reprodutor de fazeres técnicos baseado no treinamento de habilidades e competências. O local de desenvolvimento dessa formação são a academia e os grandes centros formadores, portanto longe de seu objeto de estudo que é a escola.

Na outra extremidade, a autora aponta para a existência do *Modelo Emergente de Formação* (MEF) que se configura na incessante busca da profissionalização docente em que há a necessidade de se construir uma nova identidade ao professor, desta vez de teor reflexivo, prático, investigativo e crítico, pois é ele o construtor da profissão e mobilizador de saberes, valores e habilidades para a resolução de situações problemas enfrentadas na realidade escolar na qual acontece a prática educativa, sendo que essa preparação é adquirida na própria escola que o centro da formação e objeto da profissão docente.

No Brasil, anteriormente à década de 80, a formação e a profissão docente estavam centradas principalmente na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e em uma racionalidade fechada e inflexível, mas com o decorrer das décadas foi-se ampliando e o entendimento que se tem hoje perpassa por três aspectos: o da profissionalização, o da profissionalidade e o do profissionalismo, que fica claro em Ramalho, Nunes, Gauthier (2003, p. 11) ao declarar que

> *[...] a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências e atitudes etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social de um maior status do grupo, etc (grifo nosso).*

Na mesma linha de pensamento Veiga (1998) acrescenta dizendo que o processo de profissionalização do magistério não é uma questão meramente técnica, mas um movimento de união de esforços cuja conseqüência é a construção de uma identidade profissional unitária do professor assegurada na articulação de um tripé: a formação inicial, continuada e o exercício profissional. Portanto, a profissionalização docente atribui uma identidade profissional ao professor por considerar seus aspectos de atuação que acontecem em ambientes com as mais variadas especificidades.

Nestes termos o trabalho dá uma identidade ao trabalhador, de vez que ao trabalhar não fazemos apenas alguma coisa, mas nos transformamos fazendo essas coisas nos nossos trabalhos (TARDIF apud MONTEIRO et al, 2005, p. 13).

Ainda para Ramalho, Nunes e Gauthier (idem) o grupo de professores ao construir a identidade profissional está construindo também um processo sócio-histórico, pois tanto é orquestrado pelo grupo desejoso dessa profissionalização quanto pelas condições necessárias determinadas pelos interessados no contexto que se esta atuando.

2. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A BUSCA PELO RECONHECIMENTO

A partir desse contexto é que evidenciamos o discurso em prol da qualidade de ensino, e conseqüentemente com a qualificação dos docentes, essas considerações podem ser observadas tanto no cenário internacional, como é o caso do Estados Unidos, e aqui podemos citar os estudos de Shön (1955), Zeichner (1993), entre outros, quanto em âmbito nacional Oliveira (2003) e Brzezinski (2002).

Schön é um dos primeiros pesquisadores que analisa a questão da profissionalização docente, ao refletir sobre a dinâmica da qualificação dos professores nos Estados Unidos na década de 1980, este autor questiona o campo educacional, abordando a importância do ato reflexivo na formação docente.

Nesse sentido, Schön (1995) propõe uma nova perspectiva na formação dos professores, já que nesse momento passa-se a problematizar o caráter meramente técnico que fundamentava os modelos da formação. Para Schön (1995) o novo paradigma da formação representa a epistemologia da prática, a qual envolve situações reflexivas na atividade docente. O que percebemos é que essa nova conjuntura política e educacional transpôs as barreiras internacionais e expandiu-se para outras realidades, inclusive no Brasil.

Oliveira (2003); Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e Brzezinski (2002) são alguns estudiosos que analisam a identidade profissional dos/as professores/as como uma linha tênue entre o ofício e o profissional. O atual cenário político educacional brasileiro sobre a formação de professores ainda luta pelo reconhecimento como categoria profissional, pois a docência para muitos estudiosos é encarada como ofício.

A docência como estatuto de profissionalização, na análise de Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), é um processo que envolve duas dimensões. A primeira envolve um

movimento interno, denominado de profissionalidade, momento em que se desenvolve as aprendizagens que darão suporte ao desenvolvimento da atividade docente. E a segundo de caráter exterior à profissão chamado de profissionismo ou profissionalismo, a qual diz respeito à reivindicação de um status distinto da visão do trabalho, pois:

> *[...] implica em negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão. O reconhecimento de um tal status está ligado à ideologia dominante de uma sociedade em uma determinada época (RAMALHO, NUNES e GAUTHIER 2003, p. 52).*

Essa dimensão externa remete ao caráter político que configura o trabalho docente como determinante no processo de mudança social. Na visão de Oliveira (2003) a dificuldade encontrada no reconhecimento da profissão docente está ligada a essa dimensão política que exige o engajamento coletivo dos professores.

As dimensões interna (profissionalidade) e externa (profissionismo ou profissionalismo) nesse entendimento se configuram como um processo dialético de construção de uma identidade social, aqui entendida como "fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos" (GATTI apud BRZEZINSKI, 2002, p. 9). Nesse entendimento, a identidade deve ser compreendida como uma construção pessoal e coletiva.

Nóvoa (2000) é outro importante pesquisador que contribui para o debate, destacando um duplo movimento da construção das identidades profissionais. De acordo Nóvoa, ao analisar a construção das identidades, não podemos separar as dimensões pessoais e profissionais que participam do projeto contínuo da formação dos professores, pois na compreensão deste autor "o professor é a pessoa, e uma parte muito importante da pessoa é o professor" (NIAS apud NÓVOA 1995, p.9).

4. IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES

No contexto educacional brasileiro, a estudiosa Pimenta (1996; 2002) destaca a importância dos processos de construção da identidade profissional dos professores.

Destaca a autora que os saberes dos professores ressalta a importância da construção da identidade profissional ao sustentar que:

> *A identidade não é um dado imutável [...] Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo um estatuto de legalidade. Assim algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 1996, P.18).*

Partindo dessa concepção a mobilização dos saberes da docência é compreendida como um passo relevante no processo da construção da identidade profissional dos professores uma vez que prioriza a prática social como elemento constitutivo do sujeito para a transformação das realidades sociais.

Segundo a autora ainda, a identidade docente é tecida por saberes, dentre os quais destaca: da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Os saberes da experiência estão relacionados às experiências acumuladas socialmente pelos sujeitos na condição de alunos em suas etapas de escolarização e posteriormente na de professores. Outro entendimento dos saberes da experiência passa pelo fato, de agora estarem na condição de professores, de vivenciarem ao produzirem em seus ambientes de trabalho em torno de um coletivo que possibilita confrontar práticas e produções em um movimento de reflexão permanente sobre as ações realizadas.

Em relação aos saberes do conhecimento, Pimenta (1996) alerta para a diferença entre conhecimento e informação, ou seja, aquele não se resume a informação, pois é preciso conhecer para ter condições de classificar, analisar e contextualizar as informações e ter consciência para associar esses conhecimentos às coisas práticas, elaborando novos conhecimentos. Esses saberes estão relacionados também às especialidades do conhecimento adquiridos na formação, que vai criando no professor um perfil próprio de lidar com o ensino.

Por sua vez, os saberes pedagógicos tem a ver com a aquisição pelos professor de saberes didáticos e pedagógicos necessários à atuação docente, pois viabilizam o ato de ensinar em suas multifaces. Não se tratar aqui de aquisição de um repertório de técnicas que confiariam ao ensino um bom desenvolvimento, mas de uma complexidade de elementos que constituem o processo de ensino.

Baseados nessa concepção consideramos que o conjunto desses saberes fortalecem a construção identitária do/a professor/a. Assim, o saber da experiência é um dos elementos, que atualmente ganha destaque nessa construção da identidade

profissional e pessoal, visto que se passa a olhar novas perspectivas de atuação dos sujeitos, suas subjetividades e experiências edificadas ao longo da sua história de vida.

Almeida e Biajone (2005) em estudo apresentado junto a ANPED lança mão das conceituações utilizadas por Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1985, 2002 e 2004) no campo dos saberes docentes.

Os autores (idem) iniciam suas argumentações com base em Gauthier (1998) ressaltando os obstáculos existentes na pedagogia que é de *um ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício.*

Um *ofício sem saberes* está relacionado à própria atividade docente que ao ser exercida não revela os saberes necessários aquela. Está intimamente ligado, por um lado, a idéia de que para ensinar basta a memorização do conteúdo a ser transmitido e, por outro, ao fato de que basta ter experiência e cultura para fazê-lo.

Concordo com a autora ao afirmar que tomar os saberes do conteúdo, da experiência e da cultura como exclusivos em depreciação a outros saberes não contribuem para o avanço do ensino, ao contrário perpetualiza um saber ignorante.

No que se relaciona aos saberes sem ofício a mencionada autora aponta que são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos de formação, aqueles que acabaram por reduzir o ensino a simples repertório de conhecimentos desconexos da realidade da sala de aula em detrimento a sua natureza complexa.

Gauthier (1998 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2005) diz que devemos evitar esses dois obstáculos, pois já é possível dispor por meio de pesquisas de conhecimentos produzidos com base no próprio ensino, que o denomina de ofício feito de saberes.

Outro autor trabalhado por Almeida (idem) na linha de saberes e profissionalização docente é Tardif que define alguns fios condutores: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, saberes humanos a respeito de saberes humanos e saberes e formação profissional.

O primeiro é o saber e trabalho que significa sintonizar o saber do professor com o trabalho na escola e de sala de aula. O segundo – diversidade do saber – perpassa pela idéia do saber plural e heterogêneo está associado às diversas formas de fazer. *Temporalidade do Saber*, para Tardif, significa afirmar que o saber é adquirido na história de vida e da carreira profissional do professor. O quarto fio condutor é a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber que são os saberes da experiência adquiridos no contexto do trabalho docente. O quinto fio condutor

denominado saberes humanos a respeito de saberes humanos exprime a interação do objeto de trabalho e a ação humana. Saberes e formação profissional se traduzem no último fio condutor e reporta a necessidade de repensar a formação do professor. É também a sincronia entre os saberes dos professores e a cotidiano em que se desenvolve o trabalho docente.

Segundo Almeida (2005) ao considerar o posicionamento de Tardif em que todos esses saberes são decorrentes das mais variadas fontes e as diferentes relações que os professores estabelecem com eles classifica em saberes da formação profissional que são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares que são os saberes selecionados e eleitos como oficiais pelas instituições universitárias; os saberes curriculares traduzidos nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que são categorizados, selecionados e definidos como modelos que passam a serem priorizados pela escola e finalmente os saberes experiências que nascem da experiência individual e coletiva na forma de *habitus*, habilidades, saber-fazer e de saber-ser.

Shulman (1986) é outra referência trabalhada por Almeida (2005) para a compreensão dos saberes docentes, ao começar fazendo críticas sobre os programas de formação nas reformas educacionais e programas de avaliação e certificação de professores, pois alerta que há uma preocupação exarcebada em priorizar as habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos para a realização de trabalhos docentes nos mais variados cotidianos de ensino, afirmando que aquelas tarefas não são as únicas evidencias para se garantir uma definição consistente do conhecimento no ensino, visto que neste processo são perdidas questões sobre os conteúdos das lições ensinadas, das questões feitas e explicações oferecidas, em que se identifica com que o autor denomina chamar de “paradigma ausente”.

Arroyo (2000) aponta alguns fatores que tem dificultado o reconhecimento da profissionalização docente como o fato de ser uma “profissão” de se não possui fronteiras limitadas como presenciamos em muitas outras consideradas de “status”, pois em se tratando do professor, este pisa em campo diversificado e sem uma definição apriori; ter se construído em torno do magistério imagens associadas ao fracasso a desordem, pois é o culpado pela falta de qualidade no ensino e também o fato de que na própria categoria existir hierarquias que vão desde aqueles que atuam nos sistemas assessorando e planejando políticas educacionais até o professor da escola pública de periferia.

5. PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

A pesquisa foi em uma abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva e analítica, sendo que foi utilizado como técnica de pesquisa o questionário contendo questões mistas aplicadas junto a 12 professores da UEPA.

Vale ressaltar que foram aplicados cerca de 30 questionários no Centro de Ciências Sociais e Educação, porém tivemos o retorno de apenas 12 questionários, que corresponde a 40% do total distribuído aos professores que atuam na formação inicial com cursos de graduação desse centro.

Acreditamos que tal fato comprova que há certo receio quanto aos resultados que podem repercutir uma pesquisa dessa natureza no âmbito acadêmico, pois penso que essa reação se configura como fator de insegurança com relação ao fazer pedagógico dos professores no ensino superior. Ao invés de ser vista como uma ação que pode contribuir para o repensar dessas práticas.

Analisando os dados pessoais dos professores entrevistados observamos que a maioria é do sexo feminino (67%) com idade variando entre 41 a 50 anos (60%), seguido da faixa etária entre 30 a 40 anos (40%), visto que, desta maioria, 46% desses professores constituem família, dos quais 65% são casados/as e possuem dentre 1 a 3 filhos (66%).

Esses dados quase em nada contrastam com a maioria dos estudos realizados na área do magistério em que a maioria dos professores é de mulheres, casadas e com filhos, o que supõe afirmamos que divide suas atividades docentes na universidade com os afazeres do lar.

Já no que se refere à idade, é predominante a faixa entre de 41 a 50 anos, o que reafirma a predominância de professores em meia idade e uma significativa iniciativa quanto ao ingresso de profissionais mais jovens nos meios acadêmicos. Neste levantamento não foram presenciados casos de professores da faixa entre 51 a 60 anos em diante.

Na questão escolarização, verificamos que todos possuem especialização e apenas 20% possuem mestrado, sendo detectado que 34% deles são graduados em Pedagogia, 10% em matemática e Letras. Alguns possuem mais de uma graduação, ou seja, houve um caso em que o professor é graduado em Pedagogia e Matemática e outro

em Pedagogia e Direito. A essas extensões a outras áreas, os professores as definem como titulo de ampliação dos saberes acadêmicos.

Com relação à atuação profissional inquerimos sobre o grau de escolaridade e foi detectado que a metade (50%) encontra-se no meio da carreira entre 11 a 20 anos de exercício no magistério, seguidos de 30% dos que se encontram entre 01 a 10 anos e 30% na faixa entre 21 a 30 anos de atuação.

Na mesma proporção (56%) encontram-se os professores que tem entre 11 e 20 anos de tempo de graduação, 30% não informaram, 20% entre 1 a 10 anos e 20% entre 21 a 30 anos de tempo de graduados.

Nessa questão ocorreu um dado curioso, em que um professor informou que tem maior tempo de atuação no magistério que o próprio tempo em que concluiu a graduação levando a crer que mencionado professor iniciou seu trajeto no magistério quando ainda freqüentava seu curso de graduação, ou seja, sem ter reunido um conjunto de saberes que favorecesse o desempenho com qualidade de suas funções docentes.

Esses professores atuam exclusivamente nos cursos de Pedagogia (80%) e Formação de professores (60%), Ciências Naturais, Ciências da Religião e Letras 10% para cada curso e apenas 8% desenvolve suas atividades docentes na Pós-Graduação.

É importante dizer, que há casos em que um único professor atua em mais de um curso, com predominância em Pedagogia e Formação de Professores com 70% de caos, Pedagogia Ciências da Religião e Letras com 10% e 20% indicaram que atuam no curso de Pedagogia e outras licenciaturas não citadas.

Um dado interessante diz respeito ao número de turmas em que esses professores atuam, ficando em torno de três turmas por professor (70%), o que revela que estes professores, em parte, disponibilizam de tempo para estarem envolvidos com atividades de pesquisa e extensão, haja vista que dentre os entrevistados todos possuem 40 h de Regime de Trabalho, o que corresponde a dois turnos de trabalho e no mínimo de 18h de sala de aula. No entanto, nenhum possui dedicação exclusiva à UEPA, o que é explicado pelo fato de possuírem vínculos empregatícios com outras instituições de ensino, quer seja em nível superior particular (37%), quer seja em nível fundamental e médio da esfera pública (54%).

Quando perguntados se participam de formação continuada 83% afirmaram participar da mesma, sendo que pequena parcela participa na própria universidade (32%), seguido na própria escola (17%) e como formador (17%). Porém a freqüência da participação acontece com certo equilíbrio com 50% para cada caso, ou seja, metade

freqüenta de forma eventual quando ofertados em forma de seminários, palestras e cursos e outra de forma contínua e programada (50%).

6. SÍNTESES DO ESTUDO

Neste momento apresentaremos algumas sínteses referente a temática estudada, associado-a ao entendimento dos professores pesquisados sobre a questão da identidade profissional mediante sua pratica formativa em suas varias dimensões.

6.1. O MAGISTÉRIO COMO ESTATUTO DE PROFISSÃO

Em sua totalidade os entrevistados apontam o magistério como profissão, o que para nós foi uma grande surpresa, pois demonstrou um consenso dos professores em relação à profissão docente. Tal resultado fica explícito nos seguintes depoimentos:

> *sim, pois como qualquer profissão, se funda numa preparação técnica, científica e sobretudo sistemática (Profº 8)*
>
> *Claro, exige formação profissional especifica para a docência (Profº 7).*
> *Sim, é uma atividade que requer um nível de dedicação aos estudos (Profº 9).*

Cabe destacar que em apenas um depoimento observamos uma compreensão da lógica que envolve o reconhecimento da docência como profissão.

> *Sim, apesar de não haver reconhecimento oficial (Profº4).*

Esse dado é interessante, pois ao confrontá-lo com o referencial teórico que serviu de suporte para a construção da pesquisa, dentre os quais destacamos Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e Brzezinki (2002), observamos que o magistério no terreno educacional brasileiro, ainda está em busca de reconhecimento profissional.

6.2. O MAGISTÉRIO COMO SINÔNIMO DE VOCAÇÃO E AMOR

O caráter de amor e doação são elementos constantemente mencionados pelos entrevistados quando questionados sobre a identidade profissional, ao afirmarem que:

> *sim, por que acho que como toda profissão tem que primeiro se gostar no que se faz, se sentir orgulho pelo que se faz. Como vivo só para minha profissão não tenho outra e nem trabalho em outra instituição. Me considero professora e não estar na condição de. (Profº 1).*
>
> *Todo e qualquer função exige dedicação e amor...(Profº 3).*

Ao refletirmos sobre as falas acima destacadas, observamos o caráter de amor, dedicação e vocação presente no imaginário social constituído em torno da profissão

docente, o que configurou por muito tempo o magistério como uma atividade predominantemente feminina.

Esse dado, de acordo com Arroyo (2000) contribuiu inicialmente para tonalizar à docência como uma atividade desprovida de um saber profissional. Para o referido autor, a docência é uma atividade que precisa ser encarada como uma atividade profissional, o que implica em desconstruir essa imagem vocacional, de doação na qual o magistério foi edificado.

É como dizia o saudoso mestre Freire (1996, p.43)

> *[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o [...] educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.*

A partir das análises de Arroyo (2000) e Freire (1996), percebemos que a consolidação da docência como atividade profissional reconhecida do sentimentos, da vontades, mas ela precisa associar-se a outras questões de cunho social e político, que sem elas o professor não é capaz de fazer mudanças significativas na sua prática.

6.3. A AUTONOMIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Quando questionados sobre as dificuldades para a realização do trabalho docente, os/as professores/as evidenciaram em sua maioria a autonomia presente na sala de aula e no trabalho pedagógico. Podemos visualizar tal afirmação novamente nas falas dos sujeitos:

> *Autonomia restringe-se ao espaço da sala de aula, mas permite a realização da prática de acordo com as concepções e conhecimento próprio adquirido ao longo da construção do profissional (Profº 3).*
>
> *Sim, em sala de aula eu posso ter e exercício a docência com autonomia (profº 4).*

De acordo com Contreras (2002), essa leitura sobre a autonomia do trabalho docente remete um olhar parcial que configura a profissionalização docente, visto que a autonomia não se relaciona apenas aos aspectos didáticos, mas se amplia às dimensões sociais, políticos e relacionais que configuram o trabalho docente.

Consideramos este ponto relevante para a problemática da identidade docente, posto que demonstra uma certa fragilidade na concepção da profissionalização dos docentes, o que na concepção de Contreras (2002) a autonomia profissional do professor é movimento de emancipação profissional que pressupõe a liberação das opressões e das distorções ideológicas.

Contudo, percebemos, em uma das falas uma compreensão mais ampla da autonomia do trabalho docente:

> *Sim. Porém, devemos entender que não é uma autonomia plena, até estamos longe de alcançá-la. Mas, a sala de aula sempre é o local onde temos mais essa autonomia o que é importante para a construção da criticidade tanto do aluno quanto minha. É sempre o local de maior enriquecimento e discussão das práticas pedagógicas. (Profº 2)*

Ao visualizar esta compreensão gostaríamos de enfatizar, apesar de que a maioria relaciona a autonomia a dimensões didáticas, isto é, o fazer pedagógico, alguns professores compreendem a autonomia como dimensão mais ampla, a qual, porém, é limitada da atividade cotidiana e pela falta de um trabalho coletivo.

Nesta lógica adotada por Contreras (2002) a autonomia nessa perspectiva requer uma consciência crítica da profissão como um processo coletivo que é configurado numa dimensão discursiva da vontade comum. Por sua vez, essa consciência crítica está voltada para as transformações institucionais e sociais do ensino.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

A partir das leituras destacamos algumas barreiras impostas ao reconhecimento do trabalho docente como profissão entre estes: a necessária desconstrução da imagem social construída em torno da docência, as discussões que tratam desta problemática centrada, timidamente, nos meios acadêmicos universitários, e em específico a alguns programas de pós-graduação e o caráter coletivo que envolve o reconhecimento e valorização da profissão docente entre outras.

Nesse contexto, percebemos que valorizar o trabalho docente implica compreendê-lo em sua amplitude social, isto é, considerando a dimensão relacional da atividade docente, a qual se configura com um caráter político e social na formação e profissionalização dos professores.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes.** Anped: GT formação de professores. 2005.

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-formação**. 6ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes: 2000.

BRZEZINSKI, Iria.**Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

RAMALHO, Betania, NUNES, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar os professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António et al. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

INSERÇÃO DE ALUNOS CONCLUINTES DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PROFISSIONAL[161]

Emmanuel Ribeiro Cunha - UEPA[162]

Marta Genú – UEPA[163]

RESUMO

As perspectivas de sessenta e nove alunos concluintes de dois cursos de formação de professores em nível superior quanto ao desenvolvimento de sua futura prática profissional foram identificadas e analisadas procurando-se revelar as concepções de educação presentes em seus discursos; como articulam a construção do conhecimento necessário à prática docente, e descrever as possibilidades vislumbradas para sua inserção na prática profissional. Realizou-se uma pesquisa qualitativa-descritiva, tendo-se utilizado formulários para recolher os dados necessários ao estudo. Fundamentou-se nas idéias de Nóvoa (1992) e Veiga (2002) sobre a formação profissional e continuada e, nas de Gauthier e colaboradores (1996), Tardif (2000, 2001 e 2002) e Tardif e Gauthier (1996) sobre os saberes dos professores. Os resultados assinalam que os concluintes têm significativas percepções sobre as exigências da escola básica para seu trabalho como professor, e que vislumbram boas perspectivas, mesmo que a formação recebida não tenha sido suficiente para instrumentalizá-los para a prática docente, principalmente por não terem conseguido articular teoria e prática durante o desenvolvimento de seus cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Profissional. Saberes Docentes.

---

[161] Pesquisa financiada com recursos da Chamada UEPA 2005.

[162] Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. E-mail: emmanuelcunha@yahoo.com.br.

[163] Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. E-mail: martagenu@uepa.br

INTRODUÇÃO

As exigências que têm sido colocadas para a escola e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores são imensas e se originam na necessidade de a escola acompanhar o crescente desenvolvimento do mundo globalizado. Diz-se que a escola não tem sido capaz de contribuir para a formação do novo cidadão exigido pela contemporaneidade e, que os professores, podem ser descartados à medida que não conseguem desenvolver um trabalho docente que possibilite a construção de competências e habilidades exigidas para os alunos enfrentarem o desafiante mundo do trabalho.

Na atual conjuntura onde o discurso oficial aponta para uma formação consubstanciada em competências e habilidades, urge que se revele o pensamento dos alunos concluintes sobre sua formação inicial. Revelando esse pensamento, poderemos conhecer os saberes que permeiam a formação do docente, considerando que o saber docente "é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido em contextos institucional e profissional variados" (TARDIF e GAUTHIER, 1996, p. 11).

Foi com esse pensamento que enveredamos no desenvolvimento de uma pesquisa financiada por nossa instituição universitária estadual, procurando saber: como os alunos concluintes de dois cursos de graduação em licenciatura para a formação de professores da Educação Básica, analisam suas perspectivas quanto sua inserção na prática profissional?

O estudo teve como objetivos: identificar as concepções de educação presentes no discurso dos alunos concluintes; analisar como os alunos concluintes avaliam os saberes docentes aprendidos em sua formação inicial; revelar como articulam a construção do conhecimento necessário à prática docente, a partir dos saberes aprendidos na formação inicial, e descrever as possibilidades vislumbradas pelos alunos concluintes para sua inserção na prática profissional.

Nossa intenção é contribuir para que novas ações formativas para o exercício da docência possam ser dimensionadas a partir dos resultados obtidos com o estudo, tornando mais profícuos os trabalhos desenvolvidos para a formação de profissionais da Educação Básica.

Entendemos que um estudo que permita revelar e analisar o pensamento dos alunos, possibilitará que novas ações formativas possam ser implementadas pelas

Coordenações dos mencionados cursos, no sentido de permitir uma melhor qualidade nessa formação.

Para a construção do referencial teórico tomamos como fundamentos as idéias de Nóvoa (1992) e Veiga (2002) que discutem sobre a formação de professores na perspectiva da profissionalização docente. Também foi necessário que se apontassem referenciais sobre o estudo dos saberes dos professores que, numa perspectiva de construção e reflexão com busca na autonomia podem ser encontrados em autores de renome internacional como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier et al (1998), Tardif e Gauthier (1996), bem como em outras obras de Tardif (2000, 2001, 2002).

Para o desenvolvimento do estudo houve a preocupação de definir inicialmente uma estratégia metodológica que permitisse que os pesquisadores fossem buscar os dados necessários. Sabíamos, no entanto, que em determinadas ocasiões, os planos traçados podem não ser adequados às diferentes situações encontradas no desenvolvimento do trabalho. Foi por isso que desenvolvemos a busca dos dados necessários 'ouvindo' os próprios docentes para saber suas opiniões sobre o processo de formação a que estavam sendo submetidos.

A este respeito, Lüdke e André (1986) nos esclarecem sobre a necessidade de obtenção dos dados no 'ambiente natural' onde eles ocorrem, e alertam para as armadilhas que o campo pode oferecer aos pesquisadores. Desta forma, o estudo proposto ensejou a realização de uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo, tendo o ambiente natural como local da obtenção dos dados.

Para a consecução dos objetivos definidos, o estudo inicialmente pretendeu levantar dados em três etapas distintas com a utilização dos seguintes instrumentos: 1ª etapa – aplicação de um **questionário** com o objetivo de levantar junto aos alunos concluintes, nos dois Cursos, os interessados em participar da investigação e revelar dados gerais a respeito desses alunos concluintes; 2ª etapa – aplicação de um segundo **questionário**, com questões mais específicas destinadas aos alunos que a partir das respostas ao primeiro questionário, manifestassem interesse em participar do estudo. Este segundo questionário visava obter dados para a consecução dos objetivos específicos da investigação; 3ª etapa - realização de **entrevistas** semi-estruturadas com pelo menos 10% (dez por cento) do quantitativo de sujeitos que respondessem ao segundo questionário.

A escolha dos participantes desta terceira etapa seria feita considerando o grau de aprofundamento observado nas respostas dadas ao segundo questionário. No

entendimento dos pesquisadores, este instrumento permitiria o aprofundamento dos dados considerados fundamentais para a consecução dos objetivos estabelecidos para o estudo.

No projeto original, datado de 2005, os sujeitos do estudo seriam: 60 (sessenta) alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física e 70 (setenta) alunos do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, alunos esses que concluiriam seus cursos ao final do segundo semestre letivo de 2005. Dados mais completos indicariam que o total real era de 113 (cento e treze) alunos efetivamente matriculados nos dois cursos para conclusão no mencionado ano. A esses 113 (cento e treze) concluintes foi aplicado um questionário que levantou dados gerais, inclusive a possibilidade de continuarem contribuindo para com o estudo.

Foram devolvidos somente 73 (setenta e três) questionários dos 113 (cento e treze) enviados aos alunos concluintes. Os questionários nesta 1ª etapa revelaram dados gerais, entre outros, quanto à faixa etária, sexo, curso de origem no ensino médio, número de estudantes que já se encontram em atividades profissionais, as dificuldades que estão encontrando para desenvolver essas atividades, o motivo de terem escolhido o curso atual.

Devido a problemas de greve na Instituição, que se estendeu ate o mês de outubro, o segundo semestre letivo de 2005 foi altamente conturbado, o que prejudicou sensivelmente o desenvolvimento do estudo. Quando retomado, já ao final do ano de 2005, construímos um segundo instrumento para coletar dados junto aos 73 (setenta e três) respondentes que se comprometeram a continuar participando do estudo. Infelizmente, em razão da já mencionada paralisação da Instituição, não conseguimos um total de alunos suficiente para garantirmos a efetividade do estudo. Dos 73 (setenta e três) concluintes nos dois cursos, somente 26 (vinte e seis) alunos contribuíram com o estudo respondendo ao questionário aplicado.

Com a prorrogação do prazo de conclusão dos projetos financiados em 2005, decidimos aplicar o questionário para os alunos que concluiriam os mencionados cursos no 1º semestre de 2006, a fim de conseguir um quantitativo que pudesse expressar melhor as perspectivas dos futuros profissionais da Educação Básica. Desse modo, 21 (vinte e um) alunos concluintes no 1º semestre de 2006 do Curso de Educação Física e 22 (vinte e dois) do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, foram incorporados ao estudo.

Desta forma, o estudo chegou a seu final com um total de 69 (sessenta e nove) sujeitos participantes, sendo 34 (trinta e quatro) concluintes do Curso de Educação Física e 35 (trinta e cinco) do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

Os dados obtidos junto aos 69 (sessenta e nove) alunos concluintes dos dois cursos foram considerados satisfatórios, e em razão da dificuldade de obtenção de outros dados juntos aos novos sujeitos, a equipe decidiu pelo cancelamento da terceira fase – a realização de entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista que os alunos já se encontravam nos preparativos finais para a conclusão de seus cursos (construção e defesa de TCC, ensaios para colação de grau) o que dificultaria a realização dessa etapa.

Como ensinam Lüdke e André (1986), o trabalho de sistematização não ficou para o final, ao contrário. A sistematização foi sendo realizada no decorrer do estudo à medida que disponibilizados pelos diferentes instrumentos de coleta.

Essa estratégia possibilitou que as respostas de cada conjunto de questões formuladas no segundo questionário dessem origem a diversas categorias de análise. Assim, as categorias emergiram das respostas dadas pelos sujeitos considerando-se para tanto também os objetivos definidos.

Ressaltamos, entretanto, que as categorias que emergiram dos dados não constituíram uma "camisa de força", sendo que algumas delas foram redefinidas a partir das decisões dos pesquisadores e em função dos objetivos do estudo. Consideramos as idéias estabelecidas por Bardin (1977) para a análise de conteúdo.

Este texto tem como proposta apresentar os resultados decorrentes de dois objetivos: identificar as concepções de educação presentes no discurso dos alunos concluintes e descrever as possibilidades vislumbradas pelos alunos concluintes para sua inserção na prática profissional.

AS CONCEPÇÕES DOS CONCLUINTES SOBRE A EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) em seu art. 1º assevera que a Educação envolve processos formativos que se desenvolvem em diversos ambientes, inclusive a escola, local onde, preferencialmente, a Educação se faz presente por meio do ensino. Entende-se, assim, que a educação é um processo mediante o qual as gerações atuais preparam as gerações futuras. Tal assertiva

proposta pela LDB é confirmada pela maioria dos sujeitos do estudo, visto que os dados sistematizados indicam um significativo número de respostas que apontam a educação como um processo contínuo, que possibilita a construção de conhecimentos e de valores, e também como um meio necessário ao desenvolvimento humano e ao crescimento social.

Assim, infere-se que os sujeitos do estudo têm uma concepção bem significativa a respeito da Educação, pois ao compreenderem que a educação é um processo, concebem-na como processo contínuo de construção que englobam não somente o conhecimento produzido e historicamente sistematizado, decorrentes do ensino e da aprendizagem, mas que perpassa nesse processo o conhecimento da tradição, os valores, a cultura, as informações em geral e a própria vida, concebendo a educação como processo global de conhecimentos advindos dos diversos espaços vividos e acumulados pelos diferentes canais de percepção da realidade circundante.

Na opinião dos participantes a educação também é concebida como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano e sobre a vida, por meio do desenvolvimento humano, de compreensão da sociedade, que promove o crescimento social e possibilita a aquisição de conhecimento. No sentido atitudinal a educação é o ato de educar, ocorre pelo desenvolvimento físico, intelectual e moral, em atos de aprender e ensinar, e trocar conhecimentos, mas também na forma conceitualmente clássica de repassar conhecimento.

Assim, a Educação "é uma fonte de saber que é desenvolvida não somente nas escolas, mas também em outras instituições e lugares, seja na igreja, delegacia, teatro, supermercado, praças, ônibus, cinema, hospital, etc." (entrevistado F-28). Mas, também, "pode ser entendida como um processo contínuo que se dá na vida do ser humano" (entrevistado F-24).

Os estudantes afirmam ser a educação importante porque é essencial, fundamental, primordial entre outras considerações. É importante para a evolução do sujeito como pessoa na construção da sociedade. É importante porque respeita as diferenças e promove o desenvolvimento humano e o sócio-cultural porque também favorece melhores condições de vida.

A educação é essencial por que: favorece a vida em sociedade, a construção da sociedade e a relação homem-homem e homem-natureza. É fundamental porque promove o convívio social, o desenvolvimento intelectual e físico, além da formação crítica e permite o sujeito adquirir o conhecimento. Os entrevistados também

consideram ser primordial para a formação do cidadão, interação social, promoção cultural, e contemplação de diversas áreas.

Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que se efetiva de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico.

Assim, entendemos que os sujeitos de nosso estudo demonstraram significativa compreensão sobre a educação e sua importância para o ser humano. Logo, ao considerarem a educação como componente fundamental para a formação dos indivíduos, nossos sujeitos dão depoimentos que indicam ter sua formação sido beneficiada pela perspectiva inovadora de que tratam os já mencionados autores.

Por sua vez, Freire (1999) ao se referir sobre a Educação, nos ensina que ela "é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*" (p, 110, grifo do autor). Tal afirmação implica que a educação seja qual for sua forma de manifestação é necessária para que nos formemos como cidadãos do mundo.

Foi possível perceber nas respostas de nossos sujeitos de pesquisa que eles vislumbram boas possibilidade para inserção na prática profissional tomando como indicativo o saber aprendido na formação. Isto pode ser verificado no item a seguir.

AS POSSIBILIDADES VISLUMBRADAS PELOS ALUNOS CONCLUINTES PARA SUA INSERÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Duas perguntas foram formuladas no sentido de identificar como os alunos concluintes vislumbravam suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, em especial na escola básica, eis que é fato constatado que a escola vem lutando às vezes de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade, bem como também é fato que uma grande parcela de professores apresenta enormes dificuldades para lidar com esses desafios.

Uma das perguntas questionava qual era a avaliação que os alunos faziam da formação recebida para o desempenho no mercado de trabalho, enquanto que a segunda queria saber sobre estarem ou não preparados para atuar como professores.

Dezesseis alunos assinalaram que a formação recebida foi deficiente ou pouco desenvolvida, porque a matriz curricular de seus cursos deixou muito a desejar, e também porque uma boa parte do corpo docente não atendeu às expectativas dos alunos. No entanto, vinte e oito alunos assinalaram que a formação recebida foi boa, mas que faltou aprofundamento em determinadas disciplinas, bem como nos estágios curriculares, visto que não houve possibilidade de aplicar durante esses estágios os ensinamentos aprendidos durante o curso.

Neste sentido questionamos: qual o real papel dos cursos de formação de professores? Qual o real papel dos estágios curriculares? Tais questionamentos são necessários em razão das respostas dos sujeitos de nosso estudo.

Os resultados dos últimos censos escolares têm mostrado que há uma acentuada falta de sintonia entre a função social da escola (o que a Sociedade dela espera) e a atuação da escola (a realidade que ela produz). A situação é generalizada em todo o País e, em nosso estado, não existe muita diferença no que se refere ao produto final da Escola Básica.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental (nível obrigatório para crianças de 7 a 14 anos, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a situação tem se mostrada crítica e merecedora de intervenções efetivas.

Em nosso estado, os números do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), revelam que 46% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, só conseguem ler textos curtos e simples. Mostram, também, esses dados que Português e Matemática consideradas disciplinas-chave da fundamentação do aluno continuam apresentando resultados insatisfatórios. Notadamente nas séries finais do Ensino Fundamental, os resultados não são muito animadores.

Quanto ao trabalho do professor de Educação Física, percebe-se que ele não tem mostrado resultados significativos que possam contribuir para o desenvolvimento integral do educando, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor.

Assim, questionamos: a formação em nível superior pode contribuir para a melhoria do trabalho do professor e do processo de aprendizagem dos alunos, no ensino fundamental? A partir das primeiras análises das respostas de nossos sujeitos, a resposta a nossa pergunta parece ser não!

Ao anunciarem que seus cursos pouco contribuíram para sua formação, nossos sujeitos de pesquisa demonstram o quanto esses cursos estão desvinculados da realidade educacional de nosso estado e que contribuem para que permaneça a situação revelada pelos dados do SAEB.

Ao serem questionados sobre estarem preparados ou não para o trabalho como professor na escola básica, vinte e sete alunos responderam que sim, mas dezoito foram enfáticos em afirmar que não estão preparados, enquanto que vinte e quatro prefiram manter o silêncio.

Os que afirmaram estarem preparados para atuar como professores, mencionaram que sua formação foi sólida, mas que precisam buscar a formação continuada, pois "o muito do que conseguiram aprender (nos estágios) foi por esforço próprio" (M-22).

Tais afirmativas revelam que é preciso que os cursos invistam mais na preparação dos futuros professores da escola básica, visto que na formação inicial, o graduando deve vivenciar aprendizagens a partir de diferentes concepções e teorias de educação. Acrescente-se a esses referenciais, suas vivências e experiências acumuladas, o que deve promover uma dada dimensão educacional para esse aluno. As práticas sociais, familiares e representações são fatores constitutivos da formação do sujeito, que se somam aos conhecimentos e saberes aprendidos e construídos na formação.

Assim, ao obterem saberes significativos mostram-se confiantes em desenvolver boa prática profissional. O contrário também é verdadeiro. A ausência de uma formação que propicie saberes necessários à prática profissional, causa tensão ao estudante que não se vê em condições de enfrentar o concorrido mercado de trabalho.

Desse modo, acreditamos como Nóvoa (1992), que uma formação para ter êxito, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. É por isso que analisando as respostas dos dezoitos estudantes que afirmaram não estarem preparados para atuar como professor, sentimos que faltaram a esses concluintes os referenciais para a formação capazes de visar à construção coletiva de um projeto alternativo que contribua, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos (VEIGA, 2002).

Ressaltamos, mais uma vez, que Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. É por isso que afirmamos que

"a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI" (DELORS et al, 2001, p. 152).

Entendemos que formar professores é um processo que deve formalizar os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias ao exercício de uma profissão e, ao mesmo tempo, possibilitar que essa profissão seja reconhecida pela sociedade.

A formação de professores deve consolidar a luta pela profissionalização do ensino e do professor como seu principal agente. É por isso que quando se refere à profissionalização docente, Veiga (1998, p. 76) afirma que ela é "um processo que envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve quanto na sua posição na sociedade".

Concordamos com Ramalho e Núñez (1998), de que o processo de profissionalização docente deve surgir na formação inicial, a partir de um modelo formativo que se preocupe não somente com a formação propriamente dita, mas, também, com o início da profissionalização do professor. Porém, o que temos encontrado em relação à formação docente, não tem possibilitado esse processo. Este é o caso dos dois cursos investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as perspectivas de alunos concluintes de cursos de graduação sobre a futura inserção na prática profissional constituiu-se num exercício de desvelamento das mensagens contidas nas respostas dadas nos formulários aplicados, e nos remeteu a diversas considerações que passamos a expressar.

Nossa experiência nos dá alguma condição para afirmar que os cursos de formação de professores precisam repensar seus enfoques no que se refere principalmente à articulação teoria-prática, à orientação dos estágios supervisionados, bem como necessitam proceder a uma profunda revisão da matriz curricular apresentada em seus projetos pedagógicos.

Compreendemos que as manifestações de nossos sujeitos de pesquisa são procedentes e que merecem ser objeto de análises por parte dos coordenadores dos cursos envolvidos, bem como por parte dos que têm na instituição a tarefa de estabelecer as políticas de formação de professores.

As preocupações que emanam dos sujeitos da pesquisa por mais que não possam ser generalizadas, possivelmente representam as de outros jovens estudantes dos

cursos de formação de professores. Estas preocupações aumentam quando ouvimos que a escola vem lutando às vezes de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade.

Não podemos desconhecer o fato que uma grande parcela de professores apresenta enormes dificuldades para lidar com esses desafios. No entanto, é preciso que questionemos: O que tem sido feito para possibilitar que os professores e, conseqüentemente as escolas possam tentar acompanhar as novas perspectivas e a nova realidade que estão postas no cenário mundial?

As respostas dos alunos concluintes dos dois cursos envolvidos na pesquisa nos remetem a sérias constatações: os cursos de formação de professores têm encontrado uma imensa dificuldade de formar (bem) o professor para a escola básica. As evidências encontradas nas respostas nos dão certa autoridade para assim nos posicionarmos.

Gostaríamos imensamente que a formação de professores pudesse desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992). No entanto, o que pudemos avaliar a partir das respostas obtidas é que falta a essa formação, elementos que possibilitem a consecução dessa "nova" profissionalidade a que o autor se refere. Faltam estágios supervisionados que possibilitem aos futuros professores o aprendizado da experiência construída pelos professores mais antigos; falta a articulação teoria-prática nas diferentes disciplinas da formação, em especial as de conteúdo pedagógico, tão necessárias como as específicas ao saber-fazer do professor; faltam saberes que possibilitem que os professores em suas atividades pedagógicas diárias planejem, executem o plano didático, escolham as metodologias que julgam condizentes, elaborem as tarefas para os alunos, administrem a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e construam os instrumentos de avaliação (CUNHA, 2003).

Nossa expectativa é que os cursos de formação de professores objetos do estudo realizado e cujos resultados parciais estão sendo trazidos neste texto, possam repensar seus projetos pedagógicos e, mais do que isto, suas práticas de formação para que possibilitem a formação de professores necessários para uma escola que pretende estar em consonância com os desafios da pós-modernidade.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro Cunha. *Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação*. Tese (doutorado). UFRN: 2003.

DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO*: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra: 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: _____ . *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Béltran. *A formação inicial e a definição de um "modelo profissional"*. In: _____. (Orgs.). *Formação de professores (I)*. Natal: UFRN, 1998. (Coleção EPEN- v. 7).

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais* ... .Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed.Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Formação de Professores: Políticas e Debates*. São Paulo: Papirus, 2002.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PEDAGOGO PRODUZINDO O MATERIAL.

José Roberto Alves da Silva[164]
Universidade do Estado do Pará.
Centro de Ciências Sociais e Educação.
Belém-Pará

RESUMO

Esta comunicação representa o relato das atividades desenvolvidas na disciplina Metodologia do Ensino da Educação a Distância e Continuada do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará nos últimos quatro anos, sendo que em 2005 contamos com o apoio das bolsistas Denize Conceição Miranda Pereira e Rita de Cássia da Costa Lima. Este projeto inicialmente teve como objetivo a elaboração e produção de material didático (impresso, auditivo e audiovisual) para Educação a Distância por discentes do Curso de Pedagogia, sendo desenvolvidas em quatro etapas: seleção de bolsistas, planejamento dos tipos de materiais didáticos, definição do conteúdo dos módulos e produção do material didático. Nos últimos dois anos inserimos no levantamento dos dados sobre a compreensão da EAD, discentes, funcionários e docentes da UEPA e de outras instituições de ensino superior. Para o desenvolvimento do referido projeto contamos com financiamento da Chamada de Projetos de Ensino / 2004 da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade do Estado do Pará.

Palavras chaves: Educação a distância. Material Didático. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A partir de uma nova ordem mundial evidenciada pelas inovações tecnológicas que assumem proporções gigantescas e, pelas novas descobertas científicas, é necessário que as instituições possam se instrumentalizarem para acompanhar a evolução tecnológica, sobretudo advinda pelo uso da informática e do computador, além de outros meios de multimídia.

O Estado do Pará, através de sua maior expressão em atividades de ensino, pesquisa e extensão, não pode ficar alheio a esse processo de desenvolvimento que aponta para as melhorias econômicas, sociais e culturais da sociedade.

---

[164] Pedagogo, Mestre em Educação, Doutorando PUC-RIO, Professor Assistente IV do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará- UEPA . rohesi@uepa.br.

A Universidade do Estado do Pará, enquanto agência geradora de conhecimento que deve contribuir para com o desenvolvimento do Estado precisa assegurar o uso dessas novas ferramentas postas pela ciência e pela tecnologia à disposição da sociedade.

A necessidade de propiciar o acesso ao conhecimento como forma de viabilizar o crescimento pessoal e social faz com que a UEPA procure estar sempre voltada para as inovações que possibilitam, no caso dos meios de comunicação, levar esse conhecimento aos mais longínquos rincões do Estado.

É nesse momento que surge a proposta da utilização da educação a distância como forma de proporcionar que os conhecimentos já elaborados e os que são diariamente construídos e reconstruídos pela Universidade possam ser disseminados por todo o Estado, no sentido de assegurar a nossos irmãos do interior o acesso a esse conhecimento. Diante de tal perspectiva, através da Resolução Nº 211/98 – CONSUN de 26 de junho de 1998, o Conselho Universitário aprovou a criação do Núcleo de Educação Continuada e a Distância da Universidade do Estado do Pará- NECAD.

A Universidade do Estado do Pará, como integrante do consórcio virtual de universidades públicas denominado UNIREDE recentemente passou a integrar o CampusNet Amazônia que visa integrar as universidades amazônicas em forma de consórcio que compreenderá ações voltadas para implantação e implementação de infra-estrutura de comunicação, de centro de recursos multimídia e de programas de formação, na modalidade a distancia.

Esta proposta que está consubstanciada no presente documento pretende contribuir para as ações que certamente a UEPA deve desencadear enquanto promotora do desenvolvimento do Estado mediante a modalidade do ensino a distância. Através das diversas ações em educação a distância abordadas neste documento, fica bem claro a necessidade e a permanência de ser a educação a distância o mecanismo indispensável para que a Universidade chegue com seus cursos de graduação, extensão, pós-graduação e com seus demais serviços, a todos os quadrantes do território paraense, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento econômico, político, social, educacional e cultural do Pará.

Ressaltamos ainda que no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia aprovado em 2003 apresentava em sua estrutura curricular a disciplina Metodologia da Educação Continuada e a Distância, no qual somos responsáveis pela regência de classe junto aos alunos do 4º ano desde a sua implantação. Priorizamos durante o

desenvolvimento da disciplina oportunizar a elaboração e produção de material didático para a educação à distância, pois compreendemos que seria mais interessante aos discentes tal perspectiva em detrimento de discussões infundadas de textos sobre o tema e de avaliações meramente conteúdista, assim como pela aproximação dos discentes com a pesquisa e com o contexto tecnológico que as atividades de produção de material didático de forma impressa, auditiva e audiovisual exigiram.

1. O PEDAGOGO PRODUZINDO MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD.

Nos últimos dez anos têm ocorrido uma crescente valorização da Educação à Distância – EAD devido à crença na sua capacidade de cumprir metas de instrução com uma baixa razão custo / benefício e largo alcance territorial. No entanto, este aumento de demanda por EAD tem levado a uma vulgarização desta modalidade educacional, com a proliferação de núcleos promotores de educação à distância e materiais didáticos sem a devida qualificação e compreensão de seus limites e potencialidades (Aretio, 1997).

Compreendemos que a presença da tecnologia na educação tem sido caracterizada por um misto de sedução e frustração contínuo. O poder de sedução causado em todos os processos de introdução da tecnologia na educação fica cada vez mais evidenciado por esta sensação que estes aparatos tecnológicos causam aos seus usuários seja pela novidade, seja pelas possibilidades fantásticas que os mesmos oferecem, assumindo em alguns casos o poder de resolver todos os problemas educacionais tais como evasão, repetência e falta de motivação por parte do professor e do aluno.

Não restam dúvidas que a introdução da tecnologia na sociedade contemporânea é marcada pela versatilidade que a mesma oferece ao homem e a sociedade, na perspectiva de melhoria de qualidade de vida em todos os aspectos. Hoje presenciamos uma infinidade de artefatos tecnológicos invadindo nossos lares, escolas, hospitais e bancos. Havendo também uma enorme dependência das informações e serviços que estes avanços tecnológicos oferecem e disponibilizam, mas diante de tanta inovação, devemos concentrar nossa atenção sobre os efeitos que este canto de sedução nos apresenta.

Tais avanços são decorrentes da capacidade e da inteligência humana, isto não nos resta dúvidas, no entanto devemos ficar atentos para que este canto de sedução não tenha único e exclusivo objetivo de nos “devorar”, de nos alienar e de nos manter

dependentes do consumismo e da dominação tecnológica imposta pelo capitalismo e pela competitividade presente em nosso mundo moderno. Não é diferente, portanto quando falamos em educação a distância seja pelo fascínio seja desconfiança de sua contribuição ao processo ensino aprendizagem, principalmente pelos resultados evidenciados na década de 60 e 70 e que até o presente momento ainda estão presentes.

Entende-se por EAD a modalidade de educação que embora feita à distância, mantém uma preocupação em articular conteúdos, objetivos e a iniciativa do educando, como qualquer processo pedagógico. A EAD não se resume a um material instrucional que apresenta uma seqüência ordenada de conteúdos, apresentada paulatinamente de forma que o educando possa assimilá-los. Embora esta preocupação esteja contida no processo de elaboração do material didático, não pode ser o elemento central. Esta distorção se justifica pela preocupação exclusiva com a lógica interna do conteúdo, acreditando que o material didático, quando preparado obedecendo a esta lógica, por si só assegura o aprendizado de qualquer educando.

É necessário clarificar o que se entende por processo educativo: educar não é simplesmente fazer com que o aluno memorize uma seqüência de informações; trata-se de fazer com que o aluno seja capaz de compreender conceitos a partir da vinculação dos mesmos com sua realidade próxima e de reinterpretá-los. E por meio dessa mesma experiência cotidiana, com base nas ações empreendidas para melhor compreendê-la e transformá-la, que seja capaz de teorizar sobre sua prática. Partindo de tal pressuposto, o projeto foi desenvolvido na disciplina Metodologia do Ensino da Educação a Distância e Continuada ministrada no 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará com a produção de material auditivo, audiovisual e impresso pelos discentes de Pedagogia, no sentido de promover a produção de materiais didáticos a partir de uma concepção criativa e crítica em relação a modalidade de ensino em questão,assim como possibilitar a incorporação de tecnologias nos cursos de graduação, permitindo em nossa opinião mudanças significativas junto aos discentes e a nossa atuação profissional,como por exemplo: modificação das formas de elaboração,aquisição e ampliação do conhecimento; renovação do conteúdo programático e modificação do papel dos envolvidos em sala de aula.

Para assegurar uma maior dialogicidade no processo pedagógico e possibilitar a incorporação do conhecimento prévio dos discentes, fruto de experiências vividas, decidimos que antes de o material didático ser elaborado, realizaríamos um levantamento preliminar, por meio da aplicação de questionário aos discentes e docentes

do curso de Pedagogia da UEPA, cujos resultados seriam incorporados aos conteúdos que fariam parte dos módulos, nos últimos dois anos ampliamos este universo ao atingirmos também os alunos e docentes de outros cursos da UEPA, assim como de outras instituições, no caso da UFPA e da UNAMA.

Esta incorporação foi objeto de tratamento pedagógico, de forma que não só os alunos pudessem ver sua experiência e seus saberes contidos no material do curso, como também esta mesma experiência e estes mesmos saberes possam ser utilizados como ponto de partida para reflexão crítica através da problematização, conforme conceituado por Paulo Freire (1988).

1.1 ETAPAS DESENVOLVIDAS.

a) Seleção dos Bolsistas – Em 2004/2005 realizamos esta etapa que consistiu na seleção dos bolsistas para o desenvolvimento das ações que seriam desenvolvidas junto ao referido projeto. Foram selecionadas neste processo as acadêmicas Denize Conceição Miranda Pereira e Rita de Cássia da Costa Lima, discentes concluintes do Curso de Pedagogia/2004 da Universidade do Estado do Pará - UEPA, que a partir da seleção acompanharam as etapas da elaboração e produção de material didático proposto para as turmas do 4º ano do referido curso. Nos últimos dois anos não contamos com bolsistas para o desenvolvimento das atividades, em virtude das mudanças ocorridas para o financiamento de projetos de ensino no âmbito da UEPA.

b) Planejamento dos tipos de materiais didáticos - Para elaboração de material didático para a modalidade de EAD foi necessário assumirmos, como atividade central e preponderante para o sucesso do empreendimento, a realização de um planejamento sério e cuidadoso do processo pedagógico a ser iniciado. No entanto, vale repetir, o planejamento não pode ser encarado como o ato de ordenar seqüencialmente conteúdos, ou de fragmentá-los em parcelas representativas de núcleos conceituais a serem ensinados.

A ação de planejar foi assumida com o significado de explicitar de forma articulada a justificativa, a caracterização do contexto, o perfil da clientela e os objetivos de um determinado projeto. É desta articulação que se definiu a metodologia e sua fundamentação teórica, o que, em um plano detalhado, orientou e definiu os contornos para a elaboração do material didático.

Cada material didático requer formas específicas de interatividade e dialogicidade, estratégias para produção de conhecimento e modos de obter a aplicabilidade no cotidiano daquele educando, para o qual é contextualizado.

O processo de planejamento de elaboração de material didático para EAD se estrutura em diferentes níveis hierárquicos. Um primeiro nível se refere à concepção do curso, articulando justificativa, objetivos, contexto e clientela. É neste nível que se definem os conteúdos, sua sequenciação e a sua base metodológica. Um segundo nível se refere ao tratamento pedagógico dado ao material a ser utilizado pelo educando. Aqui se manifesta a preocupação com as formas de comunicação e se define as estratégias da narrativa a serem aplicadas aos textos, a linguagem audiovisual e as ferramentas auxiliares para o processo de aprendizagem (Ruiz e Cordero, 1997). Um terceiro nível se refere ao processo de avaliação do aluno. Cada um destes níveis será objeto

de análise detalhada a seguir. Finalmente, há a necessidade de validar o material, cujo planejamento é realizado no primeiro nível, junto com a concepção do curso, mas que, didaticamente, será analisado em separado. Nesta etapa priorizou-se a elaboração de material didático auditivo, impresso e audiovisual, entre os grupos de alunos, a partir dos resultados da pesquisa realizada entre professores e alunos do CCSE, visando avaliar o nível de conhecimento sobre Educação a Distância, no qual constatou-se que o nível de conhecimento dos alunos pesquisados era bastante superficial na medida em que a EAD era caracterizada pelos mesmos como sendo um método que proporcionava baixa qualidade na absorção de conhecimento, principalmente pela falta de interatividade entre professor e discente, colocando-a assim num caráter secundário no sistema educacional brasileiro. Outro ponto observado pelos discentes na pesquisa bibliográfica e de campo refere-se ao fato da EAD necessitar de um aparato tecnológico que requer um investimento financeiro a ponto de tornar-se incompatível com a realidade do ensino público. A partir de tais constatações priorizamos aos discentes a proposta de produção de material didático com diferentes linguagens,isto é, impressa, auditiva e audiovisual, visando que os mesmos desafiados pela proposta fossem capazes de desmistificar a falta de interatividade e de outros aspectos resultante da pesquisa.

c) Definição do Conteúdo dos Módulos

Considerando os resultados obtidos na aplicação dos questionários entre a comunidade acadêmica da UEPA e das outras instituições de ensino, constatamos que havia necessidade de promover maior intercâmbio entre a disciplina Metodologia do

Ensino da Educação a Distância e a comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia, da UEPA e das demais instituições, daí priorizamos a realização da produção de material didático na forma impressa, auditiva e audiovisual, a partir dos conteúdos desenvolvidos e propostos no plano de curso da referida disciplina, visando torná-los alunos produtores de conhecimento. A partir da definição das equipes, os discentes foram orientados na produção do material didático considerando os temas discutidos em sala de aula, dando-lhes a oportunidade de elaborarem de forma dinâmica, criativa e crítica uma nova orientação aos conteúdos e as atividades já discutidas e debatidas em sala de aula. Para auxiliar o processo de elaboração do material didático contamos com o apoio da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Pará - UFPA por meio do relato de experiência na produção de material didático para as ações de EAD, no qual os alunos puderam compreender todo o processo de elaboração, planejamento e execução da equipe envolvida para a referida produção de material didático.

d) Planejamento Gráfico do Material Didático.

Integrado ao tratamento pedagógico dado aos textos, elaborou-se um projeto gráfico que leve em consideração preocupações relacionadas com a percepção visual do aluno e com a estética. Além de uma diagramação leve e harmônica, que não sobrecarregue demais a página, pode-se criar ícones que representem os diversos momentos e preocupações pedagógicas contidos no módulo, além de quadros e ilustrações. Nesta etapa contamos o apoio da Editora da UEPA que nos deu o suporte técnico para finalização gráfica do projeto. Desta forma, se estabelece um vínculo mais estreito com o aluno, visando o enriquecimento temático e visual que facilite a interlocução do material com o aluno. Assim a mediação pedagógica, tramita da satisfação visual à apropriação e identificação do produto por seu interlocutor (Gutierrez e Prieto, 1994).

Consideramos importante que cada uma destas ações pedagógicas, desde os objetivos das questões de reflexão até o significado dos ícones, seja esclarecida ao discente através de um Guia Didático, que pode constituir um material impresso à parte, ou ser incluído no início do material impresso a ser entregue ao aluno. Definido os grupos de alunos responsáveis pela elaboração do material didático, considerando a forma impressa, auditiva e audiovisual, no qual tiveram a oportunidade de conhecerem a produção dos alunos do ano de 2003, passamos para a etapa seguinte do referido projeto.

2. PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.

Este momento constituiu a fase final do projeto no qual tivemos a produção de material impresso, auditivo e audiovisual para educação a distância. Foi o momento mais significativo em nossa opinião pois estávamos mudando o enfoque da formação de pedagogos com o apoio da tecnologia e colocando uma questão intrigante em relação à educação a distância que diz respeito ao processo de produção de material didático, que em levantamento preliminar, os mesmos não tinham amplo conhecimento sobre tal processo.

Portanto, nos remete como educadores e envolvidos na formação superior de profissionais para a educação, à consolidação de idéias e ações que possam efetivamente proporcionar à estes futuros educadores, ainda em sua formação, a competência técnica e pedagógica sobre a realidade educacional e tecnológica que os cerca.

O que se pretendia neste processo de interação entre professor(a)- aluno(a)-tecnologia , seria de caracterizá-la como uma forma possível de mobilizar a conscientização para a aquisição e socialização do conhecimento de forma crítica, criativa e reflexiva, possibilitando através de sua contribuição , a formação de um novo educador - não para assumir uma postura tecnicista neste contexto, mas voltada para diminuir os abismos existentes entre a sua formação e sua atuação em sala de aula. Não podemos conceber a tecnologia como uma panacéia, como se a sua simples presença fosse capaz de resolver todos os problemas educacionais, pois entendemos que não basta apenas priorizar ou garantir aos(as) professores(as) aquisição de uma tecnologia para efetivar uma ação eficiente dos mesmos.

Houve o envolvimento dos discentes em todas as etapas do processo de produção dos materiais didáticos, principalmente pelo caráter desafiador e inovador que tal atividade lhes proporcionava.

Sentimos que gradativamente aquele sentimento de perplexidade, desconfiança e “medo” diante do “novo”, dos discentes foi cedendo espaço ao sentimento de apropriação, domínio e confiança diante da elaboração, produção e execução da proposta.

Consideramos que estas atividades desenvolvidas com os discentes e os resultados obtidos são caminhos que a relação formação de professores e educação a distância apontam para a formação de pedagogos voltados para o próximo milênio, assim como possibilita o redimensionamento da relação entre as disciplinas no interior

do curso de Pedagogia, possibilitando a sua inclusão no contexto dos demais cursos da Universidade do Estado do Pará, possibilitando emergir condições de apropriação criativa e crítica da educação a distância e da tecnologia.

2.1. MATERIAL AUDITIVO

Produzido pelas turmas do 4º ano, no qual cada turma havia três grupos responsáveis por este recurso, ficando assim cada grupo responsabilizado por um módulo, dividindo-se da seguinte forma: contexto histórico; conceitos e características; legislação aplicada á EAD; Recursos metodológicos e Ações em EAD. Posteriormente houve uma pré-seleção de todo conteúdo que seria gravado com o objetivo de alcançar uma organização e assim vir a facilitar a confecção do material final. A gravação foi realizada nos estúdios da rádio Marajoara, sendo uma emissora local com mais de cinqüenta anos de atividades, já que a Universidade do Estado do Pará não dispunha de tal infra-estrutura para a realização da atividade. Os próprios discentes foram locutores e neste momento perceberam as dificuldades para a realização da atividade, pois consideravam inicialmente que seria a parte mais fácil, puro engano, pois passamos uma tarde inteira para a realização da gravação, considerando os inúmeros erros no momento da gravação, principalmente por conta do nervosismo dos discentes, mas foi muito produtivo tal contato, pois com a colaboração dos discentes envolvidos, permitiu-lhes dessa forma uma maior interatividade entre os vários grupos, inclusive de outras turmas, envolvidos nesta etapa do trabalho. Foram produzidas 100 cópias de CDs com o referido material, apresentando boa qualidade auditiva e gráfica. A partir de 2006 não contamos com aporte financeiro para realização da gravação em estúdio, mas com a convergência presente nos computadores, estamos produzindo gravação em cd ou utilizando o suporte disponibilizado pelo setor de Material Didático do CCSE.

2.2. MATERIAL AUDIOVISUAL

Este material foi realizado por um grupo de cada turma devido à dificuldade de acesso ao material envolvido no processo (filmadora, microfone etc.). A priori, foi feita uma visita ao Núcleo de Educação a Distância-NEAD da Universidade da Amazônia-UNAMA, instituição privada que incorporou significativamente o EAD em seu contexto educacional, no qual foi realizada a entrevista com o responsável pelo NEAD-UNAMA Prof. Charles Benigno, no sentido de levantar as principais características das ações em EAD desenvolvidas na referida instituição, no qual constataram a excelente

infraestrutura técnica e acadêmica para as ações de EAD na graduação e na pósgraduação.

Em seguida retornaram ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará para a realização de entrevistas com os discentes da instituição a fim de obtermos o levantamento de suas considerações sobre a educação a distância a partir de vários aspectos: aceitabilidade, credibilidade, legalidade e posicionamento sobre a modalidade e se estariam sujeitos em participar futuramente de cursos a distância, assim como a quem se destinava. Após quase três horas de material gravado e que tomou aproximadamente seis dias, partimos para a edição do material, momento em que os discentes acharam bastante interessante pela riqueza de detalhes que tal procedimento apresentou, já que a maioria não havia ainda presenciado ou participado de uma edição de material audiovisual. A edição material foi realizada com o apoio de um programa de computador. Foram produzidas 30 cópias em fitas VHS do referido material audiovisual, tendo boa qualidade audiovisual e atender as expectativas das turmas envolvidas em seu processo de elaboração, planejamento e execução. A partir de 2006 como não pudemos contar com materiais disponíveis para realização das filmagens, considerando o número de turmas e de filmadoras, assim como de recursos para edição das fitas, estabelecemos a produção de conteúdos digitais, isto é, toda a produção dos alunos é disponibilizada na internet, por meio da elaboração de um site de cada turma e sua respectiva produção, vale ressaltar que utilizamos para elaboração do site e das páginas os recursos de hipertexto do editor de texto(Word ou Writer).

2.3. MATERIAL IMPRESSO

A sistematização deste material didático ocorreu a partir da preocupação em transformá-lo em uma leitura agradável e significativa, buscando para tal uma linguagem objetiva e coerente além de recursos visuais que possam estimular a participação constante e ativa do aluno no decorrer deste estudo. Para tal houve a necessidade de fazer uma pré-seleção dos textos produzidos pelos alunos das turmas envolvidas, com o intuito de utilizá-los de forma coerente e que viesse a convergir com a proposta do projeto. Evidente que utilizamos algumas referências de materiais didáticos já elaborados, entre eles vale ressaltar o material do Cederj de um curso de Matemática a Distância realizado pela Universidade Federal do Pará e do material impresso do Curso de Extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje” produzido pela Universidade de Brasília, justamente para que os discentes tivessem contato com a

forma da linguagem e da formatação gráfica a ser utilizada, assim como de dicas de diagramação do material impresso pela Editora da UEPA. Em virtude da demanda de tempo superior ao previsto não foi possível efetivar a publicação do material didático em quantidades definidas no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato retrata a dimensão prática sobre o processo de introdução da tecnologia no contexto educacional e seus impactos na formação de profissionais para a educação, especificamente de pedagogos, para as ações com educação a distância. Compreendemos que a presença da tecnologia na educação tem sido caracterizada por um misto de sedução e frustração contínuo.

O poder de sedução causado em todos os processos de introdução da tecnologia na educação fica cada vez mais evidenciado por esta sensação que estes aparatos tecnológicos causam aos seus usuários seja pela novidade, seja pelas possibilidades fantásticas que os mesmos oferecem, assumindo em alguns casos o poder de resolver todos os problemas educacionais tais como evasão, repetência e falta de motivação por parte do professor e do aluno.

Não restam dúvidas que a introdução da tecnologia na sociedade contemporânea é marcada pela versatilidade que a mesma oferece ao homem e a sociedade, na perspectiva de melhoria de qualidade de vida em todos os aspectos. Hoje presenciamos uma infinidade de artefatos tecnológicos invadindo nossos lares, escolas, hospitais e bancos. Havendo também uma enorme dependência das informações e serviços que estes avanços tecnológicos oferecem e disponibilizam, mas diante de tanta inovação, devemos concentrar nossa atenção sobre os efeitos que este canto de sedução nos apresenta.

Tais avanços são decorrentes da capacidade e da inteligência humana, isto não nos resta dúvidas, no entanto devemos ficar atentos para que este canto de sedução não tenha único e exclusivo objetivo de nos “devorar”, de nos alienar e de nos manter dependentes do consumismo e da dominação tecnológica imposta pelo capitalismo e pela competitividade presente em nosso mundo moderno.

Compreendemos que amparada por uma legislação específica, a Educação a Distância-EAD no país vem se consolidando enquanto modalidade de ensino, embora marcada por uma enorme desconfiança sobre suas possibilidades no contexto educacional, principalmente pelo fato da mesma não caracterizar como algo novo na

história da educação brasileira, anteriormente massificada pela produção em massa e pelo excesso de tecnologia, proporcionando um amplo processo de exclusão e de tecnicismo, amparada ainda pela dimensão empresarial em sua utilização na educação brasileira, estando a serviço da formação de recursos humanos de forma imediata e quantitativa.

É evidente que até a Lei 9394/96, não havia nenhuma regulamentação sobre a oferta da EAD no país, sendo que o próprio Ministério da Educação, responsável pelo acompanhamento das ações educacionais no país não tinha elementos para análise, acompanhamento e controle da EAD. Havendo supremacia da iniciativa privada por sua utilização e massificação. Apesar destes pertinentes comentários críticos sobre a utilização desses recursos tecnológicos na educação é impossível não considerar os benefícios que a metodologia de ensino a distância traz para o alcance dos objetivos educacionais e a possibilidade de mudanças que esta nova ambientação representa. Passa a existir um terreno fértil para a "desconstrução" dos papéis educacionais e para o surgimento de um novo aluno, de um novo professor, de uma nova escola.

Em função do que foi discutido até aqui, entendemos que os sistemas de educação a distância, na visualização de suas vantagens, não chegam a eliminar por completo todas as características do ensino tradicional. Acreditamos, portanto, em um sistema misto, onde diversas oportunidades de

formação possam ser apresentadas e adequadas a cada tipo de situação e no qual as atividades presenciais se integrem com as virtuais. As condições dos alunos, do teor das disciplinas, ditarão as escolhas pedagógicas mais eficientes para se chegar aos objetivos educacionais traçados.

Como nas demais opções, a educação a distância apresenta pontos positivos e negativos, o que dá certo equilíbrio a qualquer análise feita sobre o tema.

Hoje percebemos que em relação à Educação a Distância há demonstração deste canto de sedução, principalmente pela utilização do computador e da Internet, na perspectiva de uma educação on line, no entanto queremos deixar claro que, no caso da educação, os conteúdos armazenados através dos recursos tecnológicos jamais irão substituir as orientações docentes, justificando assim as ações previstas no referido projeto de ensino com os discentes do curso de Pedagogia, estabelecendo uma mudança de paradigma, do aluno mero consumidor de conhecimento para o aluno produtor de conhecimento com a tecnologia, especificamente para a EAD.

Ressaltamos ainda que as atividades desenvolvidas na disciplina oportunizaram a formação de pedagogos integrados à prática de elaboração de material didático para a EAD, permitindo uma reflexão futura de incorporação da tecnologia e da EAD, em suas práticas pedagógicas e de gestão no âmbito da escola pública, capaz de aproximar a relação entre a gestão da escola e a tecnologia, visando a compreensão das mudanças impostas pela sociedade do conhecimento e fomentar a qualificação de cidadãos antenados com o futuro e alfabetizados para uma nova linguagem, além da escrita e falada, a digital e para uma nova educação: a distância. Para finalizar reiteramos que as atividades desenvolvidas na disciplina com os discentes tinham o objetivo de aproximá-los da tecnologia e da educação à distância, mas que os mesmos pudessem perceber que o futuro da educação a distância não está exclusivamente na tecnologia ou nos equipamentos utilizados por eles durante o desenvolvimento das atividades, mas no processo de formação dos profissionais que pretendem atuar em tal contexto.

Referências

Aretio, L. G. "Educação a Distância na Universidade de Brasília". Palestra Auditório 2 Candangos, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. 1997.

Carvalho, M. C. M. de. *Construindo o Saber: técnicas de metodologia científica.* Campinas: Papirus, 1998

Freire, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Gutierrez, F. e Prieto, D. *A mediação pedagógica, Educação a Distância alternativa.* Campinas: Papirus, 1994.

Ruiz, T. B. e Cordero, J. M. *Guia para el diseño, elaboración y evaluación de material escrito.* Brasília/Madrid, UnB /UNED, 1997 (mimeo).

LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS: DIALOGANDO COM A PRÁTICA

Isabel C. França dos Santos RODRIGUES [165]
(FIBRA/SEDUC/SEMEC Belém)

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa a respeito da produção textual com alunos de uma escola pública estadual. Para tanto, utilizamos os pressupostos referentes aos Novos estudos do Letramento, bem como dos gêneros do discurso. A idéia é mostrar as formas pelas quais os sujeitos constroem o seu dizer, utilizando-se de gêneros como contos, lendas e Histórias em quadrinho.

Palavras-chave: Gêneros discursivos- Letramento -Cultura Amazônica

INTRODUÇÃO

Atualmente, as atividades de produção textual têm sido o foco do trabalho desenvolvido na maioria das aulas de Língua Materna[1](LM) como uma das principais formas de avaliar os alunos no que se refere ao domínio do conteúdo ministrado. A oralidade fica cada vez mais de lado, pois é vista, em muitos casos, como algo que pode prejudicar a elaboração de textos escritos. Alia-se a esse encaminhamento a negação de tudo o que não está devidamente institucionalizado como padrão no contexto escolar: o uso excessivo de textos quase sempre apenas aqueles pertencentes a autores apresentados, sobretudo, nos livros didáticos de LM, que pouco se relacionam com a realidade dos alunos. Deixa-se, assim, de lado a bagagem cultural dos mesmos, tendo-se a leitura como uma atividade quase mecânica. Resta aos alunos tentarem dar conta das tarefas estabelecidas pelo professor e, nessa tentativa eles demonstrarão, através de seus textos, maneiras de lidar com o código escrito nem sempre valorizadas pela instituição escolar. Além disso, em sala de aula, as atividades de linguagem baseadas no texto visam à correção centrada na observação do uso do código, segundo as classificações da

[165] Mestre em Lingüística UFPA. Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual- UFPA. Janibel8@yahoo.com.br

[1] Utilizaremos os termos Língua Materna e Língua Portuguesa como sinônimos neste trabalho.

gramática normativa e que propiciam, muitas vezes, que os alunos deixem a escola por se sentirem incapazes de cumprir as práticas de letramento proporcionadas por ela.

A redação passa a ser mais um instrumento de avaliação utilizado para que o educador atribua uma nota ao aluno (MARCUSCHI, 1997; ILARI, 1986; GERALDI, 2002; CUNHA, 2003). Estas atitudes em relação ao texto escrito na escola refletem as práticas de letramento que predominam em sala de aula. Isso significa impor aos educandos uma variedade da língua Portuguesa (a variedade-padrão), como se os alunos fossem utilizá-la em todos os eventos comunicativos dos quais participam. O problema reside justamente em acreditar que em função do ensino prescritivo, pode-se desconsiderar as experiências que os educandos possuem em relação ao seu sistema lingüístico, uma vez que eles utilizam-se de variedades diferentes daquela privilegiada pela instituição escolar.

Em função disso, os educandos vêem-se cada vez mais desmotivados em estreitar seus estudos a respeito da Língua Materna, acreditando que "não sabem Português", e que por esse motivo "não vão melhorar de vida", reforçando o "Mito do letramento" (GRAFF, 1984; KLEIMAN, 1995), segundo o qual supostamente o sujeito, ao dominar o código escrito, estará garantindo mobilidade social ou posição societal (MEY, 2001) favorável. Por seu turno, o professor frustra-se ao perceber que suas aulas limitam-se aos exercícios das regras da gramática tradicional, mas que nas redações os alunos não conseguem usar tais regras, ou quando as utilizam nem sempre conseguem dar coerência a seus textos. Demonstra-se, assim, que a maneira como está sendo conduzido o ensino de Língua Materna nas escolas não refletirá a língua nos seus usos efetivos, seja por parte do professor, seja pelos alunos que acabarão por evadir-se da escola, uma vez que não conseguem "falar a mesma língua que ela" (KLEIMAN, 1998a, 1998b; MATENCIO, 1994 b; SOARES, 1985).

Esses fatores inibem as possibilidades de um trabalho norteado por uma produção textual, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita, de maneira mais significativa por parte dos educandos, pois se o educador não mostra uma opção clara a respeito da sua concepção de linguagem, como ele terá condições de mobilizar estratégias e recursos para se redimensionar o trabalho com o texto em sala de aula, em especial, com os gêneros textuais dos quais os educandos fazem uso em suas práticas sociais? No contexto da escola que temos, parece mais prudente para esse profissional utilizar as estratégias e os recursos de ensino apresentados nos livros didáticos, por exemplo, por serem estes os que possuem legitimidade junto à instituição escolar.

Isso acontece porque raros são os cursos de formação continuada oferecidos aos docentes, principalmente, àqueles que atuam na rede pública de ensino. Essa situação alimenta a distância entre a prática de sala de aula e o conhecimento acadêmico, posto que se leva certo tempo para que os resultados das pesquisas cheguem à escola. As atividades pedagógicas, voltadas para o ensino da LM, mostram-se de maneira a negar as práticas efetivas do uso da língua. Assim, a tendência é tornar a produção textual uma atividade cansativa e frustrante, cuja função encontrada tanto pelo aluno quanto pelo professor é tão somente a obtenção de uma nota.

Não satisfeita com estas constatações, em 2003, a partir da observação dos encaminhamentos adotados pelos professores em aulas de LM de uma escola pública estadual, verificamos que os educandos mostravam uma atitude de distanciamento às propostas predominantes em sala de aula. A base dessas propostas era de se trabalhar a produção textual utilizando gêneros (principalmente os literários) apresentados no livro didático. Neste levantamento, ainda sem objetivos de pesquisa acadêmica, a respeito dos gêneros com os quais os alunos gostariam de trabalhar no contexto escolar, destacaram-se, entre outros, os gêneros lenda, Histórias em Quadrinhos (HQs) e Conto de fadas.

> *Meses depois, agora com objetivos de pesquisa, decidimos elaborar uma proposta de ensino de LM a partir do gênero lenda com uma turma de 5ª série do ensino fundamental. Esta turma representava um desafio por ser considerada a turma que raramente realizava as atividades de produção textual, assim como apresentava um elevado índice de indisciplina, não só durante as aulas de LM, mas também nas aulas do restante das disciplinas.*

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

As opções teórico-metodológicas adotadas nessa proposta justificam-se, à medida que, ao se propor um trabalho pautado num gênero pelo qual os alunos já circulavam, sobretudo, nas suas práticas sociais originadas no ambiente familiar, implicaria observar a produção dos educandos como réplicas (respostas aos enunciados que se fizeram presentes durante a realização das atividades desenvolvidas na pesquisa) resultantes das relações intertextuais estabelecidas por eles, não só em relação a uma situação comunicativa em sentido restrito (KOCH, 2002), em relação ao evento mais imediato caracterizado como atividade escolar, como também em sentido amplo, ou seja, em relação às suas histórias de letramento, bem como em relação às demais experiências sociopolítico-econômicas e culturais desses educandos. Além disso, deve-se considerar que a postura adotada pela professora foi a de um agente de letramento2, que como tal necessita mobilizar tanto seus conhecimentos acadêmicos, quanto seus

[2] O termo agente baseia-se na proposta de Kleiman, que vê o professor como "um promotor das capacidades e recursos dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (KLEIMAN, no prelo).

conhecimentos de mundo para imprimir sentido aos textos dos alunos. Ao agir dessa maneira, esse profissional não só ensina a função dos mecanismos presentes em suas práticas linguageiras, como também valoriza a bagagem cultural dos alunos contribuindo, de certa forma, para elevar o nível de letramento dos mesmos.

Partindo-se das relações intertextuais que os alunos constroem, utilizando um gênero pelo qual já circulam, não significa que só poderemos trabalhar com gêneros que os alunos conhecem, antes mesmo do seu processo de escolarização. Mas que essa prática sirva de base para que o educando possa estabelecer mais relações intertextuais nas suas produções, já que os sujeitos terão condições mais favoráveis de conversar e principalmente, de escrever a partir daquilo que conhecem (KOCH, 1998; KLEIMAN, 2000). Esta atitude criará condições para que o educando re-signifique as suas relações com suas práticas linguageiras e, posteriormente, tenha acesso a outros gêneros mais institucionalizados.

ANÁLISE DOS DADOS

Selecionamos um *corpus* constituído de 20 Redações e de 06 Histórias em Quadrinhos, apesar de o gênero dos textos-base (a lenda) circular na comunidade sobretudo nas suas práticas sociais orais para analisarmos as formas como os educandos lidaram com a escrita.

Ao se efetuar a análise dos dados verificou-se que os educandos de certa maneira, já circulavam pelo gênero lenda, pois eles deixavam marcas em seus textos que revelavam entre outros aspectos, intertextualidade com os gêneros lenda, contos de fadas, histórias em quadrinhos, narrativa policial e novelas apresentados na seção 5.2. Da mesma forma, os discursos construídos por eles nas suas comunidades, durante suas práticas sociais também se faziam ouvir. Outro aspecto evidenciado foi como em função da situação imediata de comunicação (atividade escolar), os alunos ora narravam, ora comentavam, ora descreviam os temas tratados nas narrativas utilizadas como textos-base.

As maneiras como esses alunos construíram seu projeto discursivo demonstraram que eles, diferentemente do que se pensava, estabelecem mais relações intertextuais a partir dos conhecimentos que possuem de outros textos e por isso, tendem a escrever mais e, principalmente, a realizar certos usos com o código lingüístico que acabam por revelar indícios de autoria. Estas atitudes manifestadas pela turma, associadas ao comportamento de engajamento detectado na maioria dos

encontros que tivemos com eles, nos fazem refletir ao quanto os alunos sabem, estão dispostos a saber e a trocar conhecimento com o grupo.

Entretanto, no processo de escolarização os educadores, de maneira semelhante à professora da turma, no início, tenderiam apenas a rotular os alunos, principalmente, alunos como os sujeitos da nossa pesquisa, que além de possuírem dificuldades nos aspectos lingüísticos também eram literalmente "deixados de lado", porque participavam de grupos sociais que a escola era (e ainda) é forçada a receber, mas que, na prática, com que procura evitar qualquer contato. Ter um olhar para as vivências dos alunos (KLEIMAN, 2000) é um primeiro e decisivo passo na contra-mão de um processo de ensino/aprendizagem, seja de Língua Materna, ou de outra disciplina a ser ensinada na escola.

Ao incorporar o gênero lenda às atividades de produção textual, no contexto escolar, visou-se propiciar também ao professor o conhecimento não só das histórias de letramento de seus alunos, mas também das maneiras como estes utilizam a Língua Materna para expressar os discursos constituídos em suas comunidades. A partir disso, o professor poderia elaborar atividades que propiciassem ao aluno atribuir valores simbólicos e culturais às suas práticas linguageiras, de acordo com as situações comunicativas as quais ele é exposto no meio social.

Valorizar os conhecimentos que os alunos já trazem das comunidades das quais participam, antes mesmos do seu processo de escolarização e a partir deles implementar um avanço no seu nível de letramento, ou seja, trabalhar numa perspectiva de letramento ideológico, é uma iniciativa relevante, se observarmos os encaminhamentos dados às atividades de leitura e escrita no contexto escolar, pois cada vez mais os alunos não se identificam com a Língua Materna, tendo em vista que não conseguem aprender a variedade-padrão privilegiada por essa instituição.

Percebe-se que poucas são as chances das crianças sem experiência com os usos mais institucionalizados da língua de observarem o valor da escrita a partir da vivência de mundo direcionadas à oralidade familiar. E, a escola corrobora essa situação, uma vez que pouco desenvolve um trabalho com o texto enquanto objeto de interação, mas sim como produto escrito a partir de situações descontextualizadas. Isso distancia cada vez mais as crianças da leitura prazerosa, da criatividade, da liberdade, da oportunidade de ter experiências que, de alguma forma, as ajudassem a intervir positivamente na sua vida em sociedade. Mas, na verdade elas acabam ficando com a auto-estima baixa, cultivando a crença de que "não nasceram pros estudo" e no

ambiente familiar, às vezes, essa crença é reforçada, e elas acabam por evadirem-se da escola.

Esse tipo de proposta mostrou a relevância de se trabalhar com os mais variados gêneros em sala de aula, tendo em vista que segundo apontam os estudos de Kleiman (1995), a aprendizagem da língua (oral e escrita) deveria levar em consideração o como, o porquê e para que os sujeitos utilizam suas práticas linguageiras durante suas interações.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. Gêneros de texto: uma via de abordagem das variações em língua escrita. Vol. II. N. 1, Janeiro, 1998, João Pessoa.

BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.* P. 91-105.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva enunciativista e o papel da psicolingüística. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 1-32, 2002.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. *Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula uma contribuição ao ensino*. UERJ, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 39-46.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). *Significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. *Os usos da escrita e a educação inclusiva no Brasil.* Anais ... Belo Horizonte: PUC/MINAS, 2001. p. 1-21.

KLEIMAN, Ângela B. *oralidade letrada e competência comunicativa*: implicações para a construção da escrita em sala de aula. Scripta. Vol. 5, nº 10, jul/dez, 2002.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *A formação do professor de línguas*: discurso, produção de conhecimento e cidadania. I Simpósio de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras: UFSC, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). *investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Os estudos sobre o ensino de português. In: *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-42.

ROJO, Roxane. Letramento escola, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.). *investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 91-117.

ESCOLA CABANA: AÇÕES EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.

Marcos Antônio Silva[166]

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de se investigar as ações educativas realizadas em uma escola pública de ensino municipal de belém que propiciem o desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes, para analisar a postura desta instituição quanto ao atendimento à diversidade cultural, conforme o que estabelece a escola cabana. a estrutura deste trabalho compreende a introdução em que são abordadas as ações educativas e estruturais da escola cabana, a educação escolar, o desenvolvimento da aprendizagem e a diversidade cultural, tendo por base a análise de paulo freire e como contextualização a escola cabana. o segundo momento compreende as características da pesquisa, através do tipo de trabalho realizado, o método e os procedimentos empregados para se chegar aos dados obtidos, bem como referências sobre os sujeitos pesquisados e o locus específico da pesquisa. por fim temos a discussão dos resultados obtidos. para a realização deste trabalho, houve a coleta de dados por meio de entrevistas com aplicações de questionários a alunos de duas turmas da referida escola e suas respectivas professoras que atendem educação geral, além das observações. também foi feita uma análise do projeto político pedagógico (ppp) e dos projetos pedagógicos dos professores. os resultados foram apresentados em forma de texto descritivo para depois serem contextualizados com o referencial bibliográfico apresentado. ao final deste trabalho acreditamos ser importante que haja outras pesquisas não somente para avaliar a viabilidade da escola cabana como uma proposta educativa cuja continuidade em belém poderá se mostrar pertinente, mas também cuja implementação em outras cidades do país poderá se mostrar necessária.

Palavras-chave: escola cabana, educação escolar, diversidade cultural.

[166] Mestrando em Educação pela UEPA na linha de Formação de Professores; Pedagogo especialista em Educação, Cultura e Organização Social pela UFPA; professor pedagógico da Rede Pública de Ensino de Belém e Ananindeua, atualmente exercendo a função de técnico pedagógico da Educação de Jovens e Adultos de Ananindeua. Contatos: (091) 3234-4483/ 9998-0358. E.mail: socrampedagogo@bol.com.br.

INTRODUÇÃO

O Projeto Cabano de Educação é um modelo de escolarização que resgata no seu nome a Cabanagem em homenagem ao povo humilde e valoroso das cabanas, principalmente dos lugares à beira dos rios que um dia se armaram com coragem e clamaram por justiça contra a escravidão e a favor da participação política. Esse projeto busca estabelecer a relação com os valores expressivos das raízes históricas e culturais do povo; um povo que tem a tradição de resistência, organização e luta pela conquista de seus ideais.

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana foi marcado por um intenso debate que envolveu vários setores do Governo e da sociedade civil. Muitas vezes esses debates causaram transtornos por conta de algumas posturas assumidas individualmente, porém prevaleceu o coletivo que unificou todos os objetivos na possibilidade de construção da unidade dentro da diversidade. Esse projeto torna-se realidade graças à luta histórica dos educadores que implementaram várias atividades e programas nas escolas municipais de Belém. A perspectiva era que se consolidasse em Belém, uma escola democrática, prazerosa, de qualidade e possuidora de um espaço cultural que propiciasse a formação plena de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

1.1- ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJETO CABANO DE EDUCAÇÃO

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96 em seu capítulo II, seção I, artigo 23 (Pará, 1997), estabelece que a educação básica, que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, pode organizar-se em ciclos. A Prefeitura de Belém, através da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) inovou e trouxe o desafio de se construir essa organização no sentido de romper com a lógica fragmentada do processo escolar e que possibilitasse aos educandos uma formação integral. Outras cidades brasileiras como Porto Alegre (Escola Cidadã), Brasília (Escola Candanga) e Belo Horizonte (Escola Plural), já experienciavam essa modalidade de ensino, é claro que não com a nomenclatura Escola Cabana, que é exclusividade de Belém.

Como toda proposta pedagógica, a Proposta Cabana traz consigo uma concepção política de homem, de sociedade e da função social da escola. Concebe-se, portanto uma sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação. Fruto desse processo aponta-se a sociedade capitalista que gera a luta de classes, causando assim desigualdades e injustiças sociais. A escola tem o papel da formação moral e intelectual das novas gerações. Nesta perspectiva, a Escola Cabana caracteriza-se como um espaço aberto à participação de todos os segmentos da comunidade escolar na discussão da elaboração e implementação do projeto político pedagógico, pela gestão democrática, reconhecendo o Conselho Escolar como instância máxima de participação da escola e a eleição direta de diretores pela comunidade escolar como elemento básico dessa gestão.

Essa nova forma de organização da estrutura escolar trabalha com as diferenças de forma não discriminatória, garantindo a igualdade de oportunidade de aprendizagem para todos os educandos, possibilitando a inclusão no processo escolar dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEES), os analfabetos, os jovens e adultos trabalhadores e as crianças e adolescentes em situação de risco social.

O trabalho pedagógico que se vivencia nos Ciclos de Formação da Escola Cabana fundamenta-se na construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico como processo, não condicionando a tempos anuais e conteúdos seqüenciados, tendo seus princípios enunciados no Caderno de Educação Nº

1 da Secretaria Municipal de Educação que dispõe sobre o processo de construção da Escola Cabana, assim:

> *Os princípios da dialética materialista e as teorias do desenvolvimento infantil, na perspectiva sócio-construtivista, constituem as bases teóricas que fundamentam a proposta de organização do ensino em Ciclos de Formação na Escola Cabana. (BELÉM, 1999, p.10).*

Na Escola Cabana, a concepção de Ciclos de Formação está, portanto, baseada no reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciada pelos educandos, os quais constroem seu processo de formação, a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico-cultural.

Nesse sentido é interessante retomar, aqui, as idéias de Vygotsky que têm particular relevância para a área da educação. Em primeiro lugar sua postulação de que o desenvolvimento do indivíduo deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer em sua trajetória. Ligado a esta postulação está o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal167, que marca como mais importante no percurso do desenvolvimento, exatamente aqueles processos que já estão presentes "em semente" no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. Essa concepção é central para a educação, na medida em que imprime claramente uma abordagem genética ao estudo do funcionamento psicológico, focalizando a atenção nos processos de desenvolvimento e na emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo; a idéia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação, ocupa lugar de destaque nas colocações de Vygotsky... é fundamental para a educação a idéia de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. O percurso do desenvolvimento humano se dá "de fora para dentro", por meio da internalização de processos interpsicológicos. A escola, enquanto agência social explicitamente encarregada de promover o aprendizado das

[167] Para Vygotsky, Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se às etapas ainda não consolidadas; potencialidades de aprendizado mediatizado com a ajuda de outros.

crianças e jovens das sociedades letradas tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. (OLIVEIRA, 1997, p. 104-105).

A educação infantil está organizada em dois ciclos: 0 a 3 anos e 3 a 5 anos. O ensino fundamental, com duração de nove anos, organiza-se em quatro ciclos:

Ciclo de Formação I – 6, 7 e 8 anos;

Ciclo de Formação II – 9 e 10 anos;

Ciclo de Formação III – 11 e 12 anos;

Ciclo de Formação IV – 13 e 14 anos;

Para cada Ciclo de Formação são definidos os objetivos a serem alcançados em relação às dimensões cognitiva, afetiva, cultural, política e à construção de habilidades por meio dos conteúdos significativos nas diferentes áreas do conhecimento.

A desigualdade social, a desestrutura familiar e fatores como desemprego e falta de condições mínimas de sobrevivência provocam a evasão escolar e com isso, muitas crianças e adolescentes não conseguem acompanhar seus pares, ou seja, a faixa etária de estudo adequada, assim a Escola Cabana criou as Turmas de Aceleração, como forma de atender esses alunos que se encontram fora da faixa etária. Assim, aquele aluno que já vivencia a sua fase de adolescente e nunca freqüentou a escola não será matriculado na turma do Ciclo de Formação I, junto com crianças de 6, 7 e 8 anos. O aluno é matriculado nesta turma, acompanhado por professores que devem passar por uma formação continuada específica. Este acompanhamento requer um cuidado especial e atenção da equipe pedagógica porque, dependendo do desempenho de cada educando, ele pode avançar em qualquer período do ano letivo. Quanto a este assunto o Caderno de Educação Nº 6 da Secretaria Municipal de Educação que trata da construção da práxis pedagógica para aprendizagem com sucesso, dá o seguinte conselho:

> *A saída do aluno da Turma de aceleração poderá ocorrer a qualquer momento do período letivo. Porém, como o ser humano precisa de tempo para se inserir em um novo ambiente, fator essencial para o seu desenvolvimento interacional, é melhor que este movimento aconteça no final do primeiro semestre, após avaliação no Conselho de Ciclos, tendo o cuidado de articular esse processo de transição com os educadores/educando que os receberão. (BELÉM, 2002, p.15).*

A perspectiva das Turmas de Aceleração é combater a evasão escolar causada pelo sentimento de fracasso experienciado pelos alunos e por sua família, após sucessivas retenções e assim resgatar a auto-estima dos educandos, permitindo-lhes

avanços na construção de relações interpessoais por meio de conhecimentos que possam proporciona-lhes autonomia com responsabilidade.

Outro aspecto muito importante em relação à Escola Cabana está no método avaliativo, que é um processo contínuo qualitativo. O diário de classe torna-se companheiro constante do educador, onde ele deve fazer suas anotações em relação às aulas ministradas, aspectos significativos dos conteúdos apresentados, bem como nuances percebidas no decorrer das aulas em relação ao comportamento (ação e reação) do grupo ou individualmente de cada educando, além de que o educador tem a oportunidade de tecer comentários e elencar os encaminhamentos necessários para os próximos momentos. O Registro Síntese de Desenvolvimento do Aluno (RSDA), constitui-se a síntese da caminhada do aluno durante o ano letivo. Nele são abordadas características em que se deu o entrosamento do aluno com o educador e com seus colegas de sala de aula, bem como os conhecimentos que adquiriu durante o ano letivo em todas as áreas do conhecimento e no que precisa melhorar, ou seja, é um resumo do registro individual do aluno que foi antes anotado pelo educador no diário de classe. Esse parecer não é só do professor regente de sala de aula, constam dados significativos dos professores de artes, educação física, leitura e informática. No final do RSDA é relatado em que situação se dará a progressão do aluno para a próxima etapa do Ciclo ou para o próximo Ciclo; neste momento pode ser indicado um Plano Pedagógico de Apoio (PPA).

O PPA orientará o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte. É uma forma de indicar meios que possam melhorar a aprendizagem do aluno ou também indicar que o aluno avança, porém é preciso haver um acompanhamento diferenciado em determinada área do conhecimento. Nesse caso, o professor que o atendeu durante todo o ano letivo tem mais condições de elencar dificuldades do aluno e possíveis indicações para a sua superação.

Em momento algum a Escola Cabana descarta o uso de testes avaliativos, desde que estes não sejam a única forma de avaliar o aluno, pois a avaliação deve se dar em torno de todas as ações do aluno durante todo o ano letivo, levando em consideração principalmente suas habilidades e competências, sem deixar de atentar para a freqüência mínima exigida pela LDB que é de 75%.

No decorrer do ano letivo, os professores da rede Municipal de Ensino de Belém participam das formações continuadas e têm suas Horas Pedagógicas (HP) garantidas para, com seus pares, discutir o planejamento escolar e fazer uma avaliação

das ações do dia-a-dia. A equipe técnica pedagógica auxilia os educadores nesta tarefa e também é responsável para que aconteçam os Conselhos de Ciclo, momento em que todos os professores se reúnem com os alunos e seus respectivos responsáveis, sala por sala, para registrarem em livro de ocorrência como está o andamento da turma em relação ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural. É um momento de troca e reflexão crítica sobre a prática pedagógica entre docentes, discentes, coordenadores pedagógicos e pais/responsáveis dos alunos, contemplando o que diz Paulo Freire quanto aos saberes necessários à prática educativa:

> *Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2003, p.39).*

De dois em dois anos há a eleição do diretor escolar, aqui denominado gestor escolar. Para que isso ocorra há anteriormente a eleição do Conselho Escolar que é formado pela representação das categorias que compõem o sistema escolar: O diretor tem sua participação garantida, seguida de representantes do corpo técnico, professores, pessoal operacional, pessoal de apoio, pais de alunos, alunos com idade a partir de 12 anos e representantes da comunidade legalmente organizada; cada categoria tem direito a representante e suplente. Passado o processo de eleição do Conselho Escolar, os novos conselheiros se reúnem para eleger entre os membros quem vai assumir os cargos de coordenador, vice-coordenador, tesoureiro, secretário e conselho fiscal; todos têm a mesma igualdade de chance para ocuparem tais cargos.

Uma das tarefas inovadoras do Conselho Escolar é organizar a eleição do Gestor Escolar que em assembléia geral forma uma comissão eleitoral a qual, com base no regimento eleitoral aprovado em assembléia da escola, é responsável pelo acompanhamento e coordenação das eleições com o objetivo de garantir plena lisura do pleito.

Consta do regimento escolar da Escola Cabana, dentre outras competências do Conselho Escolar a de coordenar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das unidades de ensino e acompanhar sua implementação; participar da

organização do processo de matrícula; avaliar e aprovar o regimento interno da unidade de ensino, após referendo da assembléia geral da comunidade escolar; zelar pela aplicação dos programas de ensino, pelo aprimoramento didático e pela avaliação do processo de construção do conhecimento na unidade de ensino; participar dos cursos de formação continuada dos conselheiros escolares promovidos pela SEMEC e pelo Conselho Municipal de Educação.

O Conselho Escolar representa um desafio que deve ser entendido dentro de um processo constante de construção, cujos resultados serão gradativos. É necessário que haja condições que propiciem as discussões criativas e críticas em torno das questões que norteiam a gestão democrática da Escola Cabana.

Acredita-se que a escola enquanto instituição organizada possibilita oportunidades para que seus integrantes e membros beneficiados possam articular o desenvolvimento das ações voltadas para a realidade local. Este trabalho exige dedicação e empenho de todos que compõem a escola e produzirá o fortalecimento de seus educandos no sentido que também possam ter consciência de que o espaço escolar não se reduz à sala de aula, outros espaços e falas significativas podem levar à aquisição de novos conhecimentos.

Sobre a democratização da escola, participação comunitária e cidadania crítica, veja-se o que nos orienta o guia da escola cidadã do Instituto Paulo Freire, com base em sua governação democrática enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo:

> *A escola não é democratizável simplesmente pela democratização de suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas pela eleição de diretores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização. Mas tais elementos, por sua vez, representam traços essenciais de uma governação democrática da escola, dificilmente atingíveis numa administração supra-organizacional centralizada e autocrática, que não se comprometa com a autonomia da escola, enquanto lócus de definição de políticas. A democratização da administração, nos seus diferentes níveis, não é somente um factor facilitador, ou instrumental, face à construção de uma escola democrática e autônoma; é também um valor em si mesmo, que só pela sua afirmação e actualização continuada pode permitir e reforçar a democratização das estruturas e dos modos de gestão escolares. (LIMA, 2000, p. 46).*

1.2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR:

Na sociedade brasileira, portanto ocidental, o local privilegiado para educar crianças e jovens é a escola; nela se processa transmissão/produção/apropriação de sistemas de conhecimentos (bens culturais) altamente valorizados. Porém, a cultura

da escola, de natureza conservadora e burocrática, é omissa em relação à diversidade que a cerca, pois na medida em que são ultrapassados seus muros, percebe-se que em torno dessa instituição há um mundo vivo e atuante de sobrevivência, que muitas vezes se encontra presente em seus espaços, pouco percebido e analisado. Exemplo claro disso são os vendedores informais, fora de seus muros e das novidades tecnológicas, provando a complexidade diversificada que a cerca, uma real "inclusão" isolada e ignorada por seus portões fechados. Não adianta mudar a escola, se fora dela a vida continua a mesma.

Educação é um processo global da sociedade, que existe na vida de todas as sociedades e extrapola a própria escola. É necessário adjetivar a educação, quando se fala daquela processada na escola: a educação escolar.

Existe um percurso de desenvolvimento definido pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, tais processos não ocorrem. Portanto o ser humano precisa da interação com outras pessoas para conseguir desenvolver-se. É interessante observar que

> *Em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as intenções sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. (OLIVEIRA, 2003, p. 64).*

A escola precisa construir-se enquanto espaço de educação crítica, de participação, dentro de suas limitações. Na luta por uma escola pública e popular tem que haver um processo progressivo de abertura e inserção comunitária.

Todo povo ou grupo social educa suas crianças e jovens, para que se tornem membros daquele povo ou grupo. Ao mesmo tempo em que produz identidade social ou étnica e socialização do novo membro, permite a sua continuidade enquanto povo ou grupo. No ato educativo, há o ato de cultura: na transmissão/apropriação de sistemas de conhecimentos (valores, religião, arte, ciência, jogos...) do povo ou do grupo social.

Como um processo de desenvolvimento das qualidades latentes da criança, a ação educativa deve garantir à mesma que sua natureza, seus interesses e suas

experiências infantis, sejam totalmente respeitados. Nesse período há o processo de promoção da espontaneidade, portanto é necessário que desde a educação infantil, a criança construa seu processo de conscientização.

A aprendizagem[168] da criança não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa processos de desenvolvimento que precisa da aprendizagem. Assim a aprendizagem é um momento necessário para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais e sim formadas historicamente através do ambiente em estiver inserida.

Assim, no processo de educação a escola apresenta-se como papel fundamental, devendo tornar-se um ambiente agradável em que a criança e o adolescente sintam-se à vontade e com o passar das fases crie gosto pelas questões que poderão amadurecer seu pensamento e sua vontade de crescer, de serem autônomos e independentes com responsabilidade.

1.3 – DIVERSIDADE CULTURAL

Na escola, o nexo instrução x educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o educador é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa.

Paulo Freire defende uma sociedade onde as relações entre os diferentes grupos sejam eqüitativas[169] e sejam respeitados na sua singularidade e diferença. A escola tem o grande desafio de articular igualdade e diferença, mesmo que para isso possam ocorrer mudanças de atitude, o que se faz necessário quando se quer alcançar hábitos de participação em substituição aos hábitos de passividade.

Um ambiente de trabalho e estudo torna-se mais agradável quando há o direito de voz, quando é oportunizado a cada um ser importante e valorizado pelos alunos e pela comunidade escolar. É preciso que o professor possa criar e recriar e, acima de tudo, valorizar o que os alunos trazem de casa como sendo conhecimento adquirido nos mais diversos contextos culturais que eles vivenciam.

---

[168] Vygotsky (2003) afirma que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão ligados ao sistema nervoso central da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem.

[169] Para Paulo Freire; a expressão "relações eqüitativas" refere-se ao conhecimento, por parte de cada integrante do grupo, dos direitos do outro de acordo com a necessidade apresentada.

A partir do momento que professores e estudantes conseguem criticar a estrutura social imposta injustamente, nasce o multiculturalismo[170] que antes era visto tão somente como um esforço em combater o preconceito racial, mas que hoje está atrelado às questões étnico-raciais, socioeconômicas e relações de gênero.

A resistência que o povo brasileiro demonstra diante do que lhe é imposto se transforma em culturas e subculturas. É preciso que o professor esteja preparado para uma leitura mais complexa da realidade dos educandos, para assim conviver com a diferença e fazer valer os direitos adquiridos ao longo da história. Não se deve perder de vista que

> *Hoje o multiculturalismo se conecta a outros contextos. Rompe fronteiras e desenvolve-se em um campo puramente virtual. Cria novas linguagens e, consequentemente, novas necessidades educacionais. É nesse turbilhão que se multiplica o jogo das diferenças. (GONÇALVES & SILVA, 1998, p. 105).*

Considerando que a Escola Ciro Pimenta é tida como uma unidade de ensino que implementa uma prática pedagógica pautada no Projeto Cabano de Educação, o qual prima pelo respeito à diversidade cultural, a mesma foi escolhida como locus de pesquisa. Considerando também o desconhecimento de uma avaliação da escola quanto à implementação do referido projeto, demonstrou-se pertinente a escolha da escola para a pesquisa. A necessidade dessa avaliação, ainda que inicial, justifica a escolha do problema de pesquisa, explicitado pelos objetivos geral e específicos a seguir referidos.

2 – CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA:

Por ser atuante e membro permanente do processo de construção da Escola Cabana, como professor pedagógico, o pesquisador escolheu a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Ciro das Chagas Pimenta como locus de pesquisa de campo. Trata-se de uma ação conjunta que necessitou de uma coleta de dados através de uma pesquisa de campo realizada a partir de etapas de trabalho dentro de uma abordagem qualitativa de investigação com entrevistas através da aplicação de questionários abertos que objetivam resultados descritivos.

---

[170] O multiculturalismo, segundo GONÇALVES & SILVA (1998), é um princípio ético que surgiu para orientar a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais; assim, hoje, grupos culturalmente dominados reagem por meio de suas organizações políticas para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis.

2.1 – MÉTODO:

2.1.1 – PARTICIPANTES

Participaram deste estudo duas professoras: a professora A. M. que é pedagoga e atende uma turma de aceleração com 25 alunos matriculados e a professora N. de L. que é formada em letras e atende uma turma do ciclo de formação II – 2º ano com 36 alunos matriculados. Ambas concordaram plenamente em participar deste trabalho, conforme Termo de Compromisso Livre Esclarecido.

De cada turma das professoras pesquisadas foi escolhido um percentual de 10% dos alunos freqüentes às aulas que também foram participantes e passaram pelo processo de observação; portanto foram analisados três alunos da professora A. M. e quatro alunos da professora N. de L.

2.1.2 – AMBIENTE

O local específico da pesquisa foi a Escola Ciro Pimenta que fisicamente é formada por quatro blocos com salas de aula, sendo 16 salas, sendo que uma sala é de leitura. Além disso, possui um bloco administrativo composto pela sala da direção, sala do corpo técnico, secretaria, sala dos professores e sala de informática. E mais um bloco pertencente ao serviço de apoio, onde se encontra a copa, a cozinha e o refeitório. A quadra de esportes polivalente não é coberta e próximo à copa há um escovódromo e um bebedouro.

Os espaços mais específicos desta pesquisa foram as salas 8 e 16. Ambas apresentam quadro de giz meio recôncavo, com suporte para colocar apagador e giz. A sala 16 é forrada, pois faz parte do último bloco que foi recentemente construído, seus ventiladores e suas lâmpadas funcionam perfeitamente, diferente da sala 8 que não é forrada, seus ventiladores não funcionam e a maioria das lâmpadas está queimada; a porta da sala 8 possui grade e na sala 16 não. As salas são espaçosas e comportam adequadamente 40 carteiras e a mesa da professora.

A Escola Ciro Pimenta foi fundada em 15 de abril de 1998 e está localizada na Rua Paulo Freire S/N, no conjunto habitacional Eduardo Angelin, localidade do Parque Guajará, Distrito de Icoaraci, sendo circundada pelas comunidades (áreas de ocupação) do Café Liberal, Fé em Deus, Parque Real, Irmã Dulce, Riso e Parque Amazônia. Segundo informações da secretaria desta escola há um atendimento a 1.520 alunos matriculados nos quatro turnos em que esta funciona, nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

2.1.3 – PROCEDIMENTOS:

O procedimento utilizado para o alcance dos objetivos propostos caracteriza-se pelas seguintes etapas:

Etapa 1: Foi elaborado um documento pela coordenação do curso de especialização em Educação, Cultura e Organização Social pedindo a permissão ao gestor escolar da escola Municipal Ciro Pimenta para a realização da pesquisa em seu espaço interno.

Etapa 2: Foi estipulada a quantidade de alunos que foram entrevistados através de questionários pré-elaborados.

Etapa 3: Foi elaborado um questionário, utilizado junto aos alunos selecionados. O questionário solicitava que os alunos relatassem características das imagens que eles têm da escola. Foi elaborado um outro questionário para as duas professoras, com o objetivo de relatarem como se dão as HP'S e em que sentido elas podem contribuir na construção de suas aulas, bem como na metodologia de seu trabalho pedagógico. Os questionários foram aplicados em janeiro de 2005.

Etapa 4: Foram observadas algumas aulas das professoras. Houve duas sessões de observação das aulas da professora A. M. e uma sessão de observação da aula da professora N. de L. durante os meses de novembro e dezembro de 2004. Nessas observações foram descritos os eventos, as atividades e ações de rotina, a sala de aula, com atenção aos locais onde estavam disponibilizados os alunos atores desta pesquisa. Foram observadas as atividades da Hora Pedagógica de ambas as professoras. Houve uma sessão de observação envolvendo a professora A. M. e uma sessão envolvendo a professora N. de L. Nessas observações, foram registradas as atividades executadas, além de outros eventos. Para essas observações, utilizou-se um roteiro como guia.

Etapa 5: Ao longo do processo da pesquisa foram consultados o Projeto Político Pedagógico, projetos pedagógicos das professoras e outros documentos da escola.

Houve a tabulação dos dados obtidos referentes aos questionários aplicados e observações. A análise dos dados, após a organização destes, teve o objetivo de verificar se e como a escola proporciona ações para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e adolescentes atendidas. Assim também, pela sistematização dos dados e produção escrita, a pesquisa objetiva avaliar o Modelo Cabano de Educação, principalmente quanto à utilização da Hora Pedagógica (HP).

3 – DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS:

A presente pesquisa pretendeu, como objetivo geral, analisar as ações educativas realizadas pela Escola Municipal Ciro das chagas Pimenta que propiciem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos atendidos, que compreendem uma faixa etária de 10 a 15 anos, portanto crianças e adolescentes em suas turmas do ensino fundamental, para avaliar a postura desta instituição quanto ao atendimento da diversidade cultural, conforme o que estabelece a Escola Cabana. Os objetivos específicos foram; investigar se e como ocorre, na escola Ciro Pimenta, o planejamento e a avaliação das aulas; analisar a postura do professor ao selecionar, organizar e implementar os conteúdos programáticos e ao interagir com os seus alunos durante as aulas, além de analisar a postura desta instituição em relação à comunidade na qual esta inserida, levando em conta, principalmente a diversidade cultural dos alunos.

Os resultados obtidos revelam que os professores da Escola Ciro Pimenta planejam suas aulas, geralmente em casa, aos finais de semana. Deveriam utilizar a HP para elaboração e avaliação de suas aulas, porém verificou-se que quase sempre isso não ocorre, principalmente pelo fato de os professores de salas ambientes (Artes, Leitura e Educação Física) faltarem, tendo, assim de assumir as turmas, para que os alunos não sejam dispensados. Outro problema quanto a HP relaciona-se à falta de acompanhamento da equipe pedagógica da instituição, no sentido de auxiliar e orientar os professores.

Veja-se o que disse a professora A.M. sobre o funcionamento da Hora Pedagógica:

> *Em nossa escola torna-se falho, porque nem sempre os professores de salas ambientes estão presentes neste dia, o que impossibilita a elaboração e avaliação de nossos planos pedagógicos. Entretanto quando acontece a HP é bastante proveitosa, porque as atividades que ficam pendentes no dia-a-dia da sala são muitas e neste dia o professor se atualiza. (Professora).*

A professora A.M. ministra suas aulas interdisciplinarmente. Seus alunos, porém, não se sente preparados para esse tipo de aula, apesar de a professora ser dinâmica em sala de aula; o que indicam isso são perguntas freqüentes dos alunos, tais, como: “Hoje é aula de quê?”; “Qual o valor do trabalho?” (na situação em que a professora passa atividades de pesquisa e trabalhos extras- classe). Também os alunos não estão acostumados com esse processo de integração, disciplinaridade e principalmente com a pedagogia de projetos.

> *É preciso ter coragem de mudar, de romper com o formal, com o objetivismo, de transformar o ato pedagógico no ato de conhecimento de vida, para que o*

> *aluno saiba enfrentar a vida no processo dialético entre a teoria e a pratica (FAZENDA, 1993, p.61-62).*

Neste sentido, é importante que seja desenvolvido com os alunos um processo de conscientização e ressignificação do conhecimento, para que passem a ter aos poucos outra compreensão que supere a fragmentação do conhecimento.

As atividades no âmbito das aulas da professora N.de L. apresentam moldes não interdisciplinares e sim ações mecânicas que permeiam o ato de apenas copiar conteúdos no quadro de giz e explicá-los de maneira superficial, sem contextualizar tais conteúdos com a realidade cotidiana dos alunos. E necessário, que a dinâmica de grupo e os temas transversais sejam mais bem trabalhados nesta turma para que os alunos tenham um melhor empenho em participar e, assim incentivar-lhes a curiosidade e propiciar o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências.

A formação do aluno como sujeito crítico e a consideração da relevância de sua diversidade cultura, são objetivos da escola, como constam em seu P.P.P., para fomentar o surgimento de cidadãos aptos ao mundo da cidadania; cidadãos que possam vir a construir uma nova realidade, menos opressora e mais igualitária. Para isso, o professor poderá estender o conhecimento sistematizado a outras áreas sociais, levando em conta a solidariedade e a preservação do meio ambiente.

Porém, na pratica não foi possível ainda levar os alunos a se conscientizarem da importância em valorizar o meio ambiente, o que é facilmente detectado nas condições de depedramento da escola onde a pesquisa foi realizada. É necessário haver um processo de sensibilização para que os alunos valorizem o ambiente escolar e para que seus conhecimentos sejam mais significativos, isto é, permitindo a relação do discurso tanto do professor quanto dos alunos com a pratica, para a transformação da realidade.

Em geral, a escola precisa ter sua equipe técnica pedagógica mais atuante e ciente de suas funções. É necessário haver um reordenamento para a implementação efetiva da HP. O projeto político pedagógico precisa ser apresentado e discutido com os professores e aos demais integrantes da escola. Aos alunos, é necessário informar as regras e os modos de funcionamento da escola, tanto pedagógico quanto administrativamente. Todos precisam participar da discussão e reformulação do PPP, bem como estar a par das reais situações da escola.

A comunidade que circunda a escola e os responsáveis dos alunos precisam ser convidados para participarem mais das atividades desenvolvidas, não como mero

espectadores, mas como construtores de novas formas de trabalho e parceiros na consolidação de praticas pedagógicas que viabilizem outros espaços educativos, para alem do espaço da sala de aula; também, valorizar e aproveitar a capacidade criativa dos alunos.

Essas ações, atreladas ao planejamento de projetos que englobam todos os professores que atendem um mesmo ciclo e utilizem uma mesma linguagem com base num processo de avaliação diagnóstica, que considere a vivência (aprendizagem) que o aluno apresenta enquanto conhecimento prévio constitui, sem dúvida, um passo fundamental e importante para que se melhore a metodologia das aulas. Assim, até mesmo o aluno que em qualquer período do ano letivo tiver que trocar de turma será poupado do impacto de ter que se adaptar aos novos conteúdos.

Cabe destacar que essas reflexões são interessantes para que a escola propicie ações no sentido de desenvolver a aprendizagem de seus alunos. A Escola Cabana é viável, porém se faz necessária a constante avaliação de sua metodologia para assegurar-se de que os objetivos que ela propõe estejam sendo alcançados; esta foi uma das preocupações deste trabalho. Outros vertentes deste modelo de educação precisam ser pesquisadas para avaliar a viabilidade da Escola Cabana como uma proposta educativa possível de implementação com êxito em outras cidades do país e avaliar a pertinência de sua continuidade em Belém do Pará.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96**; Pará: Graphitte, 1997.

FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**; São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**; 24ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

----------. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**; 27ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**; Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LEONTIEV, Aléxis et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**; São Paulo: Centauro, 2003.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**; São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio histórico**; São Paulo: Scipione, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno de Educação Nº 1 – Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular**; Belém, 1999.

----------. **Caderno de Educação Nº 6 – Escola Cabana. Entre Vivências e Mudanças: a construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso**; Belém, 2002.

O ENSINO DE GEOMETRIA ATRAVÈS DA UTILIZAÇÂO DE CONTEXTO

Maurício de Moraes Fontes - Rede Particular de Ensino[171]
Dineusa Jesus dos Santos Fontes - ETEMB[172]
Miriam de Moraes Fontes[173]

RESUMO

Este estudo trata de uma abordagem metodológica que pode ser utilizada para o ensino de Geometria, buscando uma aprendizagem significativa de acordo com as teorias da Educação Matemática. Seu objetivo é compreender a importância do ensino contextualizado e, como resultado disso, dar indicativos aos professores que tal abordagem ajuda mostrar aos alunos que a matemática, bem como a geometria, pode ser simples e cotidiana, para que assim ele compreenda e atribua significado ao que está estudando. A metodologia adotada foi uma pesquisa bibliográfica, buscando na literatura pertinente documentos como livros, artigos, anais e outros meios como jornais e revistas, que ajudassem a elucidar questões a cerca do ensino-aprendizagem da geometria. Este trabalho também apresenta algumas sugestões pessoais para alcançar o objetivo mencionado. Enfim, sabe-se que não há um caminho único para ensinar e aprender geometria, contudo procura-se mostrar que um desses caminhos para proporcionar um aprendizado eficiente e de qualidade pode ser a utilização de contexto nas aulas de geometria.

Palavras-chave: Ensino de geometria, Aprendizagem significativa, Educação Matemática.

[171] Graduado em Licenciatura Plena em Matemática – UFPA, Especialista em Fundamentos da Matemática - PUC-MG, Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática – FACINTER, especialista em Educação Matemática – UEPA. E-mail: mauriciofontes@gmail.com

[172] Graduada em Licenciatura Plena em Matemática – UEPA, Graduada em Engenharia Mecânica – UFPA, Especialista em Educação Matemática – UEPA, Mestre em Engenharia Mecânica – UFPA.. E-mail: dineusa@gmail.com

[173] Graduada em Pedagogia – UNAMA, Especialista em Educação Infantil – UEPA, e-mail: mirifontes@gmail.com

GEOMETRIA E SEU ENSINO

Segundo Boyer (2003) as afirmações sobre a origem da geometria são necessariamente arriscadas, pois os primórdios do assunto são mais antigos que a arte de escrever.

Heródoto e Aristóteles não se arriscaram em propor origens mais antigas que a civilização egípcia, mas é claro que a geometria que tinham em mente possuía raízes mais antigas. Heródoto mantinha que a geometria se originava no Egito, pois acreditava que tinha surgido da necessidade prática de fazer novas medidas de terras após cada inundação anual no vale do rio.

Aristóteles achava que a existência no Egito de uma classe sacerdotal com lazeres é que tinha conduzido ao estudo da geometria. Podemos considerar as idéias de Heródoto e Aristóteles como representando duas teorias opostas quanto às origens da matemática, um acreditando que a origem fosse à necessidade prática, outro que a origem estivesse no lazer sacerdotal e ritual. O fato dos geômetras egípcios serem às vezes chamados "estiradores de corda" (ou agrimensores) pode ser tomado como apoio de qualquer das duas teorias, pois cordas eram indubitavelmente usadas tanto para traçar as bases de templos como para realinhar demarcações apagadas de terras. Não podemos contradizer com segurança nem Heródoto nem Aristóteles quanto à motivação que produziu a matemática, mas é claro que ambos subestimaram a idade do assunto. O homem neolítico pode ter tido pouco lazer e pouca necessidade de medir terras, porém seus desenhos e figuras sugerem uma preocupação com relações espaciais que abriu caminho para a geometria. Seus potes, tecidos e cestas mostram exemplos de congruência e simetria, que em essência são partes da geometria elementar.

Segundo Lawlor (1996) a geometria é um estudo de ordem espacial mediante a medição das relações entre as formas. Platão considerava a geometria e os números como a mais concisa e essencial, e, portanto ideal, das linguagens filosóficas.

A Geometria parte integrante do saber matemática exige linguagem e procedimentos apropriados para que suas relações conceituais e sua especificidade quanto às representações simbólicas sejam entendidas. Para Murari (2004) a geometria é um campo da matemática que possui um campo muito fecundo, e a maneira como for estudada irá refletir no desenvolvimento intelectual, no raciocínio lógico e na capacidade de abstração e generalização do aluno.

Podem-se citar vários pesquisadores relacionados ao ensino de geometria como Jacobs (1974), Daffer, Clemens (1977) e Barbosa (1993), que têm desenvolvido estudos para ensinar a geometria através de técnicas pedagógicas que destaquem seus aspectos criativos, estimulando os professores a trabalharem com mais satisfação nas atividades geométricas, transformando sua prática e utilizando técnicas de ensino centradas no estudante e não mais no professor.

Murari (2004) ressalta que na evolução dos estudos sobre mudanças no ensino de geometria, há o aparecimento de metodologias com ênfase nos alunos, em diferentes situações de investigação e aprendizagem. Essa recente orientação deve nortear todo o trabalho docente, qualquer que seja a disciplina estudada. Sobre isso, Micotti (1999.p. 158) afirma:

> *As atuais propostas pedagógicas, ao invés de transferência de conteúdos prontos, acentuam a interação do aluno com o objeto de estudo, a pesquisa, a construção dos conhecimentos para o acesso ao saber. As aulas são consideradas como situações de aprendizagem, de mediação; nestas são valorizadas o trabalho dos alunos (pessoal e coletivo) na apropriação do conhecimento e a orientação do professor para o acesso ao saber.*

O ENSINO CONTEXTUALIZADO

IMPORTÂNCIA DAS APLICAÇÕES

Para Ausubel et al. (1980) é muito comum aos professores de matemática usarem métodos de ensino que favorecem a ocorrência da aprendizagem mecânica, ou seja, os novos conceitos ou idéias serão incorporados à estrutura cognitiva de maneira fraca, através da contigüidade ou semelhança sem incorporação significativa na estrutura cognitiva do aluno.

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. E isso pode ser alcançado através do uso de aplicações ou contextualização dos conteúdos. Contextualizar os conteúdos que se quer aprendidos significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.

A utilização de um ensino contextualizado é muito importante para que a aprendizagem se torne significativa. Segundo Duarte (2004) para que haja uma aprendizagem matemática significativa temos que nos tornar íntimos do objeto do nosso conhecimento, podendo fazê-lo através do ensino contextualizado, ou seja, aquele que

trata com o cotidiano do aluno, considerando seus saberes numa perspectiva sócio-historica-cultural.

Deve-se encarar a matemática como uma linguagem que busca dar conta de aspectos do real e que é instrumento formal da expressão e comunicação para diversas ciências. Assim, todas às vezes que se ensina certo conteúdo de matemática é necessário se perguntar qual foi o contexto de sua origem e quais são os valores que justificam sua presença atual no currículo escolar. Por contexto, entende-se tanto as situações criadas em sala de aula plenas em sentido, quanto o universo do aluno, universo de experiências e representações, vivido e imaginado, testemunhado e compartilhado. Sobre a importância da contextualização em matemática, Pais (2001, p. 27), ressalta que:

> *A contextualização do saber é uma das mais importantes noções pedagógicas que deve ocupar um lugar de maior destaque na análise da didática contemporânea. Trata-se de um conceito didático fundamental para a expansão do significado da educação escolar. O valor educacional de uma disciplina expande na medida em que o aluno compreende os vínculos do contexto compreensível por ele.*

A educação escolar deve se iniciar pela vivência do aluno, mas isso não significa que ela deve ser reduzida ao saber cotidiano. Neste caso, consiste em partir do conhecimento matemático, contextualizando-o em situações próximas do aluno, fazendo com que aquilo que ele estuda tenha um significado autêntico e por isso deve estar próximo à sua realidade. Segundo Freire (1996, p. 30) é dever do professor e da escola:

> *Não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a escola (saberes socialmente construídos na prática comunitária), mas também discutir com os alunos a razão de ser de algum desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.*

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

> *O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de expectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.*

A aplicabilidade da matemática ajuda a criar um maior envolvimento dos alunos com a matemática. Desse modo, eles podem reconhecer situações do seu

cotidiano, interagir com os outros alunos e expor suas próprias experiências semelhantes àquelas que são apresentadas nas atividades. Essa forma de entender o ensino assume algumas características e visa atingir determinados fins, na linha defendida por Stein (1998), que cita que a aprendizagem contextualizada:

a) Busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real.

b) Preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização.

c) Assume que a aprendizagem é sócio-interacionista, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos.

d) Propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas expectativas.

APLICAÇÕES: A CONTEXTUALIZAÇÃO ATRAVES DE EXERCÍCIOS

Com o objetivo de auxiliar os professores a verem a matemática pelo ponto de vista da aplicabilidade o *Mathematical Association of America* e o *National Council of Teachers of Mathematics* lançaram uma obra que apresentava exemplos de exercícios que demonstram que a matemática está presente no mundo que nos rodeia. DOMINGUES (1994), no prefácio deste livro, acredita que o seu conteúdo mostra que as cobranças dos alunos quanto à aplicabilidade da matemática podem e devem ser respondidas direta e satisfatoriamente, sem evasivas e subterfúgios, desde que se aceite o desafio de valorizar os aspectos mais legítimos de nossa ciência.

Pollack (1997, p. 1) afirma que,

> *Quando fazemos uma aplicação da matemática, retiramos uma situação, que desejamos entender ou sobre a qual desejamos atuar, de outro campo ou do cotidiano. Tentamos então "matematizar" a situação, isto é, examina-la sistemática, estrutural e analiticamente. Tentamos formular um problema matemático, que seja compilado o bastante para conter a essência da situação original, e simples o bastante para que tenhamos possibilidade de fazer algo com ele, matematicamente falando. Com um problema bem formulado em mãos, passamos a trabalhar nele fazendo uso de todo e qualquer raciocínio matemático adequado. Voltamos então à situação original e interpretamos tudo o que achamos. Normalmente a interpretação será realista em alguns aspectos e bastante irrealista em outros. Isso fará com que mudemos algo da formulação matemática, acrescentemos ou retiremos aspectos particulares, e tentemos de novo. É provável que andemos nesse círculo várias vezes.*

Segundo Ames (1997), as aplicações da matemática freqüentemente aparecem de duas maneiras: ao procurar utilizações no mundo real para uma idéia matemática ou ao procurar idéias matemáticas para uma situação do mundo real. A primeira é relativamente fácil para o professor, mas pode criar dificuldades para o aluno já que muitas vezes as aplicações desse tipo podem estar tão isoladas da situação original a ponto de os alunos não se envolverem o bastante. A segunda requer o apoio de dados mais difíceis do que provavelmente se tem em mãos, além de que ela tende a divergir do programa, já que envolve vários saberes matemáticos ao mesmo tempo.

Podem-se citar algumas vantagens e desvantagens de se trabalhar com aplicações nas aulas de matemática. Vê-se como desvantagem o fato de que exercícios que utilizam aplicabilidade trazem expectativas nos alunos, podem requerer habilidades matemáticas que estejam "fora do programa" e exigem um tempo muito maior para serem trabalhadas. Em contrapartida se acredita que, qualitativamente falando, há mais vantagens no uso das aplicações. Tais atividades desenvolvem a capacidade matemática dos alunos, despertando seu interesse e participação nas aulas, sem contar que questões contextualizadas são consideradas, pelos alunos, mais fáceis de serem resolvidas.

Ames (1997) classificou as questões contextualizadas em quatro níveis. O nível zero é uma coleção ampla (na maior parte mental) de afirmações muito curtas, que consistem, na grande maioria, em referências e alusões às aplicações da matemática, como por exemplo: "os pilotos de avião usam somas de vetores em toda viagem". As aplicações desse nível são usadas nas aulas quando se está lidando com uma idéia matemática particular e querendo manter os alunos em contato com o mundo real.

As aplicações de nível um são situações curtas do mundo real, autônomas, que em geral propõe uma questão que admite apenas uma resposta ou um número finito de respostas fáceis de serem obtidas. Cada exercício contém informações suficientes para determinar uma abordagem matemática e é usado quando o aluno encontra-se matematicamente habilitado a pôr em prática essa abordagem objetivando uma solução específica.

O nível dois traz aplicações de tópicos completos, construídos em torno de uma só situação do mundo real e podem levar muitas aulas para se completarem. Investiga-se uma só situação, mas em profundidade, com o uso de muitas técnicas matemáticas diferentes.

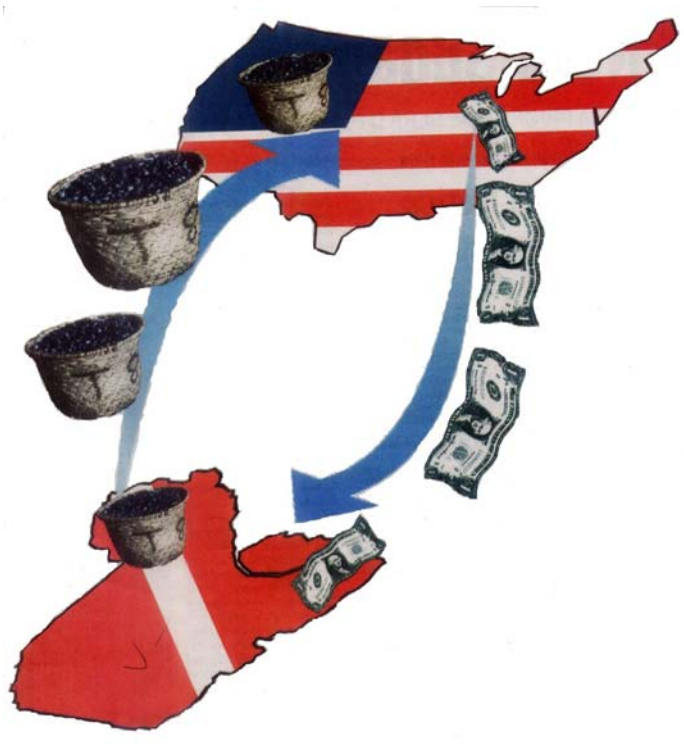
Finalmente, as aplicações de nível três são as questões abertas. Trata-se de idéias férteis onde toda a turma é mobilizada a trabalhar livremente. São situações onde os alunos podem trabalhar sozinhos.

Na prática, esses níveis não são tão bem definidos como parecem, mas dependem da faixa etária, interesse e grau de satisfação dos alunos.

ALGUMAS APLICAÇÕES

É muito freqüente os alunos considerarem os problemas dos livros didáticos artificiais. Uma solução para buscar modificar essa visão é elaborar problemas que sejam o mais real possível. Na realidade dos alunos, é possível a utilização de exemplos como os dois apresentados a seguir, que foram elaborados por nós, e são usados em nossas aulas de geometria.

Exemplo 1



Os Estados Unidos descobrem o nosso açaí e firmam um contrato de certificação de qualidade com um grupo de agricultores do Pará para assegurar a exportação do produto com garantia do selo orgânico, qualificando o produto desde o cultivo até a produção da polpa. Sabemos que o fruto é comercializado em paneiros que têm a forma de tronco de cone circular de bases paralelas. Suponha que cada paneiro tenha 50 cm de altura, o seu fundo tenha 20 cm de raio e a sua boca meça 30 cm de raio. Uma empresa norte americana deseja comprar 50 paneiros de açaí. Qual será o volume total, em m^3, de açaí nesses 50 paneiros? (Adaptado do Jornal Diário do Pará, 21/08/2003).

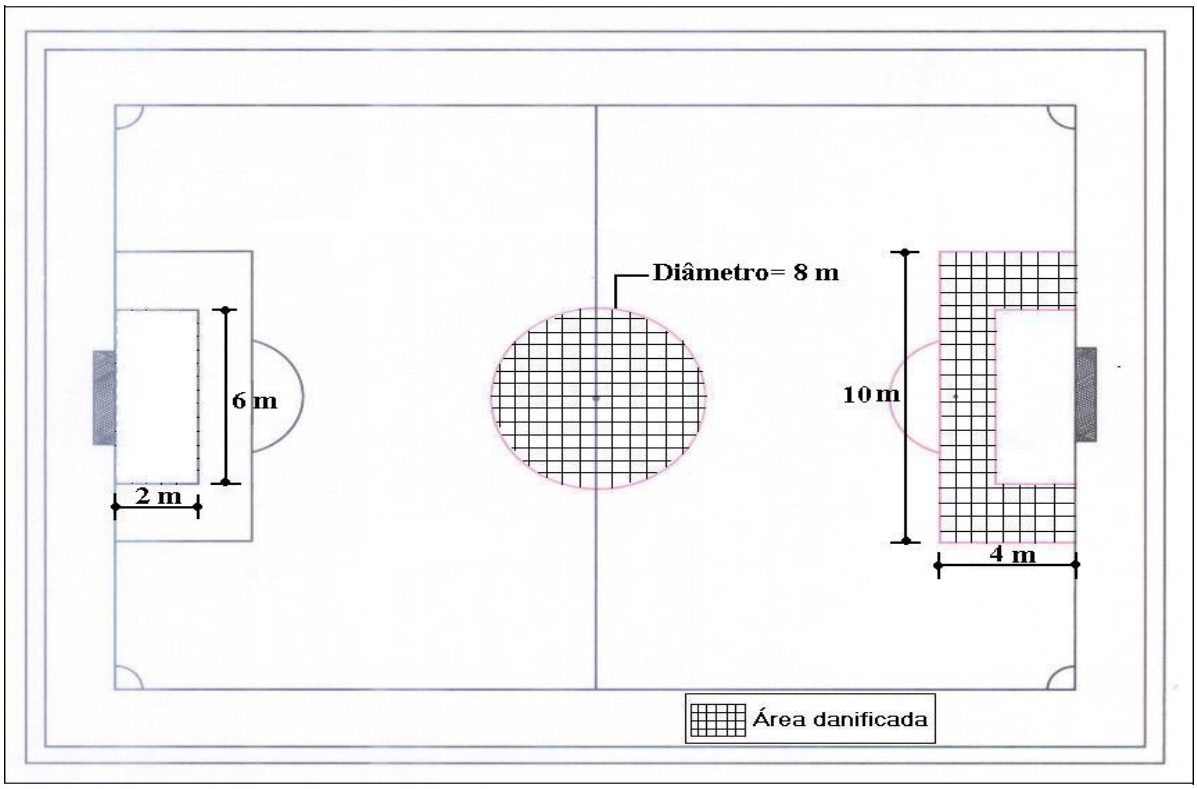
A matemática no ensino médio tem um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém também desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas, como mostra o exercício abaixo:

Exemplo 2

Um clube de Belém resolveu trocar algumas partes do gramado de seu campo de futebol que estavam desgastadas, conforme o desenho apresentado a seguir. Quanto o clube gastará para substituir essas áreas danificadas, de acordo com os valores do quadro ao lado?

TIPO	PREÇO (m^2 em reais)	APLICAÇÃO
Batatais	1,50	Gramados rústicos
Bermuda	2,50	Áreas de esporte
Esmeralda	1,75	Jardins
Santo Agostinho	1,75	Casas de praia
São Carlos	0,65	Áreas de sombra
Artificial	40,00	Locais cobertos

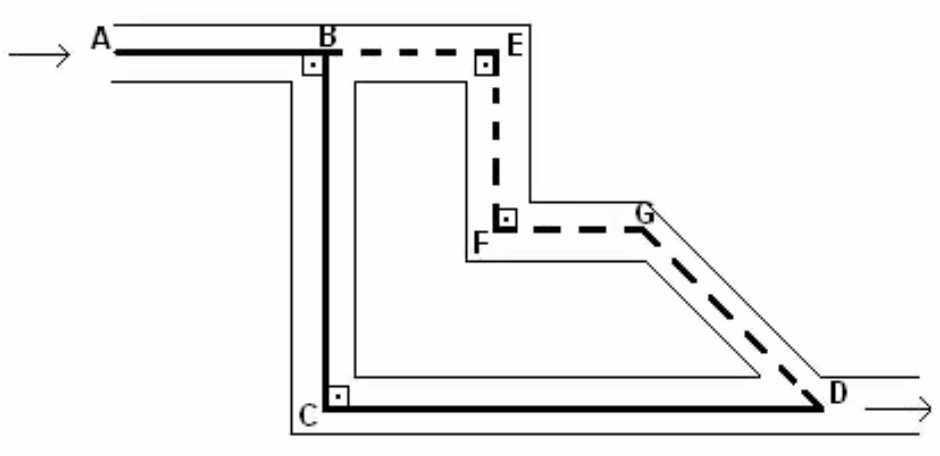
Fonte: REVISTA VEJA (30/04/03)



Exemplo 3

O GPS, sigla em inglês para Sistema de Posicionamento Global, um pequeno aparelho desses que podem ser instalados no painel do carro e ajudar o motorista a conduzir o carro por caminhos desconhecidos, é uma tecnologia que deve se popularizar nos próximos anos. Entre seus recursos, o GPS oferece uma correção de trajeto caso o motorista erre o caminho estabelecido pelo aparelho. A figura abaixo representa um trajeto traçado pelo GPS. O motorista queria ir do ponto A até o ponto D, desta maneira o aparelho estabeleceu o melhor trajeto: ABCD (linha cheia). Contudo, o distraído motorista errou o caminho e a um apertar de botões o aparelho acusou uma rota alternativa para alcançar o ponto D: ABEFGD (linha tracejada). Calcule a distância percorrida pelo motorista caso tivesse seguido o primeiro caminho estabelecido pelo GPS.

Dados: $\overline{AB}=41m;\overline{CD}=95m;\overline{BE}=37m;\overline{EF}=43m;\overline{FG}=28m;\overline{GD}=50m$



Exemplo 4

Pizza por Metro

Em São Paulo, existem cerca de 3.500 pizzarias espalhadas por toda a cidade. Nesse mercado concorridíssimo, o melhor a fazer é inventar! Para atrair clientes, alguns estabelecimentos estão apostando em formatos inusitados. A primeira a entrar na onda foi a Pizzaria Graminha, que fica na Vila Madalena. Logo à entrada, há um letreiro explicando o sistema. Os clientes têm duas opções: pedir meio metro estreito (com 15 cm de largura) ou largo (com 30 cm



de largura). (Fonte: www.ojornal.jor.br)

Sabendo que esta pizza mede 2 cm de espessura (altura) e tem o formato de um paralelepípedo (como mostrado na foto), qual é o volume de pizza que um cliente comerá se pedir a primeira opção? Caso ele queira a segunda opção, qual será o volume comido?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que educar é o principal papel do professor, mas as variações do modo de ensinar determinam diferenças nos resultados obtidos. Antigamente ensinar significava repassar conhecimentos e transmitir informações, porém as idéias pedagógicas mudaram e o professor de matemática não pode estar alheio às mudanças que ocorrem no campo da educação.

Um ensino de geometria sob a ótica do uso de contexto parte de um entendimento de que se deve estudar a matemática inserida na realidade vivida pelos estudantes, preparando-os não só para exames como o vestibular, mas também para a vida em sociedade. No entanto, a opção por um ensino contextualizado – condizente com a Educação Matemática – significa romper com a visão de conteúdo estático e entender que ao professor de matemática cape o papel de valorizar essa parte da matemática (a geometria) tornado-a prazerosa, criativa e, mais ainda, tornando-a útil, garantindo assim a participação e interesse dos alunos, a fim de proporcionar um aprendizado eficiente e de qualidade.

Referências

AMES, P. *Uma Professora de Olho nas Aplicações*. In: BUSHAW, D. Aplicações da Matemática Escolar. Tradução: Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1997.p. 10 – 17.

AUSUBEL, et al. *Psicología Educacional.* Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

BARBOSA, R. M. *Descobrindo Padrões Pitagóricos*. São Paulo: Atual, 1993.

_____. *Descobrindo Padrões em Mosaicos.* São Paulo: Atual, 1993.

BOYER, C. B. *História da Matemática*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9. 394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio.* Brasília: MEC, 1999.

DAFFER, P. G. D. e CLEMENS, R. S. *Geometry: an Investigative Aperoach*. Menlo Park: Addison – Wesley, 1997.

DUARTE, E. F. *Contextualização em Educação Matemática*. Disponível em : <http:// www.funedi.edu.br>. Acesso em: 15 set. 2004.

FONTENELLE, A. *Guia: Preços de gramados.* Revista Veja. São Paulo, ano 36 nº 18, 30 abr. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educativa*. 26. ed. São Paulo: editora Paz e Terra, 1996.

JACOBS, H. J. *Geometry*. New York: W. H. Freeman and Company, 1974.

LAWLOR, R. *Geometria Sagrada*. Tradução: M. J. G. RIPOLL. Rio de janeiro: edições del Prado, 1996.

LINDQUIST, M. M. e SHULTE, A. P. (org). *Aprendendo e Ensinando Geometria*. Tradução: Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1994.

MICOTTI, M. C. O. *O Ensino e as Propostas Pedagógicas*. In: BICUDO. M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.p. 153 – 167.

MURARI, C.. *Espelhos, Caleidoscópios, Simetrias, Jogos e Softwares Educacionais no Ensino e Aprendizagem de Geometria*. In BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (org.) Educação Matemática: Pesquisas em Movimento. São Paulo: Cortez, p. 198 – 212, 2004.

OLIVEIRA, L. *EUA descobrem o nosso açaí*. Diário do Pará, 21 ago. 2003. Caderno Cidades, p.5

PAIS, L. C. *Didática da Matemática; Uma Análise da Influência Francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

POLLACK, H.O. *O Processo de Aplicação da Matemática*. In: BUSHAW, D. Aplicações da Matemática Escolar. Tradução: Hygino H. DOMINGUES. São Paulo: Atual, 1997.p. 1 – 9.

STEIN, D. *Situated Learning*, In: Digest, n.º 195, 1998.

O ENSINO DOS NÚMEROS DECIMAIS NA CONCEPÇÃO DOS DOCENTES

Pedro Franco De Sá [1] - UEPA /UNAMA
Rosineide Sousa Jucá [2] - SEDUC-PA /UEPA /PPGE-UEPA

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma consulta realizada a 32 professores de Matemática da rede pública de Ensino do Município de Belém no Estado do Pará com o objetivo de realizar um diagnóstico do ensino dos números decimais a partir da concepção dos docentes. A consulta foi realizada por meio de um questionário fechado contendo 14 questões sobre a formação acadêmica e o ensino dos números decimais e 10 problemas sobre números decimais para que os professores analisassem o grau de dificuldade. Segundo os professores consultados os tópicos de maior dificuldade para os alunos aprenderem são a divisão, multiplicação e a resolução de problemas. A maioria dos professores possui especialização e segundo suas respostas, a metodologia utilizada para o ensino dos números decimais varia bastante, a maioria diz utilizar metodologias diferentes das aulas expositivas e que a metodologia que os mesmos utilizam difere da utilizada por seus professores. Os professores relatam em suas respostas que durante sua formação na licenciatura não estudaram nenhuma disciplina relacionada aos números decimais.

Palavras-Chaves: Números decimais; Ensino-aprendizagem, Opinião de Professores.

INTRODUÇÃO

O ensino de números decimais tem sido alvo de muitos trabalhos científicos, as dificuldades encontradas na aprendizagem desses números resultaram em muitas pesquisas como as de Pérez (1997), Padovan (2000), Bianchini (2001) Cunha (2002), Brousseau (2004), Vieira (2005) e Fonseca (2005).

Para Brousseau (2004) o grande problema na aprendizagem dos números decimais é que os alunos enxergam esses números como números naturais separados por uma vírgula, dessa forma o conhecimento anterior que os alunos possuem acabam se tornando uma barreira na absorção do novo conhecimento. Esse tipo de erro é

classificado por Bachelard (1996) como obstáculo epistemológico, onde um saber enraizado não permite a apropriação de um novo conhecimento, assim os conhecimentos que foram úteis em um determinado momento, em outro pode entravar o conhecimento. Para Bachelard (1996) "nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a idéia que costuma utilizar com freqüência e que o instinto conservativo passa então a dominar, e cessa o crescimento.". Dessa forma os erros cometidos pelos dos alunos estão apoiados em um conhecimento anterior que foi construído.

Bachelard (1996) parte, na sua investigação da formação do espírito científico, de um conflito fundamental subjacente a todas as etapas deste desenvolvimento: do antagonismo entre os conhecimentos derivados, por meio dos sensos e os conhecimentos científicos:

> *Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura [...]. Eis, portanto, a tese filosófica que vamos sustentar: o espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza [...]. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. (BACHELARD, 1996, p.29)*

Como conseqüência, o pensamento científico só pode formar-se numa ruptura contra o pensamento sensualista, para Bachelard (1996) é preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico. Assim, podemos ver confirmada uma relação estrutural entre o processo de desenvolvimento da ciência e o processo de aprendizagem: o novo conhecimento não se impõe automático ou imediatamente, mas por conflitos com os conhecimentos já estabelecidos.

Brousseau (2004) fundamentado em Bachelard (1996) adota a noção de obstáculo para a didática da matemática com o objetivo de explicar os erros cometidos pelos alunos e entender as dificuldades na aprendizagem.

> *Um obstáculo se manifesta pelos erros, mas estes não são devido ao acaso, não são transitórios, nem irregulares, eles são reprodutíveis e persistentes. Além disso, esses erros, em um mesmo sujeito, estão ligados entre si por uma causa comum: uma maneira de conhecer, uma concepção característica, um conhecimento antigo e que tem êxito em todo um domínio de ações. (BROUSSEAU, 2004, p. 121).*

Brousseau (2004) classificou os obstáculos para o processo de aprendizagem dos números decimais como: **epistemológicos**, **didáticos** e **ontogênicos**, assim definidos:

Os **obstáculos epistemológicos** são os obstáculos que surgem como conseqüência da aprendizagem dos números naturais. Pois o aluno compreende os números decimais como a justaposição de dois números naturais não compreendendo seu significado.

Os **obstáculos didáticos** são os obstáculos que resultam da opção didática do professor, que o professor precisa conhecer os modelos errôneos dos alunos, e a partir da compreensão desses modelos produzirem situações que facilitem aprendizagem.

Os **obstáculos ontogênicos** são os obstáculos que resultam das limitações do aluno em um dado momento de seu desenvolvimento.

È importante que o professor tome conhecimento desses obstáculos, pois poderá compreender as dificuldades de seus alunos diante dos números decimais e desenvolver uma metodologia facilitadora da aprendizagem. Pérez (1997) afirma que o ensino dos números decimais poderia ter como base o cotidiano do aluno, que esse ensino deveria se dá por meio da contextualização, dessa forma os alunos teriam um ensino cheio de significado, oferecendo aos alunos a oportunidade de ter a compreensão do conceito dos números com vírgula e sua utilização, evitando os erros. A autora coloca a importância de falar de números decimais como objeto de saber e que está hoje associado a um contexto rico de significado e que antes de chegar ao *status* de conceito matemático, os números decimais, tem passado por diferentes etapas que constituem formas diferentes de pensá-lo.

Há um consenso entre pesquisadores e educadores sobre as dificuldades que os alunos apresentam em compreender o conceito e as regras das operações com os decimais, sejam porque os mesmos não consigam relacioná-los ao seu cotidiano ou a algum conhecimento que eles já possuam de séries anteriores. As pesquisas citadas anteriormente, colocam que o ensino dos números decimais se apresenta de forma mecanizada, é que este ensino se efetua sem significado, como se fosse um tópico solto ou desvinculado de qualquer outro já estudado. Ao iniciar na 3ª série o estudo dos números decimais por meio do sistema decimal de medidas, o estudo desse tópico se estende até a 5ª série onde a partir das frações decimais, o professor segue apresentando o conteúdo sem fazer nenhuma referência a outro tópico ou a situações do cotidiano do aluno, a partir daí esse número é diluído nas series posteriores, não voltando a se fazer nenhuma referencia aos mesmos em outras séries. Como conseqüência desse ensino mecanizado dentro da escola, os alunos seguem apresentando dificuldades de

operacionalizar com esses números em todas as séries, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Em virtude do exposto realizamos uma pesquisa com o objetivo de: **diagnosticar o ensino de números decimais a partir da opinião dos professores de Matemática, conhecendo os obstáculos por eles encontrados e suas metodologias e recursos utilizados.**

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio das seguintes etapas: **revisão bibliográfica, construção do instrumento de pesquisa, aplicação do instrumento, sistematização das informações e análise dos resultados**.

Fizemos uma revisão de trabalhos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos números decimais, para conhecermos as dificuldades de aprendizagem que se referem a esse tópico.

CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

O questionário foi aplicado a professores da rede publica de ensino sendo constituído de 14 questões referentes a dados pessoais, tempo de serviço, formação acadêmica, recursos e metodologia usada pelos mesmos, e 10 problemas sobre números decimais para que os mesmos analisassem e classificassem quanto ao nível de dificuldade. Nossa amostra contou de um grupo de 32 professores, sendo 41% são do sexo feminino e 59% do sexo masculino. A aplicação do questionário se deu no período 15 de agosto a 06 de setembro de 2007.

SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

I parte: Perfil dos professores envolvidos na pesquisa: Instituições, faixa etária, tempo de serviço.

Quanto à faixa etária dos professores

( ) Menos de 20 anos, ( ) 20-25, ( ) 26-30, ( ) 31-35, ( ) 36-40, ( ) 41- 45, ( ) 46-50, ( ) 51-55 ( ) 56- 60, ( )Mais de 60 anos.

Com relação a faixa etária dos professores temos que 6 % possuem de 20 a 25 anos, 9% de 26 a 30 anos, 21 % de 31 a 35 anos , 22% possuem 36 a 40anos, 16 % possuem 41 a 45anos,13 %possuem 46 a 50 anos e 13% possuem de 51 a 55 anos.

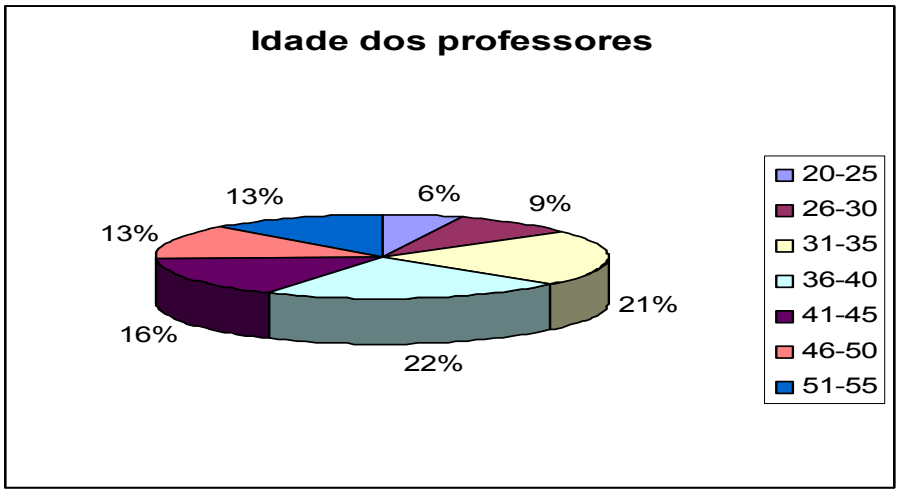


Gráfico 1 - Faixa etária dos professores.
Fonte de consulta: Questionário dos professores

Quanto ao tempo de serviço

( ) 0 -5 anos, ( ) 6 – 10 anos, ( ) 11 – 15, ( ) 16 - 20 anos, ( ) 21-25, ( ) 26- 30, ( )mais de 30 anos

Os professores possuem o tempo de serviço distribuído da seguinte forma: 18 % tem no máximo 5 anos, enquanto 19 % possuem de 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos e de 16 a 20 anos de experiência, 3% de 26 a 30 anos e 9 % mais de 30 anos de experiência. Fato que nos levar a pensar que a maioria dos professores possui uma considerável vivencia de sala de aula conhecendo a realidade do professor de matemática.

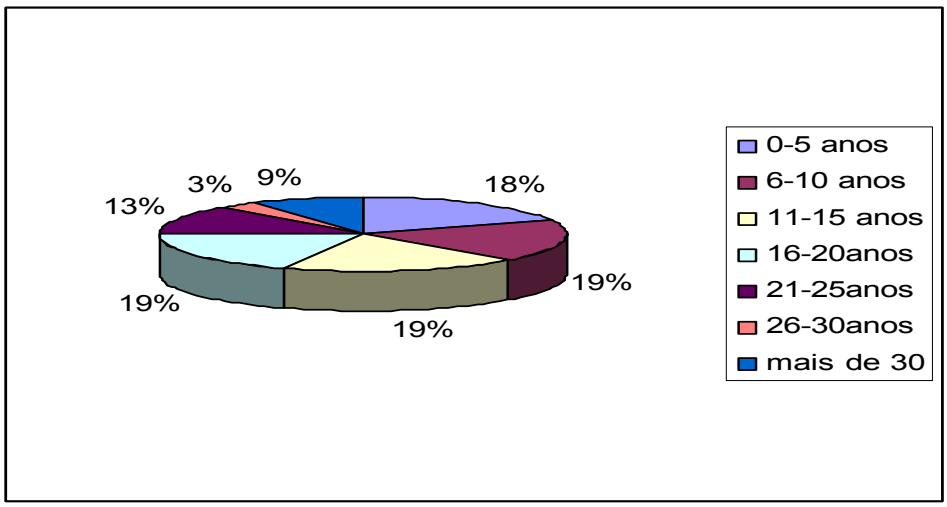


Gráfico 2 - Tempo de serviço
Fonte de consulta: Questionário dos professores

Quanto a sua formação acadêmica

( ) Licenciado ( ) Bacharel ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Com relação à formação acadêmica 31% do total de professores pertencentes à pesquisa possuem graduação em matemática, 69 % possuem titulo de especialista e nenhum possui titulo de mestre ou doutorado.

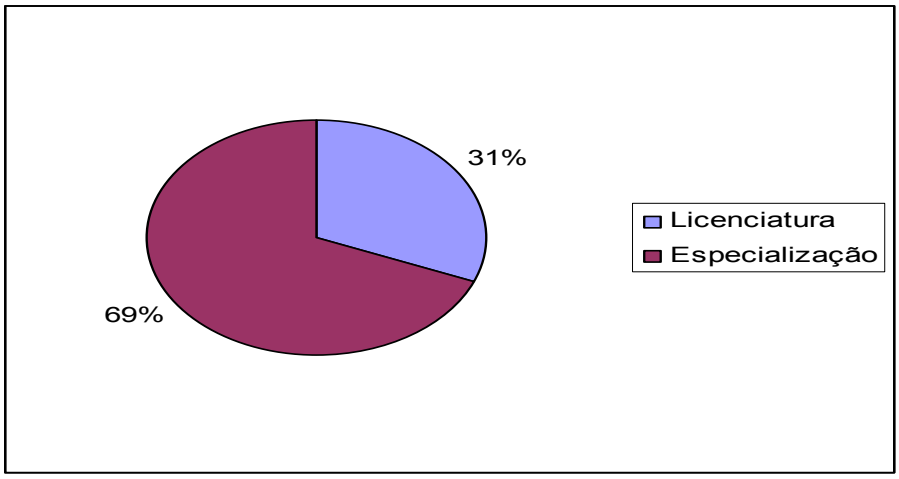


Gráfico 3 - Formação acadêmica
Fonte de consulta: Questionário dos professores

Quanto às instituições que os professores trabalham

( ) Pública Estadual ( ) Pública Municipal ( ) Publica Federal ( ) Privada ( ) Outra Modalidade

Quanto às instituições que os professores trabalham, identificamos que 60% (19 professores) exercem atividades somente em escolas públicas da rede estadual, 3% (1 professor) somente na rede publica municipal, 28% (9 professores) exercem atividades na rede publica municipal e estadual, 3% (1 professor) exercem atividade na rede municipal e particular; 6% (2 professores)na rede estadual e particular. A maioria dos professores entrevistados possui uma vivencia maior dentro da rede pública de ensino.

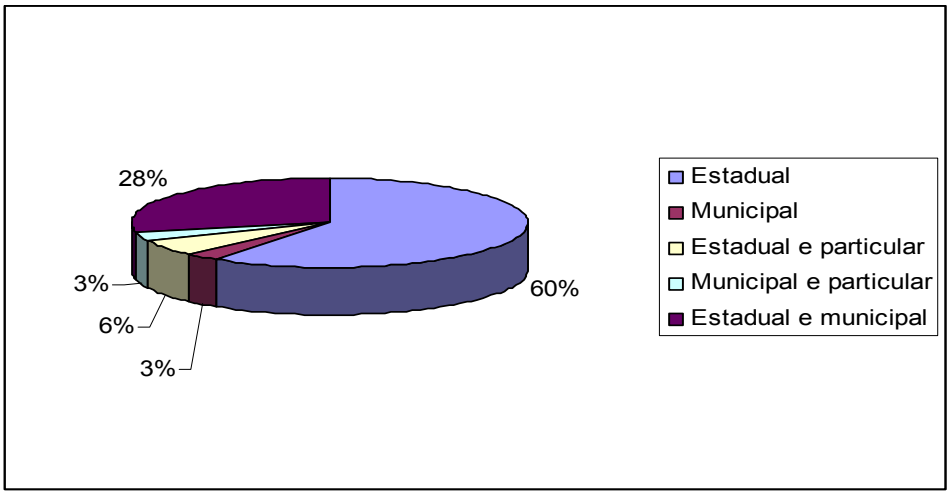


Gráfico 4 - As instituições que os professores trabalham.

Fonte de consulta: Questionário dos professores

II parte: Analise da metodologia, dos recursos utilizados pelos professores no ensino dos números decimais e sua formação.

Apresentamos a seguir as respostas às questões levantadas por nossa pesquisa sobre a metodologia e recursos utilizados pelos professores.

Para você quais os tópicos de números decimais mais difíceis de ensinar?

Quadro1-Tópicos mais difíceis de Ensinar

Tópicos	*Quantidade de respostas*
Transformações de números decimais em frações	08
Transformações de frações em números decimais	07
Adição com reserva	03
Adição sem reserva	02
Subtração com reserva	08
Subtração sem reserva	05
Multiplicação de decimal por inteiro	05

Multiplicação de decimal por decimal	15
Divisão de inteiro por numero decimal	22
Divisão de numero decimal por inteiro	23
Divisão de decimais com casas decimais iguais	14
Divisão de número decimal com casas decimais diferentes	25
Resolução de problemas	20
Outros	-

Fonte de consulta: Questionário dos professores

De acordo com as respostas dos professores, verificamos que 25 dos entrevistados apontam como tópicos mais difíceis de ensinar à divisão de números decimais com casas decimais diferentes, seguido por 23 da divisão de decimal por inteiro, 22 divisão de inteiro por decimal, 20 a resolução de problemas, 15 apontam a multiplicação de decimal por decimal e 08 transformações de números decimais em frações e 07 transformações de frações em números decimais, podemos ver quer as operações de divisão e multiplicação são as mais difíceis dos alunos aprenderem na opinião dos professores.

Quando você leciona na 5ª série você chegar a trabalhar os números decimais?

Quadro 2 – Trabalha os números decimais na 5ª serie

Trabalha números decimais na 5ª serie	**Quantidade de respostas**
Sim	25
Não	03
Não respondeu	04

Fonte de consulta: Questionário dos professores

Dos professores entrevistados 78 % afirmaram trabalhar com números decimais e 9 % não trabalham os números decimais na 5ª série e 13% não responderam. A maioria dos professores considera os números decimais um tópico importante para ser ensinado.

Quando você planeja o ensino de números decimais consulta

Quadro 3 - Material didático utilizado

Material didático	Quantidade de respostas
Somente o livro didático	06
O livro didático, outros livros não didáticos e revistas.	14
O livro didático, outros livros não didáticos, revistas e vídeos.	12
Outros: quais?	01

Fonte de consulta: Questionário dos professores

Sobre seu planejamento 06 dos entrevistados reconhece o livro didático como único instrumento de auxilio na hora de planejar suas aulas, 14 utilizam o livro didático, outros livros e revistas, 12 usam o livro didático outros não didáticos revistas e vídeos e 01 disse usar outros meios mais não especificou. Apesar de buscar novas fontes de pesquisa, o professor ainda se encontra muito vinculado ao livro didático.

Quando você ensina números decimais, costuma?

Quadro 4 – O que utiliza ao ensinar

Metodologia	Quantidade de respostas
Ensinar somente com aulas expositivas, começando pelas definições e exemplos.	05
Ensinar somente com aula expositiva, usando a historia dos números decimais.	10
Por meio de atividades em grupos, (jogos, estudo em grupos, etc.)	10
Ensina iniciando por uma situação problema, para depois chegar às definições.	21

Fonte de consulta: Questionário dos professores

Quando investigamos sobre a metodologia dos professores, verificamos que a maioria 21 professores ensina iniciando por uma situação problema para depois partir para as definições, somente 05 usam aulas expositivas, começando pelas definições seguidas de exemplos, e 10 ensinam por aulas expositivas, usando a historia e por meio de atividades em grupos, jogos e estudos em grupos. Aqui é muito claro que o professor procura contextualizar suas aulas, e busca novas formas de ensinar, talvez isso seja conseqüência da formação desse professor, pois a maioria já possui uma especialização.

Para o ensino dos números decimais você utiliza normalmente

Quadro 5 - Recurso utilizado para o ensino dos números decimais

Recurso utilizado para o ensino	**Quantidade de respostas**
Somente livro didático	08
O livro didático e jogos	08
Livro didático, livros para-didáticos, revistas, jornais, internet	13
Recursos tecnológicos (vídeos, calculadora, computador)	06
Outros	02

FONTE DE CONSULTA: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

No que diz respeito aos recursos utilizados pelos professores para o ensino dos números decimais, 08 diz utilizar apenas o livro didático e usa o livro didático e jogos; 13 utilizam o livro didático, para-didático, revistas, jornais, internet, 06 utilizam recursos tecnológicos e 02 disse usa outros recursos, não dizendo qual. Percebemos que a maioria ainda usa o livro didático, apesar de já utilizarem novos recursos como jogos e recursos tecnológicos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS NÚMEROS DECIMAIS.

PROCURAMOS SABER POR MEIO DE NOSSO INSTRUMENTO DE PESQUISA SE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ELE TEVE ALGUM CONTATO COM O TÓPICO DOS NÚMEROS DECIMAIS.

DURANTE SUA LICENCIATURA VOCÊ CURSOU ALGUMA DISCIPLINA QUE ANALISOU O ENSINO DE NÚMEROS DECIMAIS?

QUADRO 6 – CURSOU ALGUMA DISCIPLINA DE NÚMEROS DECIMAIS

CURSOU NA LICENCIATURA	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
SIM	**06**
NÃO	**24**
NÃO RESPONDEU	**02**

FONTE DE CONSULTA: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Dos professores entrevistados 75% responderam que não cursaram nenhuma disciplina relacionada a números decimais, 19 % responderam que cursaram uma disciplina, não especificando qual seja e apenas 6% não responderam a essa questão. A deficiência do ensino pode estar relacionada à formação do professor, onde este muitas vezes não possui conhecimento do conteúdo que ensina.

A forma como você leciona os números decimais é diferente da forma como você estudou?

QUADRO 7 – A FORMA COMO LECIONA É A MESMA QUE ENSINA

A FORMA COMO LECIONA E A MESMA QUE APRENDEU.	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
SIM	**26**
NÃO	**06**

FONTE DE CONSULTA: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Constatamos que 81% dos professores entrevistados lecionam de forma diferente da que estudaram e que 19% lecionam da mesma forma utilizada por seus professores. Ainda temos no ensino dos números decimais uma tendência à reprodução de modelos antigos.

Solicitamos aos professores consultados que com base na sua experiência docente classificassem as questões abaixo em muito fácil (mf), fácil(f), regular(r), difícil(d) e muito difícil (md). Apresentamos a seguir a classificação feita pelos professores.

QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÃO DAS QUESTÕES

QUESTÕES	**MF**	**F**	**R**	**D**	**MD**
1.Sofia possui 1, 60 metros de altura e sua irmã Julia possui 1,06 metros de altura. Quem é a mais alta das duas?	13	15	02	01	-
2. Um alfaiate gasta 2,6m de tecido para fazer um paletó. De quantos metros de tecido precisará para fazer 3 paletós?	12	14	04	01	-
3. Dona Marta comprou 8, 25 metros de tecido e dona Lucia compraram 12, 35 metros. Quantos metros as duas compraram juntas?	12	15	04	-	-
4. O salário de José é R$ 980, 56. Ele terá que pagar R$ 225, 68 de aluguel. Quanto sobrará de seu salário?	10	08	09	03	01
5. Uma coca – cola possui 1,25 litros que serão distribuídos em copos de 0, 25 litros. Quantos copos serão usados?	03	03	10	15	-
6. João vai comprar 1, 87 quilo de biscoitos, sabe-se que o quilo custa R$ 0,80. Quanto João irá pagar?	04	03	06	16	03
7. Sofia tem R$ 22,00. Foi ao parque e gastou R$ 8,50, na roda gigante e nos cavalinhos, R$ 5,90 com maça do amor e docinhos. Quanto restou do dinheiro que possuía?	04	07	13	08	-
8. O dono de uma mercearia distribuiu 87 Kg de arroz em uma dúzia de pacotes iguais. Quantos quilos foram colocados em cada pacote?	03	08	07	06	07
9. Helena comprou um DVD e irá pagar 4 prestações de R$ 83,60. Sabe-se que ela já deu de entrada R$ 120 reais. Qual o valor total desse DVD?	03	04	14	10	-
10. Antonio comprou uma TV por 850, 80 reais. Para pagar deu de entrada 125,60 reais e o restante parcelaram em 5 prestações. Qual será o valor de cada prestação?	02	04	10	09	06

Fonte de consulta: Questionário dos professores

Em relação à classificação feita pelos professores das questões verificamos que:

- A questão 01 envolve comparação de números decimais e foi considerada por 48 % como fácil, por 42% como muito fácil, por 6% como regular e 3% como difícil.
- A questão 02 envolve multiplicação de decimal por um inteiro e foi considerada por 45% como fácil, por 39% como muito fácil, por 13% como regular e por 3% como difícil.
- A questão 03 envolve adição de números decimais e foi considerada por 48% como fácil, por 39% como muito fácil e 13% como regular.
- A questão 04 envolve subtração de decimais e foi considerada por 32% como muito fácil, por 29% como regular, por 26% fácil, por 10% como difícil e apenas 3% acham muito difícil.

Do ponto de vista do professor, as quatro primeiras questões, o aluno não teria dificuldade em resolver, elas foram classificadas como fácil ou muito fácil pela maioria dos professores.

- A questão 05 envolve divisão de números decimais e foi considerada pela maioria dos professores 48% como difícil, por 32% como regular, por 10% como muito fácil ou fácil.
- A questão 06 envolve divisão de números decimais e foi considerada por 51% como sendo difícil, por 19% como regular, por 13% como muito fácil, por 10% como fácil e 6% acham muito difícil.

Os professores consideram essas questões como difíceis para os alunos responderem, pois se trata da divisão, e corresponde a resposta da questão 01 do questionário, quando questionados sobre qual a operação mais difícil para o aluno aprender.

- A questão 07 envolve duas operações, adição e subtração de números decimais considerada por 42% como sendo regular, 26% difícil, por 23% como fácil e13% consideram muito fácil.

- A questão 08 envolve divisão de inteiros tendo como resposta um decimal. Ela foi considerada por 26 % como fácil, 23% como regular ou muito difícil, 19% como difícil e 10% como muito fácil.
- A questão 09 envolve duas operações multiplicação e adição e foi considerada por 45% dos professores como regular, por 32% como difícil, por 13% fácil e 10% acham muito fácil. Não sendo classificada por nenhum como muito difícil.
- A questão 10 envolve subtração e divisão e foi considerada por 32% como sendo como regular, 26% difícil, 19% muito difícil, 13% fácil e 6% muito fácil.

CONSIDERAÇÕES

Nosso objetivo com essa pesquisa era diagnosticar o ensino de números decimais a partir da opinião dos professores de Matemática, conhecendo os obstáculos por eles encontrados, suas metodologias e recursos utilizados, constatamos por meio dos resultados de nossa pesquisa que os professores ao ensinar os números decimais utilizam não só o livro didático, apesar de ele continuar aparecendo como a maior fonte de consulta, mais também diversos recursos, esse fato nos leva a pensar que talvez isso esteja ligado ao fato da maioria dos professores possuírem uma pós-graduação, dessa forma possuem mais contato com os estudos que surgem apontando novas metodologias. Apesar de vivermos numa era da tecnologia, poucos são os professores que dizem utilizar esses recursos como meios de viabilização do ensino dos números decimais. Com relação às dificuldades de ensino, constatamos ao analisar suas respostas que como ponto comum estes apontam como maior dificuldade para o aluno aprender a operação de divisão, dando ênfase à divisão de números decimais com casas decimais diferentes; apontam também as dificuldades dos alunos com a multiplicação de decimal por decimal e às transformações de frações em números decimais e de números decimais em frações e a resolução de problemas, o que condiz quando analisamos as classificações que os mesmos fazem dos problemas propostos, pois classificam como mais difíceis os problemas que possuem divisões e multiplicação.

Ao analisarmos a formação desse professor, percebemos que em sua graduação não houve nenhuma disciplina que analisasse o processo de ensino dos números decimais e percebemos que alguns reproduzem modelos utilizados por seus professores.

Para Brousseau (1996) o professor mesmo repetindo velhas lições sente dificuldade nessa reprodução, sentindo necessidade de buscar o novo, para ele mesmo

que ele sempre repita a mesma lição, ainda que para alunos novos, a reprodução exata daquilo que falou ou fez anteriormente pode não produzir o mesmo efeito. Para ele o professor sente uma necessidade muito grande de mudar, nem que seja, na formulação da sua exposição, dos exercícios, dos exemplos, e se possível à própria estrutura da aula.

Nessa perspectiva esperamos promover com este estudo uma reflexão dos professores a respeito de suas metodologias e dos recursos didáticos utilizados em suas aulas, e que este forneça diretrizes para uma analise mais adequada no momento de seu planejamento. Que a partir dessa reflexão os professores possam mudar sua postura e busquem novos meios de ensino, para tornar o processo de ensino mais reflexivo e significativo, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e promovendo aulas mais contextualizadas, tornando dessa forma menos árdua as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos números decimais.

Referências

BACHELARD, G. A formação do espírito cientifico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.316p.

BIANCHINI, B.L. ESTUDO SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS NÚMEROS DECIMAIS.2001. 235P. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA) – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2001.

BROUSSEAU. G. Théorie des Situations Didactiques. 10 ed. France: La Pensée Sauvage, 2004. 395p.

CUNHA, M.R.K. A QUEBRA DA UNIDADE E O NÚMERO DECIMAL. 2002.162P. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA) – PONTIFICA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2002.

FONSECA, F.L. A Divisão de Números Racionais Decimais. 2005. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PADOVAN, D. M. F. Números Decimais: o erro como caminho. 2000. 145p. Dissertação (Mestrado em educação matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PÉREZ, J.C. Números Decimales? ¿Por qué? ¿Para que? Madrid: Síntesis, 1997. 210p.

VIEIRA, G. B Números Decimais: dificuldades conceituais. 2005. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

O MÉTODO BIOGRÁFICO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: TRILHAS E DEBATES ATUAIS

Shyrley Patrícia Fiel Dos Santos[174]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Este artigo discorre sobre a potencialidade do método biográfico nas pesquisas em educação na área da formação docente, rastreando nacional e internacionalmente autores que caminham por essa trilha metodológica. No desenvolvimento deste estudo focalizamos as implicações epistemológicas que historicamente contribuíram para a dissociação das dimensões pessoais dos fenômenos sociais, localizando os principais questionamentos da adoção desse método nas pesquisas científicas. O caminho investigativo deste estudo orientou-se pela abordagem qualitativa, aliando em seu corpus analítico as histórias de vida de duas formadoras de professores e as literaturas que versam sobre o método biográfico. Como técnica de produção de dados realizamos entrevistas do tipo narrativa e análise interpretativa. Os resultados demonstram a riqueza incomensurável das histórias de vida como ferramentas que possibilitam a compreensão dos saberes, formação e identidade pessoal e profissional dos professores.

Palavras-chave: Método biográfico. Formação. Identidade pessoal e profissional docente.

INTRODUÇÃO

As certezas, a maneira correta de proceder e as receitas vão cedendo lugar –na literatura – à incerteza aos dilemas, às diferenças e a necessidade de soluções singulares. A crença na racionalidade teórica-técnica supomos não ser mais unanimidade. O lugar onde o professor constrói respostas para os desafios impostos pela prática aos poucos vai sendo explorado, desdobrado e ampliado. O professor toma decisões, processa

[174] Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado na linha de pesquisa de Formação de Professores. E-mail: shysan1@hotmail.com.

informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores.

Ecleide Cunico Furlanetto

Atualmente as pesquisas em educação e em especial a formação de professores vivência um momento peculiar no que diz respeito aos caminhos investigativos, já que observamos se não numerosa, mas um considerável aumento de estudos que vislumbram as histórias de vida e formação caminhos que levaram ao reconhecimento das potencialidades do método biográfico foram, e ainda são, arenosos, pois por requerer a articulação dos pressupostos experienciais me sua construção teóricos fez surgir erupção epistemológica no compreender e fazer científico.

DA MARGINALIZAÇÃO ÀS REFORMULAÇÕES CIENTÍFICAS: AS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS COMO FERRAMENTAS DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO.

Em meio aos processos de reconceituações explicativas para o mundo em crescente, testemunhamos, por meio do estudo, uma erupção teórico-metodológica também no campo científico. Com isso observamos a coexistência de variadas olhares que se propõe a investigar os fenômenos da sociedade, assim, nas trincheiras mudanças científicas os cenários de incompletudes epistemológicas são anunciadores de outros modelos e caminhos de conceber e fazer as Ciências do Humano[175].

Conforme pesquisadores como Ferrarotti (1988) e Josso (2004), o nascimento de perspectivas que consideram aspectos relacionados as histórias de vida das pessoas perpassam pela compreensão de que a concepção moderna de ciência ocasionou uma mutilação heurística de compreensão dos fatos sociais, já que em nome da neutralidade do pesquisador, as subjetividades, das experiências dos sujeitos foram colonizadas,ou mesmo subtraídas circunstanciado pelo predomínio incessante da lógica.

Historicamente conforme Ferrarotti (1988), a utilização do método biográfico ainda é recente nas pesquisas educacionais, sendo mais amplamente utilizada a partir de

[175] . Designação utilizada por Josso (2004) ao se referir às produções que tratam de diferentes dimensões do ser humano. Para esta autora a construção que freqüentemente é empregada epistemologicamente é inadequada, pois as Ciências Naturais e Exatas também são pensadas por seres humanos.

da década de 1980, porém esta forma de realizar pesquisas não é nova, pois foi largamente utilizada nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago.

O trabalho com as biografias educativas tenciona uma elaboração que toma como princípio as pessoas enquanto sujeitos psicossomáticos, isto é, que são capazes de construírem-se, por meio da multiplicidade de experiências e aprendizagens, as quais constroem em si competências e habilidade durante sua trajetória de formação.

A adoção desse método foi resgatado principalmente pelos sociólogos e posteriormente pelos pesquisadores na área da educação, devido a possibilidade de renovação metodológica, em decorrência "da crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia" (BUENO, 2002).

No entender de Sousa:

> *As ciências da educação, inseridas no quadro das ciências do homem e da sociedade, não podia deixar de partilhar estes princípios. O apelo à unicidade da ciência e o desejo de afirmação científica em pede igualdade com as outras ciências, fizeram com que adoptassem uma única metodologia de investigação, a das ciências exactas e naturais, que defendiam a redução do complexo ao simples, do heterogêneo. Tal como os outros objectos do conhecimento, o nosso também devia ser susceptível de transparência, simplicidade e homogeneidade. Para isso, era precido desembaraçar-se de todo o tipo de enunciado pré-científico, como as crenças, as opiniões, o percu subjectivo, a epistemologia popular, etc (2000, p.22).*

As análises empreendidas pelo sociólogo Santos em *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989) sobre o tradicional campo paradigmático anunciado pela ciência sobre o trato com o que ela denominou de senso comum, enfatiza que:

> *... paradigma que se constitui contra o senso comum e recusa as orientações e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem; um paradigma cuja a forma de conhecimento precede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito (um objeto sem criatividade nem responsabilidade); um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria-prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática [...] um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade na costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor e no ódio, se conquista a competência comunicativa...(p. 34-35).*

A consideração acima exposta demonstra a crítica que se faz hoje ao pensamento científico moderno, pois na busca pelo conhecimento puro, a ciência moderna baseada nos referenciais racional ignorou tudo o que não era passível de

mensuração, observação, isto é isentando da análise do fenômeno social as experiências de vida dos sujeitos.

Nesse sentido, podemos dizer que em sua origem o conhecimento estava centrado nas mãos dos sujeitos de forma determinante, e abstraído de qualquer mensuração ao sensível, portanto condicionada por elementos comprováveis. Nesse entendimento, conforme Santos "... a ciência moderna desconfia das evidências de nossas experiências imediatas. Já que tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias" (2005, p.24).

Ao propor a objetividade científica, o racionalismo moderno elabora a construção de um conhecimento que acenou para a edificação de ideais epistemológicos positivistas, baseados nessa forma fragmentada da sociedade, isolando fatores relevantes na análise dos fatos e impondo uma mentalidade bastante particular, caracterizando o fazer científico como um conhecimento neutro, universal e desconectado das relações sociais e que ainda perdura em nossa sociedade através de teorias, discursos e praticas, as quais tonificam o pensar e o agir humano.

O ensaio articulação que fazemos nesse momento entre perspectivas epistemológicas e teóricas é imprescindível porque compreendemos que no centro das formulações das pesquisas educacionais, encontra-se indissociada das construções científicas de forma, por vezes, dominante.

Santos (2005) ao versar sobre a reflexão epistemológica e a produção do conhecimento científico ilumina-nos com teses que, segundo ele, contribuíram para a assunção de um paradigma emergente que agrega as construções científicas a lógica do senso comum[176], como observamos a seguir:

- *Todo o conhecimento científico-natural é cientifico - social*, nesta compreensão o autor propõe a superação entre a ciência natural e social, apontando a necessária superação da concepção mecanicista acentuada na base da produção do conhecimento e que produziu a supervalorização da primeira sobre a segunda, tencionado revalorizar os estudos humanísticos.
- *Todo conhecimento é local e total*, Santos frisa que o conhecimento é constituído a partir da ação humana, isto é da vida cotidiana que se enraíza nos projetos locais e toma dimensão ampliada na sociedade.

[176]. Cintilamos aqui a concepção da tradição moderna que reconhece o senso comum como saber superficial, ilusório e falso, que é constituído. Contudo nos aproximamos da percepção de Santos (2005) ao assumir o senso comum como saber que provém das experiências imediatas, não resultando de práticas orientadas, mas que produz-se e "reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida"(p.90).

- *Todo conhecimento é autoconhecimento*, Santos consagra o caráter autoformativo que o conhecimento proporciona aos sujeitos. Partindo desse ponto Santos ressalta a valorização das histórias de vida pessoais e coletivas, destacando assim, a ciência como autobiográfica.
- *Todo conhecimento cientifico visa constituir-se em senso comum,* à luz da lógica emergente Santos elucida-nos com a compreensão de ciência moderna que não despreza o senso comum. Num momento de ruptura paradigmática o autor propõe uma nova racionalidade científica que se converte e senso comum, assim, ele assinala o conhecimento como autoconhecimento.

A relevância da explicitação da compreensão acima referenciada destaca a os avanços do domínio das ciências cimentadas no padrão físico-natural, vislumbrando o ingresso do sujeito nas produções teóricas. Nesse cenário explicativo os pressupostos reconhecem a imersão do saber clandestino "nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos" (SANTOS, 2005, p. 85).

Diante desse perturbador e inevitável cenário de proposições sobre as perspectivas científicas e necessidade de inclusão das vozes dos sujeitos é que anunciam-se outras possibilidades de investigativas em ciências sociais.

Dessa forma, as reconceituações histórico-metodológicas que dizem respeito às pesquisas em educação e mais especificamente que discorrem sobre os processos formativos dão uma especial atenção ao método biográfico como ferramenta de estratégias de investigação-formação.

Ao dissertar sobre a autonomia do método biográfico Ferraroti (1988) aponta as insuficiências das pesquisas e a necessidade de uma renovação metodológica e da exigência de uma nova antropologia para o trato com as ciências sociais. Por meio da análise deste autor, observamos uma proposta metodológica que põem em evidência a descoisificação que objeto social por muito tempo tomou em si.

No entender de Josso:

> *A narrativa de um percurso intelectual e de prática de conhecimento põe em evidencia os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período [...] Nessa perspectiva, cada um de nós conta as suas experiências no registro ou nos registros das suas aprendizagens no plano da consciência (2004, p.43).*

Por meio das narrativas orais compreendemos o processo de formação a partir das experiências acumuladas que atinge diretamente as transformações identitárias pessoais, as quais estão interligadas num projeto social universal.

Partindo dessa análise podemos retomar e ao mesmo tempo visualizar as explicações para um dos principais questionamentos que se faz, ainda hoje, sobre a adoção das biografias perspectiva metodológica nas investigações científicas: Como um trabalho que agrega e seu corpo analítico aspecto relativo à subjetividade pode converter-se em uma pesquisa científica?

O respeito pela pesquisa da construção da identidade docente considerando argumentos em prol da valorização dos aspectos pessoais, *singulares*, consiste na possibilidade de uma aproximação claramente científica que, no entanto adota uma atitude inversa em ciências sociais, já que parte de elementos micro para os macro-sociais.

> *O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destatolizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).*

A formulação de Ferrarotti nos parece significativamente apropriada, já que elucida como por meio do trabalho com histórias de vida pode nos familiarizar com históricos, captando questões importantes, as quais compõem não apenas uma história individual, mas também que pode ser relevante para a compreensão de aspectos sociais.

Desse ponto de vista, Ferrarotti (1988, p.26) nos acena com uma importante reflexão:

> *Toda a vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social.*

Tomar as histórias de vida como ponto reflexivo é partilhar da idéia de que somos uma micro realidade social, pois em cada um de nós convive integralmente as marcas sociais do nosso sistema. Dessa forma, os subterrâneos de nossas identidades traduzem o mundo em que vivemos, suas contingências experienciadas de forma distinta e refletidas por meio de nossos valores, comportamentos e ações.

Às hesitações que levam a contestação da cientificidade e riqueza incomensurável do método biográfico acenamos com a propícia síntese de Ferrarotti:

> *Um homem nunca é um indivíduo. Seria melhor chamar-lhe de **universal singular**: "totalizado", e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, "retotalizado-a" reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projectos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos (1988, p.30).*

A idéia do universal singular implica compreender as pessoas como uma síntese social de uma estrutura macro cuja qual se revela na cotidianidade das relações humanas, desta forma as justificativas e o devido valor pelo caminho investigativo que as biografias proporcionam aos pesquisadores que trilham essa linha de pesquisa.

Outra recusa atribuída às pesquisas que repousam no campo memorialístico, narrativo, biográfico ressaltam as contradições e antagonismos existentes na compreensão entre memória e história como fontes de estudo. A respeito disso destacamos a inferência de Nora (apud CATANI, 2003):

> *A memória e a história estão longe de ser sinônimos e é preciso que se tome consciência de tudo que as opõe. A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e, sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e freqüentes reutilizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é sempre um fenômeno atual, um elo vivido no presente eterno: a história é uma representação do passado (p.19).*

Se reconhecermos a capacidade dialética que os sujeitos possuem de dialogar com as estruturas universais, não podemos seqüestrar às experiências humanas como ferramenta de compreensão dos fenômenos sociais.

Como seres humanos dotados de capacidades cognitivas fazemos leituras formativas, isto é, identificamos, reconhecemos, interpretamos, ressignificamos e integramos aos nossos projetos individuais, daí a necessidade de mergulhar nas experiências de vida que formam, reformam, deformam e transformam nossa identidades.

A BUSCA DE SI: AS EXPERIÊNCIAS COMO CAMPO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Os estudos que incursionam pelo trabalho com as narrativas de vida destacam as experiências como importante instrumento formativo que elas nos proporcionam. É partindo dessa linha de raciocínio que podemos empreender o profícuo crescimento de pesquisas que primam valorização dos percursos pessoais dos sujeitos como linha de compreensão analítica.

Desse ponto de vista as histórias de vida rastreiam reflexões em nível individuais e coletivos, já que nos permite aprofundar as dinâmicas realizadas por uma pessoa ou por um grupo, reveladas por meio das descrições do vai-vem que os estudos narrativos ilustram.

No campo das pesquisas em educação que recorrem à utilização do método biográfico na formação de professores Marie-Christine Josso (2004) é uma notória pesquisadora que tem contribuído para o debate sobre o trabalho com as experiências formativas dos sujeitos. Para esta autora, a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa permite "reconstituir a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram a minha existência de ser pensante e reflexivo" (p.115).

As investigações que pairam no campo da metodologia de pesquisas em histórias de vida, conforme Josso (2004, p. 25) partem da "preocupação com que os autores da formação consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos".

Atrai nossa atenção o não tão numeroso, mas sem dúvida significativo crescimento de pesquisas que ratificam nosso olhar sobre assunção de referenciais teórico-metodológicos que valorizam as experiências de vida e formação dos sujeitos. Entre estes estudos são relevantes as considerações de pesquisadores no cenário internacional Nóvoa & Finger (1988), Nóvoa (1995, 1999, 2000), Josso (2004). Nacionalmente, destacamos as pesquisas de Catani (2003), Furlanetto (2003), Souza (2006) entre outros.

A explicitação do referencial teórico acima neste momento é importante para tentar vislumbrar como o campo de estudo que tem como fonte de pesquisa as experiências dos sujeitos ganha visibilidade, principalmente na pesquisas que discorrem sobre a formação docente, isto porque amplia o campo de compreensão de fenômenos

sociais, o qual por uma tradição cientifica subtraíram da análise dos processos formativos a dimensão pessoal.

Na realização de um trabalho biográfico as experiências se apresentam como "um conceito aglutinados dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida" (JOSSO, 2004, p. 27).

O trabalho com as narrativas orais permitir compreender sobre as opções, as inércias e as rupturas que o sujeito ao longo de sua história de vida faz, compreendendo a dialética entre passado, presente e futuro.

O caráter acertiva inaugura a compreensão não de apenas chegarmos aos processos de formação dos/as professores/as, mas se apresenta como possibilidade de recolocar os sujeitos como protagonistas, em situação de destaque, os quais são atores e responsáveis por seus percursos de formação.

Baseadas na premissa de Josso (2004) entendemos que na centralidade dos trabalhos que comungam desse método, é suscitar que está em jogo, neste caso a compreensão formação e identidade docente, é que devemos trabalhar com a lógica dos sujeitos que trabalhos com "pedras vivas" (p.14) com pessoas e por isso a perspectiva de formarem-se, já que a história é tecida a partir das experiências, e que é o sujeito que introduz a textura, os sentidos a sua ação.

Assim como sublinha Josso:

> *Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar de si mesmo, a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é "vivido" na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (2004, p. 48).*

A partir da proposição da autora observamos a distinção existente entre viver e experiênciar. Viver diz respeito ao movimento temporal que participam do processo de formação humana. As experiências referem-se às vivencias particulares e as habilidades reflexivas que o sujeito faz sobre o que foi vivido, percebido e sentido.

A prática singular da escuta interna dos percursos formativos, das situações vividas, da interação do sujeito com o mundo a partir das narrativas escritas ou orais é que faz do método biográfico increvêr-se como ferramenta educativa (auto)formativa, já que possibilita as pessoas o plano da interioridade ver, rever e compreender por meio da

evocação das itinerâncias elucidando continuidades e rupturas que envolvem o ciclo construtivo das identidades.

O valor do trabalho com histórias de vida nas pesquisas de formação de professores poderá possibilitar a emergência de posturas de resistência às novas políticas de formação de professores, isto é, ao poder institucionalizado. Esta prerrogativa é compartilhada por Goodson (apud BUENO, 2002) ao se referir a uma contra-cultura, de acordo com este autor, dar voz aos silenciados possibilitará que os professores sejam ouvidos, e nessa lógica uma contra-cultura será construída a medida em as vozes se constituíram como forma de ação contra o poder oficial.

Nessa direção, consideramos que não passamos pelo mundo, alheios a contaminações sociais, culturais, religiosas. Vivemos e empreendemos dele em cada tempo em cada lugar fraturas que nos acompanham no decorrer de nossas trajetórias de vida. Assim realizamos as leituras ou as aprendizagens experiências que nos constituem nos aproximando do que consideramos relevantes e, ao mesmo tempo, nos afastando do que não nos parece significativo.

Nesse sentido, é a maneira de como respondemos as vivências ou aos projetos sociais que *tatuam* as aprendizagens ou experiências formadoras e subjetivas, as quais são modeladoras das identidades, estas sempre provisórias e por isso em constante transformação.

Numa interessante analise sobre a formação de formadores de professores Nóvoa (apud Josso, 2004) afirma que no processo de construção das identidades os professores acionam experiências de dimensões distintas que corroboram em suas compreensões críticas denominadas como: auto-formação, a qual esta ligada as aprendizagens pessoais e profissionais; hetero-formação, relacionada às aprendizagens com o outro; eco-formação, e que o formador forma-se por meio dos saberes, da cultura, das artes.

O trabalho com as histórias de vida é considerado importante instrumento autoformativo e formativo. No que diz respeito à autoformação, falar de si, isto é, sobre as próprias experiências, podemos rastrear os elementos significativos que participaram da constituição da rede de acontecimentos que contribuíram para a edificação da pessoa. O caráter formativo está associado a compreensão que ao narrar as histórias de vida os sujeitos trazem consigo um conjunto de vivências que são trabalhadas e percebidas coletivamente. Neste caso, entrelaçam-se às histórias de vida um emaranhado social, cultura, econômico, religioso, os quais são introduzidos nas histórias individuais.

Destarte, os estudos que legitimam o valor metodológico dos trabalhos que permitem trazer as experiências, tradicionalmente, emudecidas, partilham da orientação que as narrativas contam não somente o retrato pessoal, mais histórico, que refletem a relação estabelecida com os outros e com o mundo.

Assim, conforme Furlanetto (2003) a importância de agregar aos conceitos as experiências dos sujeitos, pois:

> *O conceito sem experiência é vazio, seriam palavras, palavras e mais palavras. Assim como uma experiência não nomeada, não conceitualizada, não possibilita a apropriação. A aprendizagem por sua vez, está profundamente relacionada ao crescimento, não existe possibilidade de crescer sem aprender. Para aprender não basta só olhar, mas, vê; não basta só ouvir, mas, escutar. Para que o olhar possa transformar-se em ver e ouvir em escutar, o intervalo estabelecido entre eles necessita ser preenchido pela nomeação possibilitada pelo pensamento... (p.22)*

Na leitura de Souza (2006) ao analisar as vivencias escolares dos alunos, enfatiza que:

> *A narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e das memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam (2006, p.70).*

As narrativas escritas ou orais de vida permiti-nos mergulhar no universo das experiências formadora, compreendendo que o perfil profissional dos/as professores/as somos porque nos identificamos ou não com o que vivenciamos. Nesse momento descreveremos as trilhas percorridas nesta pesquisa, refletindo sobre os desafios e dificuldades sobre a realização da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa algo que nos inquietou foram as exigências que se faziam no que diz respeito à questão a produção do conhecimento como algo descolado da dimensão pessoal, subjetivas. Vale ressaltar que essa lógica não acontece somente em âmbito acadêmico, mas aqui o destacamos, em especial, por se tratar do primeiro espaço em que formalmente nos constituímos docentes.

As histórias de vida das professoras carregam marcas de um processo educacional dotado de impessoalidade, no qual o modelo racional técnico privilegiou uma formação subtraída das possíveis contaminações que o sensível pode envolver.

O achado desta investigação paira na possibilidade de compreender como os modelos científicos pensados, produzidos espraiam-se em nível social e produzem também identidades. Dessa forma, esses efeitos podem ser sentidos nos processos formativos, e aqui compreendidos como as aprendizagens que ocorrem em todos os setores da sociedade, impondo ao magistério uma tradição formativa desprovida das dimensões pessoais, descartando das produções científicas e da formação docente, aspectos relacionados, aos sentimentos dos professores, dos desejos, anseios, afetos.

Nesta investigação, depreendemos que a riqueza incomensurável de trabalhar com as histórias de vida das professoras é perceber que as mesmas não participam do projeto social de construção das identidades passivamente, isto porque, como nos revela Bolívar (2002), ante ao projeto homogeneizador preconizado pelas estruturas macro-sociais, os professores aglutinam em si, os pressupostos experienciais que são fruto de seus itinerários auto, hetero e eco-formativos.

Ao banharmos pela opção metodológica que valoriza o que antes era, ou ainda é considerado desimportante e marginal, é termos assunção que prática docente é algo que não é construída desencarnada das experiências pessoais, ao contrário é algo inerente que fornece a textura, e os sentidos à ação dos professores. E, é por meio da escuta sensível que nos aproximamos das nuances que solidificam a construção das identidades docentes.

É desse lugar que assumir as histórias vida como campo metodológico de possibilidade de compreender quais, e como as itinerâncias percorridas pelas professoras participam no projeto de constituição do ser pessoal e profissional, visualizamos que as identidades são tecidas nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e consigo mesmo, por meio das experiências formadoras.

Levar em consideração o potencial analítico do trabalho com as narrativas significa considerar que as histórias de vida põem em evidência que as trajetórias ou itinerâncias descritas evocam as evoluções que fazem parte do centro de interesses dos sujeitos, da compreensão do sentido que (re) significa as práticas, e ainda ressalta "igualmente explorações reiteradas que fazemos das nossas necessidades e dos nossos desejos. Esta relativa inconstância em nossos agrupamentos caminha junto com errâncias inevitavelmente associadas à nossa busca de si" (JOSSO, 2004, p. 95).

Referências

BUENO, Belmira Oliveira. O método auto-biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v.28, n. 1, 2002. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-97022002000100002&lng=pt&nrm=iso>.Acesso em: 28 Dez 2006. doi: 10.1590/S1517-97022002000100002.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração contínua dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CATANI, Denise Bárbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António & FINGER, Mathias**. O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

HALL,Stuart**. Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António & FINGER, Mathias**. O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAÚES, Marilene Silva & SANTOS, Shyrley Patrícia Fiel dos**. Formação de professoras em escola confessional em Abaetetuba-PA os anos 50 e 60**. Belém-PA, 2003 (Trabalho de Conclusão de Curso).

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

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti et al. Formação de professores: concepção e problemática atual. *In*: **A escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2002.

NÓVOA, António & FINGER, Mathias**. O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e as suas histórias de vida. **In**: NÓVOA, Antônio**. Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". *In*: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. et al. **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice editora Revista dos Tribunais, 1988.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. São Paulo: Editora UNESP; Belém/PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Portugal: Edições Asa, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

CORPO E RELIGIÃO: MAPAS E TRILHAS NA PRODUÇÃO[177]

Drª. Marta Genú Soares Aragão. UEPA/ESMAC[178]
Ms. Allyson Carvalho de Araújo. UEPA/ESMAC[179]

RESUMO

Faz rastreamento bibliográfico na produção do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dentre revistas e anais, que tematiza a relação entre corpo e religião e a repercussão na educação. Elabora uma agenda de pesquisa pontuando temas instigantes para o avanço no campo de estudo, considerando a tímida produção observada no corpus de análise delimitado. Este estudo compõe o macro projeto intitulado "Corpo e Religião" e se localiza no quarto momento da produção, projetando neste trabalho novas abordagens sobre a relação corpo e religião.

Palavras-chave: Religião. Corpo. Educação.

APROXIMAÇÕES ENTRE CORPO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO.

O mapeamento da produção sobre o tema em questão sinaliza a necessidade de se construir caminhos para o estudo aqui proposto. Identifica-se a religião como uma construção cultural que estabelece modos que ação na sociedade, que estrutura uma concepção de corpo nos sujeitos e projeta um escopo de sociedade. Percebendo as inquietações que vêm permeando este eixo de discussão, nos indagamos qual tem sido a repercussão desta emergência social nas produções dentro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Portanto, o objetivo do trabalho é realizar um rastreamento bibliográfico na produção do CBCE, revistas e anais, que tematiza a relação entre corpo e religião, bem como suas implicações pedagógicas. Busca a partir, do rastreamento, elaborar uma agenda de pesquisa apontando lacunas instigantes para o avanço na temática.

O trabalho diagnostica o grau de importância que a área tem demonstrado sobre a relação corpo e religião, bem como os possíveis desdobramentos da produção do conhecimento nesta temática.

---

[177] Pesquisa com financiamento PROPESP/UEPA.
[178] Contato: martagenu@uepa.br
[179] Contato: allyssoncarvalho@hotmail.com

Admite-se a temática do corpo e a relação com a religião e a educação como significativa contribuição na construção de entendimento ampliado do homem e suas relações sociais, buscamos identificar na produção da Educação Física, indicativos para nossa reflexão. Para tanto, nos remetemos à produção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), dentre periódicos e anais de congressos, por entendê-lo como principal agencia de fomento ao debate acadêmico - cientifico na área.

A busca foi guiada por publicações que articulassem os conceitos corpo e religião. No corpus de análise rastreado, só foram encontradas duas publicações com esta relação explicita no correr do texto. Vale pontuar reflexões preliminares sobre esses estudos.

Tanto o corpo como a religião esteve e está sob permanente polêmica quanto à concepção, trato e presença no espaço educativo. Para Espírito Santo (1998) o protocolo religioso não se coaduna com o protocolo científico, isto é, os postulados, procedimentos e valores de um, não são utilizados pelo outro.

A educação, principalmente brasileira, tem origem no seio da igreja católica que fixa o funcionamento escolar a partir dos preceitos religiosos, normas e condutas (CAMBI, 1999). No processo histórico, mesmo com o grande número de escolas laicas, ainda são os princípios religiosos que influenciam a educação nas escolas, principalmente nas escolas confessionais. Atualmente as escolas religiosas, têm adotado procedimentos normativos que se fundamentam nas regras da igreja, no entanto, acrescem a esses procedimentos metodologias da pedagogia contemporânea.

Em meio a esse cenário, os alunos se deparam com diferentes regras e regulamentos a seguir, considerando ainda a orientação da família e efetivamente dos pais, e a influência da sociedade. Tais normas de comportamento se revelam nos códigos gestuais e nos diferentes espaços de convívio, quer seja no cotidiano escolar, durante as práticas corporais, quer seja nas relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola, definindo uma gestualidade singular, referente às diferentes orientações vividas.

Cambi (1999, p. 121) nos revela que o cristianismo opera uma revolução educativa no mundo antigo, quando a pedagogia cristã trata de uma nova mentalidade e um novo tipo de homem, educado para cultuar valores de igualdade, (solidariedade e humildade). Essa revolução que se inicia antes mesmo pela educação influencia posteriormente a família, a política e a cultura. Baseada no amor, a educação cristã

propõe a mudança de modelos institucionais, trocando a relação de poder e autoridade (também no seio familiar), pela cooperação recíproca entre os homens.

A relação dos preceitos religiosos com a educação formal, que vem se atualizando ao longo dos tempos, só ratifica a formação moral vinculada ao cristianismo que a sociedade brasileira estruturou por bases históricas. Os desdobramentos que a educação religiosa formal traz para a sociedade são perceptíveis na compreensão de corpo que temos geralmente vinculado ao pecado e à submissão.

Ao refazer o caminho pedagógico pela trilha do religioso é possível encontrar no percurso mensagens educativas e formativas que despertam curiosidades, no mínimo, instigantes. É Cambi (1999) quem aponta esse duplo sentido das implicações na educação entre corpo e religião, quando descreve uma orientação ora na negação do sujeito pela condenação de sua corporalidade, existência concreta do homem:

> *Nas mensagens paulinas enviadas às diversas comunidades cristãs..., emergem também aspectos de valor pedagógico; sobretudo dois: o dualismo corpo/alma e a condenação da corporalidade, vista como pecado, como algo que contrapõe e perturba a vida do espírito, que implica uma pedagogia da repressão dos instintos e da sublimação interior (op. cit. 54).*

Ora com ênfase na virtude e na auto-educação, com a pedagogia agostiniana, ousada e com novas perspectivas,

> *As Confissões mostram - de forma auto-biográfica - o complexo itinerário da formação da alma cristã, que deve se afastar do pecado e se dirigir a Deus, através do arrependimento e da ascese, mas tornando-se consciente de própria fragilidade.. e da luta dramática que deve animá-la e que deve ser guiada pela razão. A ascensão a Deus é um processo de auto-educação, de crescimento interior que deve se realizar sob a direção do próprio indivíduo, da sua vontade e da sua racionalidade, capaz de desafiar e corrigir o erro e o pecado (op. cit. 137).*

Mesma direção, mas sentidos diferentes, nos quais, se por um lado o corpo é negado, negando assim a própria existência humana, por outro lado, é na racionalidade da existência e, portanto corporalidade, que o homem traça sua direção, se auto-educando.

Na história da religião católica, o conhecimento é negado para a maioria dos fiéis comuns, o que traz profundas implicações para a educação. O acesso aos escritos sobre invenções científicas também é negado tanto dentro dos mosteiros e recintos católicos como para os religiosos praticantes.

O TRATADO DO CORPO E O TRATADO DA ALMA

No percurso da história, quando os saberes se entrelaçam, é no conhecimento da ciência que se radicaliza a divisão corpo e espírito. De um lado, a ligação se rompe quando Descartes, para livrar a ciência e a pesquisa das amarras da igreja e aprofundar o conhecimento propõe, em seus estudos, essa divisão. Por outro lado, o Estado imprime uma espiritualidade que não é autêntica quando adota oficialmente o cristianismo batizando toda a tropa militar romana (ESPÍRITO SANTO, 1998, p. 104), o que não garante uma espiritualidade ou religiosidade que possa vir de dentro do ser ou que possa ser construída conscientemente.

Nas sociedades contemporâneas é a razão instrumental quem define valores e comportamentos, conferindo maior valor ao que é utilitário e pragmático. Assim, o pensar sobre solidariedade e bondade, incluindo todos os sentimentos e ações que não se enquadram no utilitarismo imediato, passa a ser dispensável.

O corpo por sua vez é tomado como instrumento do fazer e da produção, o sentido da "physis" grega em que o ser humano em sua unidade é harmonia com a natureza e o cosmos, fica no passado, permanecendo no presente somente o desfrutar de horas de lazer e culto a beleza. A educação integral e o trato do homem na sua plenitude já não fazem parte das concepções da vida moderna, o que promove o distanciamento da "razão" e do corpo com a fragmentação e perda da unidade do ser.

Foi Descartes quem radicalizou a separação corpo e alma para livrar a ciência das amarras da igreja (op. cit., 104). Espírito Santo (1998) aponta como uma das principais implicações para a educação a negação dos escritos aos católicos, sendo esta, uma das primeiras complicações existentes entre corpo, religião e educação.

Descartes também teve grande contribuição para este pensamento, filósofo e matemático francês do século XVII, sustentado em seu pensamento cartesiano afirmava que cada ser contém em si duas partes, o corpo e a mente, e esse dualismo foi influenciador do pensamento ocidental, em geral.

Na concepção cartesiana a alma domina o corpo. Esse modo de pensar gera algumas conseqüências ainda hoje observadas. Ao tomar-se como exemplo as afirmações de superioridade da alma[180] sobre o corpo observa-se a supervalorização do racional sobre o sensível, e que, por sua vez, instaura o corpo como a parte doente e

[180] A alma aqui entendida no sentido de Aristóteles de "alma racional", princípio de pensamento no homem. (DUROZOI, 1996)

rebelde do homem, passível de tratamento e dominação; nesta perspectiva o corpo é visto como máquina que trabalha mediante combustível, funciona de acordo com seus equipamentos, e suas peças podem ser trocadas ou consertadas para o bom funcionamento do todo.

Reflexos do pensamento cartesiano do corpo podem ser encontrados em vários campos sociais. Inclusive provocando estudos científicos que refutam o corpo cartesiano. Em La Mettrie (ROMERO, 2000) é possível compreender o corpo/alma reunificado. Para esse médico e militar do século XVIII, a alma é o princípio motor, que faz perceber o mundo por meio dos sentidos, ressaltando a força motriz e a faculdade de sentir. No entanto, sustenta a tese de que a matéria é a fonte de todas as explicações considerando que o pensamento ou a alma racional aristotélica, é tão somente uma organização do cérebro e sistema nervoso, mas admite a limitação sobre a reflexão do tema indicando que toda e qualquer explicação só pode vir da experiência e do que ela consegue explicar.

A questão do poder também foi estabelecida na relação corpo e alma e reforçada por discursos científicos que declaravam que "uma alma o habita (o homem) e o leva a existência, que é ela mesma uma peça de domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo" (FOUCAULT, 1987, p. 29).

De certo, este pensamento trouxe grandes conseqüências para a visão de corpo contemporânea. A religião, de um modo geral, soube utilizar esta dicotomia como forma de assegurar seu espaço na sociedade, ela teria relevância social no momento em que fizesse referência à alma humana.

A primeira expressão desta relação encontrada nesse estudo foi o artigo intitulado "Educação Física nas escolas religiosas: formação de diferenças histórico-sociais", publicado no ano de 2004 na Revista do CBCE temática à "História da Educação Física e Esporte". Suas autoras, Maria Cecília de Paula Silva e Tânia Cristina Vilaça Ferreira, partem de uma abordagem histórica de dois colégios de formação religiosa em Minas Gerais - "Academia de Comércio" e "Instituto Granbery" - para tratar sobre a educação do corpo e da formação do homem.

Explicitando enfoque em questões ideológicas e de disputa de classes presentes no ensino religioso como forma de doutrina, as autoras indicam a educação, nas instituições por elas analisadas, vinculada à moral e à obediência, com a proposição de um "homem ideal". Nesta linha de pensamento coloca-se que "a ideologia é

constituída através de rituais que se desenrolam no terreno do corpo" (McLAREN apud SILVA & FERREIRA, 2004, p. 60).

Compreende-se na extensão do texto o questionamento da disciplina religiosa com forma de disciplinar o corpo, no tempo e no espaço, na instituição educacional, e também especificamente na educação física escolar. Aponta-se, como em nossa reflexão anterior o indicativo do corpo cindido pelo cartesianismo, explicitamente com preocupação segregada com o intelecto e com o físico do aluno, muito ligada ao civismo.

As autoras indicam ainda preocupação, por parte destas instituições, voltada para a educação dos "bem nascidos" para a formação de futuros líderes, inicialmente para a formação exclusivamente de homens. Visualiza-se neste ponto uma educação que mesmo tendo relação com a generosidade cristã, pauta-se na formação da elite, privilegiando a segregação de classes.

A segunda publicação localizada em nosso rastreamento foi um artigo publicado no XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte (2005) no GTT "Corpo e cultura" sob o título "Educação Física e religião: a influência da cultura religiosa no aprendizado das técnicas corporais". Ana Carolina Capellini Rigoni, autora do trabalho, faz incursões sobre como as crenças religiosas interferem no modo de agir dos alunos – gestos e vestimenta.

Por meio de observações nas aulas de educação física, a autora, constata as diferentes formas de expressão das técnicas corporais realizadas pelos alunos, dando ênfase na construção diferenciada para os alunos que tinham uma educação religiosa declarada. Por meio de atividades nas aulas de Educação Física registrou-se a abnegação aos preceitos cristãos em detrimento à expressividade do corpo. Segundo o relato do texto, "a igreja gera dogmas que levam as pessoas a acreditarem que alguns gestos ou movimentos são profanos, devendo assim ser evitados, mesmo que para isso seja necessário "algo adequado" (saias) que sirva para aprisionar o corpo da mulher, não permitindo a livre expressão corporal" (RIGONI, 2005, p. 1069).

A discussão feita ao longo do trabalho baliza-se pela noção de técnica corporal (MAUSS, 1974) para problematizar a utilização do aparato corporal sob uma ótica cultural, com ênfase nas crenças religiosas. Sua argumentação em favor da compreensão da construção cultural dos gestos se investe da relativização da produção de cultura, sob diferentes dimensões, pois "se a religião é um emaranhado de símbolos construídos pelo

próprio homem, não podemos esquecer que os homens são diferentes entre si, e isto causa a pluralidade de gestos e crenças" (RIGONI, 2005, p. 1073).

A autora ainda coloca a necessidade de problematizar a devoção divina sempre atrelada a uma concepção de sacrifício ao corpo ou ainda caracterizando a vivência expressiva do corpo como pecaminosa. Instauram-se o paradoxo entre o querer expressar-se, próprio do corpo, e o tolhimento da linguagem corporal ocasionada por dogmas cristãos. Ocorre, pois "uma confusão entre o sagrado e o profano, daquilo que é atraente, mas pode ser contagioso, do querer, mas não poder" (IDEM, p. 1070).

Percebe-se nas duas publicações um deslocamento necessário para o diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas e sociais. Por não se encontrar produção relevante na Educação Física sobre a temática as iniciativas de incursão sempre são guiadas pelo discurso de áreas afins. Este movimento concêntrico tem sido frutífero para a área, no entanto pensamos que seja momento de desenhar uma matriz epistêmica própria de produção que subsidie a área.

Em linhas gerais os dois trabalhos problematizam as implicações da educação cristã para a área da educação física, como já apontamos há algum tempo (ARAGÃO & ARAUJO, 2006). Remonta-se nestes dois trabalhos a crítica ao dualismo corpo/mente, bem como uma influência restritiva da educação religiosa para com a expressividade do corpo, tangenciando o que optamos chamar de "higienismo do gesto" sob os cânones cristãos.

CONSIDERAÇÕES PARA A AGENDA CORPO E RELIGIÃO

A gestualidade contemporânea, fruto das relações sociais, portanto construção cultural, produzida pelos diferentes grupos sociais, a partir de valores ético-morais é naturalizada. Os gestos, movimentos e atitudes do corpo em geral, revelam aprendizagens sociais impregnadas de regras e normas, considerando a ontogenia da construção gestual sem observar a filogenia do gesto que se traduz em construção histórica.

O enunciado sinaliza para a existência de uma lacuna no debate que precede a expressividade corporal na educação religiosa, que se expressa na própria concepção de corpo atrelada à religião. Nesse sentido, acreditamos que nem só a crítica ao dualismo cartesiano, nem tampouco a constatação do devotamento corporal frente ao formato religioso são suficientes neste debate. Para avançar, apontamos o corpo como

portador e produtor de cultura cercado por diferentes signos, mas que, no entanto, pode transcender o modo operativo social para trabalhar na singularidade.

A nosso ver a transcendência do corpo é possibilidade pelo ir além do dualismo e do tolhimento para a construção de outras formas de relacionar-se com a religião. Nesse sentido apontamos alguns hiatos existentes nesta discussão a fim de fazer uma agenda de pesquisa. Essa constatação é o mote das investigações sobre corpo e religião: identificar o comportamento social frente às mudanças sociais e a evolução do pensamento nas práticas corporais: gênero, multiculturalismo, direito, outra organização social que permite a construção, troca e possibilidade de relacionar-se; pensar a prática corporal como superação ou desprendimento – transcendência; reunir teorias e autores das áreas sociais e humanas que tratem da relação corpo e religião.

Referências

ARAGÃO, Marta Genú S. & ARAUJO, Allyson Carvalho de. Corpo, religião e escola: ética e moral nos códigos gestuais. In **II Congresso Latino-Americano de Motricidade Humana e IV Congresso Latino-Americano de Educação Física, 2006, Piracicaba**. **Anais ...**

_____. Educação Física e ensino religioso: a conduta moralizada na escola. In **II Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física, 2005, Natal. Anais...**

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **O renascimento do sagrado na educação**. Campinas: Papirus, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987, 25ª ed.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Educação Física e religião**: a influência da cultura religiosa no aprendizado das técnicas corporais. IN: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegra: ESEF/UFRGS, 2005, p. 1068 – 1076.

ROMERO, Elaine. Do "tratado da alma" ao "homem máquina". A possibilidade da explicação do homem unicamente pela matéria. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**.V. 22, n.1. Campinas, setembro 2000, p. 9- 28

SILVA, Maria Cecília de Paula & FERREIRA, Tânia Cristina Vilaça. Educação Física nas escolas religiosas: formação de diferentes histórico-sociais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 25, n. 2. Campinas, 2004, p. 55- 69.

Endereço dos autores: Tv. Mariz e Barros, 2617/202. Bairro Marco. Belém/PA. CEP 66093090.

martagenu@ig.com.br

allyssoncarvalho@hotmail.com

O VALOR SÓCIO-PEDAGÓGICO DO TEATRO EDUCATIVO: UMA ABORDAGEM CENTRADA NO PSICODRAMA EDUCACIONAL

*Homerval Ribeiro Teixeira
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O presente trabalho reporta a investigação exploratória realizada para indagar, a partir da percepção dos alunos, as possíveis repercussões da aplicação de técnicas do Psicodrama Pedagógico em sala de aula. Para tal, foram realizadas sessões de Psicodrama Pedagógico com alunos do primeiro ano do curso de Matemática (1MTD1), da Universidade do Estado do Pará – Brasil; durante o período de maio à outubro de 2004, trabalhando três unidades do conteúdo programático, na disciplina Metodologia Científica. A metodologia utilizada incluiu os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semi-estrutural com a Coordenação do Curso e questionários aplicados aos professores e alunos. Os resultados obtidos sugerem, segundo as respostas dos alunos, uma melhora nos níveis de interação social, aproveitamento, entendimento e compreensão do conteúdo da disciplina.

Palavras-Chave: Técnicas Dramáticas - Psicodrama Pedagógico – Interação Social

***Professor do D.F.C.S. da UEPA – Sociólogo, Mestre em Ciencias de la Educación pela Universidad Autonoma de Asunción – U.A.A e doutorando da mesma universidade.**

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta investigação exploratória, não experimental é indagar, a partir da percepção dos docentes e discentes, as possíveis repercussões sócio-pedagógicas do uso de técnicas psicodramáticas no processo de ensino-aprendizagem da Metodologia Científica, na primeira série do Curso de Licenciatura Plena em Matemática -1MT1D -do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, para tal apresentamos as seguintes perguntas de investigação: quais seriam as repercussões sócio-pedagógicas da aplicação do Psicodrama Pedagógico em sala de aula? Essa estratégia melhoraria o desempenho acadêmico dos discentes? Essa aprendizagem será útil nas relações entre os discentes em sala de aula?

São objetivos específicos: conhecer os resultados do Psicodrama Pedagógico na motivação e no interesse por aprender dos alunos; medir o grau de aceitação da aplicação do Psicodrama Pedagógico em sala de aula; identificar os resultados da aplicação do Psicodrama Pedagógico no processo de interação social entre os discentes.

Nossa hipótese neste trabalho é que a utilização do Psicodrama Pedagógico como procedimento de ensino ocasiona maior interação social em sala de aula, e pode produzir um melhor rendimento na aprendizagem discente. As variáveis utilizadas foram: o desenvolvimento discente em sala de aula utilizando como indicador o grau de interação social (aqui entendido como o processo de inter-relação entre indivíduo versus indivíduo e de indivíduo versus grupo).

Nosso marco teórico sobre o Psicodrama se alicerça principalmente nos autores: JACOB LEVY MORENO, criador do Psicodrama, seu seguidor na América Latina JAIME G. ROJAS BERMUDEZ e MARIA ALICIA ROMANA, criadora do Psicodrama Pedagógico e responsável pela sua introdução no Brasil e grande influenciadora deste trabalho. Os autores citados foram utilizados como eixo neste trabalho, pelo fato de se constituírem a base estrutural do campo do Psicodrama e do Psicodrama Pedagógico

A justificativa deste trabalho reside na inovação de conteúdos dramáticos utilizados metodologicamente como técnicas, que através da espontaneidade e criatividade desenvolvem e propõem estratégias inovadoras no ensino superior; neste sentido este trabalho assume um caráter de inédito, tanto na disciplina ensinada como no curso.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Relacionar Artes, Psicodrama e Educação Científica, não é uma tarefa fácil, principalmente se esta educação científica faz parte de uma licenciatura Plena na área dos conhecimentos adjetivados de exatos.

> *A Pedagogia como disciplina que concreta o estudo da teoria e da prática no campo da educação, ocupa uma área muito vasta da reflexão e da ação humana. Por outro lado, o Psicodrama, caso se considerem também a teoria e as técnicas que lhe são próprias, constitui uma prática e uma ideologia de vastíssimos alcances (ROMANA, 1985, p. 43).*

Nosso problema epistemológico é: a utilização do Psicodrama Pedagógico como procedimento de ensino ocasiona maior interação social em sala de aula, e pode produzir um melhor rendimento na aprendizagem discente ? Neste trabalho apresentamos as seguintes perguntas de investigação: quais seriam as repercussões sócio-pedagógicas da aplicação do Psicodrama Pedagógico em sala de aula? Essa estratégia melhoraria o rendimento acadêmico dos discentes? Essa aprendizagem será útil nas relações entre os discentes em sala de aula?

Durante este processo, tivemos permanentemente, diante de nós, a seguinte hipótese: a utilização do Psicodrama Pedagógico como procedimento de ensino, ocasiona maior interação em sala de aula e pode produzir um melhor rendimento na aprendizagem discente.

O Psicodrama é um método com fundamentações teóricas, acompanhadas de uma prática que o justifica em termos de objetivos bem delineados. O que importa, segundo Neto (1992, p. 107) é: "superar o individualismo pela busca da solidariedade". É aí que educação e psicoterapia podem se confundir num projeto único, que Moreno denominou de Projeto Sócio-econômico, não fazendo assim muito sentido separar conceitualmente o Psicodrama Pedagógico do terapêutico. Assim, o Psicodrama aplicado à educação procura então "emocionalizar" conceitos teóricos previamente aprendidos. O educando deixa de aprender apenas através do intelecto para assimilar conhecimentos com sua personalidade global. O professor passa a ser um facilitador do processo que é assumido pelo discente**,** criando um clima de liberdade e espontaneidade, onde este último desenvolverá o seu potencial de criatividade. Assim, o professor estará também ao lado do educando, invertendo o papel com ele e sentindo melhor a sua realidade, promovendo um vínculo télico e não transferencial. Tal como define a

concepção fenomenológico-existencial, o fundamental no contexto pedagógico (assim como no terapêutico) é a experiência vivida de encontro entre o educador e o educando.

Para o estudo proposto optamos por trabalhar com a turma 1MT1D, primeiro ano do Curso de Matemática, turno diurno, do Centro de Educação e Ciências Sociais da Universidade do Estado do Pará, com sede na cidade de Belém, estado do Pará, situado no extremo norte do Brasil, uma turma composta por vinte e cinco alunos em sua totalidade, do curso de Licenciatura Plena em Matemática. A pesquisa envolveu, também, sete dos doze professores do curso representando mais de cinqüenta por cento do total de professores. Esta seleção foi direcionada e efetuada por tratar-se de professores que atuavam na mesma turma; estes professores responderam questionário sobre o conhecimento que tinham das técnicas dramáticas, mais precisamente do Psicodrama Pedagógico, como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem, em sala de aula. A Coordenação do curso de Matemática da Universidade do Estado do Pará respondeu às perguntas feitas em forma de entrevista semi estrutural sobre seu conhecimento e a aplicabilidade de técnicas dramáticas (Psicodrama Pedagógico) em turmas do curso de Matemática.

Quanto a amostra, trata-se de uma amostra selecionada, não probabilística, considerando que ministramos aulas nesta turma e por isso foi selecionada, assim como também os docentes que trabalham no mesmo curso.

O objetivo geral desta investigação é indagar, a partir da percepção dos docentes e discentes, as possíveis repercussões sócio-pedagógicas do uso de técnicas psicodramáticas no processo de ensino-aprendizagem da Metodologia Científica. São objetivos específicos: conhecer os resultados do Psicodrama Pedagógico na motivação e no interesse por aprender dos alunos; medir o grau de aceitação da aplicação do Psicodrama Pedagógico em sala de aula; identificar os resultados da aplicação do Psicodrama Pedagógico no processo de interação social entre os discentes.

A metodologia utilizada incluiu a aplicação de técnicas quantitativas para a coleta de dados: entrevista e questionários. Com o coordenador do curso foi aplicada entrevista semi-estrutural com perguntas objetivas e subjetivas, pretendendo identificar seu conhecimento sobre a utilização de técnicas dramáticas (Psicodrama Pedagógico) em sala de aula e qual a abertura permitida pelo Projeto Político Pedagógico – PPP, do curso quanto a aplicação de tal estratégia.

Aos professores do curso de Matemática em tela foram aplicados questionários, com oito questões objetivas e subjetivas, pretendendo detectar o nível de conhecimento, informação e aceitação de técnicas dramáticas do Psicodrama Pedagógico, quando aplicadas como recurso metodológico no processo de ensino aprendizagem e sua aplicação em sala de aula.

A investigação com os alunos culminou com a aplicação de questionário individual, para medir a atitude dos alunos quanto a aplicação de técnicas inovadoras em sala de aula, ao final do semestre acadêmico; composto de dezesseis questões objetivas e subjetivas, que foi aplicado à totalidade da turma composta de vinte e cinco alunos do curso de Matemática, na última sessão realizada em outubro de 2004.

A sistematização dos dados foi feita a partir da aglutinação dos dados em quadros conforme as questões propostas no questionário aos docentes, com as seguintes indagações: O que é o Psicodrama Pedagógico? Utilizaria o Psicodrama Pedagógico como estratégia de Ensino Aprendizagem? Por que utilizaria o Psicodrama Pedagógico como estratégia de ensino aprendizagem? Fez uso de Técnicas Dramáticas em sala de aula? O Psicodrama Pedagógico favorece nas relações humanas e facilita a aprendizagem? Por que o Psicodrama Pedagógico favorece as relações humanas? Que tipos de conduta se processam na educação quando da utilização de técnicas Psicodramáticas?

RESULTADOS DA PESQUISA

De acordo com os docentes questionados e suas respostas o Psicodrama Pedagógico ainda é uma estratégia de ensino aprendizagem desconhecida. Cerca de 57,14% dos docentes questionados o desconhece. É possível agrupar as respostas em duas categorias; docentes que não conhecem nada sobre o Psicodrama Pedagógico e docentes que tem alguma informação sobre o Psicodrama criado por Jacob Levy Moreno e utilizado na área da psicologia, de acordo com já mencionado no marco teórico. Entretanto não conhecem a forma criada por Maria Alicia Romana, apesar de influenciada pelo Psicodrama de Moreno. Nas respostas ficou evidenciada que os docentes não tem introduzido novas metodologia de ensino fundamentadas na arte dramática.

A sistematização dos dados foi feita a partir da aglutinação dos dados em quadros conforme as questões propostas na entrevista com a coordenação, com as seguintes indagações: O que é o Psicodrama Pedagógico? Utilizaria o Psicodrama Pedagógico como estratégia de Ensino Aprendizagem? Por que utilizariam o Psicodrama Pedagógico como estratégia de ensino aprendizagem? Considera seo o Psicodrama Pedagógico um bom recurso didático para a formação de futuros professores de Matemática? Por que? A Coordenação do Curso incentivaria estratégias Psicodramáticas para o ensino e aprendizagem no curso de Matemática? O Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática considera o uso de estratégias renovadoras?

Analisando as respostas fornecidas pela Coordenação do Curso de Matemática observamos que a mesma não tem informações suficientes sobre o que é o Psicodrama Pedagógico e nem seu uso como estratégia de ensino aprendizagem. Particularmente por esse motivo não o utilizaria como estratégia ensino aprendizagem. A Coordenação manteve uma posição que não parece coerente quando responde que "Acredito que sim". Percebemos, entretanto que mesmo não sabendo claramente o que é o Psicodrama Pedagógico e mesmo não utilizando-o como estratégia, a coordenação não obstacula o seu emprego pois o Projeto Político Pedagógico do curso considera o uso de estratégias renovadoras. Concluímos até aqui que as técnicas do Psicodrama Pedagógico ainda não são conhecidas nem pelos docentes do curso e nem mesmo pela Coordenação de Matemática, entretanto a abertura demonstrada pelo coordenador permitiria a realização de sessões de Psicodrama Pedagógico, importante estratégia de ensino para uma universidade, quando realizada por profissional entendido no assunto. Lembramos Monteiro quando critica as velhas técnicas usadas ainda dentro de sala de aula, e nos sugere preocupar-nos com a época atual, com a integração social do homem , com seu juízo crítico e com a sua criatividade, tema trabalhado em nosso marco teórico nesta pesquisa.

Aos discentes foram aplicados questionários com 16 perguntas de caráter objetivo e subjetivo. A sistematização dos dados foi feita a partir da aglutinação em quadros conforme as questõesas questões propostas nos questionários que foram aplicados após a sessão final do Psicodrama Pedagógico, ao final do período letivo. As questões foram as seguintes: O que mais gostou nas sessões de Psicodrama Pedagógico ? O que menos gostou nas sessões de Psicodrama? Que oportunidade teve de aprendizagem individual ? Qual a oportunidade de aprendizagem em grupo? Quais os

resultados obtidos pelos discentes em sessões de Psicodrama Pedagógico? Quais as contribuições das sessões de Psicodrama Pedagógico ?O Psicodrama Pedagógico como instrumento ocasiona maior interesse pelo conteúdo programático de Metodologia Científica? Por que da validez do Psicodrama Pedagógico? Quais os reflexos do Psicodrama Pedagógico na expressão oral do conteúdo? Qual o aproveitamento da estratégia do Psicodrama Pedagógico no uso da atividade crítica? Como se deu esse aproveitamento?Quais os resultados da aplicação do Psicodrama Pedagógico?

Analisando quantitativa e qualitativamente, por grupo, as informações apresentadas anteriormente, podemos perceber que os sujeitos envolvidos apresentaram resultados diversificados, senão examinemos o seguinte:

No grupo dos docentes, e de acordo com os sujeitos questionados e suas respostas o Psicodrama Pedagógico ainda é uma estratégia de ensino aprendizagem desconhecida. Cerca de 57,14% dos docentes questionados o desconhece. É possível agrupar as respostas em duas categorias; docentes que não conhecem nada sobre o Psicodrama Pedagógico e docentes que tem alguma informação sobre o Psicodrama criado por Jacob Levy Moreno e utilizado na área da psicologia. Entretanto não conhecem a forma criada por Maria Alicia Romana, apesar de influenciada pelo Psicodrama de Moreno. Nas respostas ficou evidenciada que os docentes, também não tem introduzido novas metodologia de ensino fundamentadas na arte dramática.

No que diz respeito à Coordenação do Curso de Matemática observamos que a mesma não conhece o Psicodrama Pedagógico e nem seu uso como estratégia de ensino aprendizagem; não obstante a coordenação não coloca nenhum obstáculo ao uso desta técnica em sala de aula. Concluímos até aqui que as técnicas do Psicodrama Pedagógico ainda não são bastante conhecidas nem pelos docentes do curso e nem mesmo pela Coordenação de Matemática..

Quanto ao grupo dos discentes, percebemos que um contingente significativo (76%), gostou das chances que o Psicodrama Pedagógico permitiu no desenvolvimento da criatividade e que isso permitiu uma melhor apreensão do conteúdo de Metodologia Científica, além de terem aprendido a conviver com as diferenças pessoais. O tempo destinado às sessões de Psicodrama Pedagógico, deixou a desejar para 52% dos discentes, que, entretanto priorizaram o desenvolvimento do raciocínio, seguido do desenvolvimento da espontaneidade como oportunidade de aprendizagem individual. Com relação aos resultados obtidos com a oportunidade da aprendizagem em grupo 92% dos informantes expressa a importância da atividade no desenvolvimento da

cooperação com o próximo bem como chegamos a conclusão que o Psicodrama Pedagógico determinou de maneira positiva a apreensão do conhecimento, tendo todos os discentes admitido que foi um instrumento válido para despertar o interesse pelo conteúdo programático da disciplina Metodologia Científica, e que torna acessível a compreensão e a aprendizagem. Concluímos também que o Psicodrama Pedagógico ajuda na memorização e na rapidez do raciocínio, e tem na improvisação o seu momento forte. No que diz respeito a avaliação do entrosamento do grupo, os discentes distribuíram-se da seguinte forma: 12% consideram excelente, 32% consideram que foi ótimo, 44% consideram que foi muito bom e 12% consideraram que foi "difícil no começo mas depois melhorou". Quanto a avaliação da aplicação do Psicodrama Pedagógico em sala de aula, os discentes apresentaram os seguintes resultados: ótima =32%; excelente = 16%; bom método = 24%; muito positiva = 12%.

O objetivo geral desta investigação foi indagar, a partir da percepção dos discentes as possíveis repercussões sócio-pedagógicas do uso de técnicas psicodramáticas no processo de ensino-aprendizagem da Metodologia Científica. Este objetivo foi alcançado através das diferentes ferramentas utilizadas nesta pesquisa: questionário aos discentes e docentes e entrevista semi-estrutural ao coordenador do curso. Os resultados obtidos assinalam que não houve mudança significativa no rendimento acadêmico dos discentes, em relação aos anos anteriores; mas sim uma significativa melhoria de atitudes em sala de aula.

Quanto ao primeiro objetivo específico: conhecer os resultados na motivação e no interesse por aprender dos alunos, consideramos que foi alcançado com base nas respostas dadas pelos discentes, como se pode observar nas tabelas de respostas, onde os discentes afirmaram: "o Psicodrama Pedagógico é um instrumento que ocasiona maior interesse pelo conteúdo programático de Metodologia Científica" e que "é mais estimulante para a aprendizagem", "aumentou a minha capacidade de análise", "a atenção na aprendizagem aumenta" e "torna as aulas mais interessantes".

No que diz respeito ao segundo objetivo, medir o grau de aceitação da aplicação do Psicodrama Pedagógico em sala de aula: acreditamos ter sido alcançado, pois foi detectado que 88% dos discentes consideraram-no como "muito bom", "ótimo" e "excelente". A única objeção feita pelos discentes foi "do pouco tempo destinado às sessões".

Quanto ao terceiro objetivo específico: identificar os resultados da aplicação do Psicodrama Pedagógico no processo de interação social entre os discentes, foi

alcançado tal como se pode observar nas tabelas de respostas onde os discentes afirmaram: “terem aprendido a conviver melhor com outras pessoas”, e “ se expressam de maneira mais eficiente”, “melhorou a interação social” e ”foi ótimo para o entrosamento social do grupo”.

Nossa hipótese neste trabalho era que a utilização do Psicodrama Pedagógico como procedimento de ensino ocasiona maior interação social em sala de aula, e pode produzir um melhor rendimento na aprendizagem discente. Os resultados obtidos indicam que a referida hipótese foi parcialmente comprovada, pois não houve melhor rendimento nas notas dos discentes, entretanto os alunos afirmaram que houve maior interação social em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES

O Psicodrama Pedagógico, como dizia Moreno (1984, p.75) é um método que contém em si fundamentos ricos, tornando-se válido em todo o processo educacional pelo seu aspecto lúdico, pelo desbloqueio e pelo relaxamento das relações muitas vezes tensas, através do clima de trabalho, favorecendo a empatia, o respeito mútuo e a valorização do sujeito participante como ser humano.

Segundo Romana (1996, p. 20), “O Psicodrama é uma combinação equilibrada de trabalho em grupo desenvolvida num clima de jogo e liberdade, que alcança sua maior expressão quando articulado no plano dramático ou teatral”.

Por tudo isto, o Psicodrama Pedagógico é considerado um método de aprendizagem com base numa correlação afetiva cognitiva e sua importância se estabelece no seu valor formativo. Prepara no aluno o cidadão mais humano, mais completo, mais sensível, mais apropriado ao mundo tão conturbado em que vivemos.

Qualitativamente podemos observar que quando aplicado como recurso metodológico em sala de aula o Psicodrama Pedagógico apresentou resultados extremamente significantes, segundo as respostas dos alunos que se manifestaram da seguinte maneira: “a possibilidade de desenvolver a criatividade e aprender melhor o conteúdo da disciplina”; “aprenderam a cooperar com o próximo”. “desenvolvimento do raciocínio”; a atenção na aprendizagem aumenta”; “se expressam de maneira mais eficiente”, além se queixaram “do pouco tempo destinado às sessões”.

No que diz respeito aos docentes, em suas respostas deixaram claro que desconhecem o Psicodrama Pedagógico como uma estratégia de ensino aprendizagem. Quanto à Coordenação do Curso de Matemática observamos que a mesma também não conhece o Psicodrama Pedagógico e nem seu uso como estratégia de ensino aprendizagem; não obstante, a coordenação não coloca nenhum obstáculo ao uso desta técnica em sala de aula.

Um resultado qualitativo importante nesta pesquisa observado por nós foi que o Psicodrama Pedagógico promoveu uma maior interação entre os indivíduos envolvidos no processo, o que favoreceu a relação interpessoal na sala de aula. Comprovamos, durante as sessões de Psicodrama Pedagógico aplicado aos alunos, o interesse e o grau de participação durante as mesmas e acreditamos que as pessoas busquem tais espaços. Espaços estes que lhes permitam desabrochar como ser humano, resgatando a autocredibilidade; um lugar onde os indivíduos possam, com liberdade e segurança psicológica, exercitarem a sua imaginação, a transcendência, saindo, deveras, por alguns momentos de suas prisões internas. Vivenciarem outros papéis, outras situações, ambientes proporcionadores de visões novas para a vida cotidiana que tragam autoconfiança, a fim de que possam elevar sua capacitação no total desempenho de suas funções como seres humanos. Esta observação qualitativa não foi sistematizada.

Em futuros estudos que pretendam aprofundar este tema sugerimos que se trabalhem uma amostra maior, mais representativa e que se documente as observações feitas em sala de aula. Também se recomenda considerar as seguintes hipóteses de trabalho:

a) O Psicodrama Pedagógico aplicado em sala de aula resulta num maior rendimento acadêmico dos discentes.
b) O Psicodrama Pedagógico aplicado em sala de aula facilita a relação aluno - aluno e aluno - professor.
c) O Psicodrama Pedagógico aplicado aos discentes torna as aulas mais agradáveis e produtivas.

Ressaltamos, a titulo de sugestão, a importância dos cursos de formação sobre novas metodologias e técnicas de Psicodrama Pedagógico, destinados principalmente aos docentes, contendo subsídios teóricos e práticos sobre as possibilidades de aplicação do Psicodrama Pedagógico, como recurso estratégico ao

ensino e com todo respeito aos procedimentos da Coordenação do Curso de Matemática da Universidade do Estado do Pará, Brasil. Recomendamos ainda:

- Cursos especiais para o aprofundamento maior dos professores, quanto ao conceito de
  criatividade e espontaneidade, seu real significado e valor para as pessoas;

- Suprir as necessidades de treinamentos adequados através de trabalhos criativos e espontâneos, formando atitudes e habilidades neste sentido, visto que, percebemos que as pessoas manifestam interesses em trabalhar a criatividade e espontaneidade das crianças, entretanto não sabem como.

Referências

AGUIAR NETO, Moisés. Teatro da Anarquia – um resgate do Psicodrama. São Paulo. Agora. 1992

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Ana Mãe. T.B. Arte-educação no Brasil - das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BASTOS, Dalmiro Manuel. O Psicodrama: as aplicações da técnica psicodramática. São Paulo. Summos, 130 p. 1982.

BERMUDEZ, Jaime G. Rojas. Introdução ao Psicodrama. São Paulo. Mestre Jou. 21p. 1980.

BRANDÃO, Tânia.(org) O teatro através da História. CCBB/Entourage. Produções Artísticas, 1993.

CHACRA, Sandra. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral. São Paulo. Perspectiva. p. 37-38. 1983.

CHASSOT, Attico. Educação Consciência. Santa Cruz do Sul-RS. EDUNISC. 2003.

COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro & Pensamento. São Paulo. Perspectiva. XXI, 44 p. 1980.

FONSECA, Vitor da. Contributo para o estudo da Gênese da Psicomotricidade. Lisboa. Editorial Notícias. 314 p. 1981.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas técnicas para o trabalho científico. 13. ed. Porto Alegre: Dáctilo-Plus. 2004.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In Brandão,Zaia (org). A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez. 1999.

GASSNER, John. Mestres do teatro I. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1974.

GRACIANI, Maria Stela Santos. O ensino superior no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: o projeto de trabalho. Porto Alegre; ArtMed. 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAUFMAN, Artur. Teatro Pedagógico: bastidores da iniciação médica. São Paulo; Agora, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien . Jogos Teatrais. São Paulo. Perspectiva. 18 p. 1984.

KUSNET, Eugenio. Ator e método. São Paulo: Hucitec, 1992.

LEI DE DIRETRIZES E BASES,....

LESKY, Albin . Teatro . Debates.Perspectiva. São Paulo. 1957.

LEVERTON, Eva. Psicodrama para o clínico tímido. São Paulo. Manole. 1979.

LIMA, Luzia Mara Silva. O Psicodrama pedagógico no ensino superior in Revista de Ciências da Educação, ano 3. n°5 - dez, 2001. Lorena, São Paulo. Centro Unisal

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática docente e avaliação. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional-Série estudos e Pesquisas. 1990.

MAGALDI, Sábato. Panorama do Teatro Brasileiro. São Paulo: Global, 1998.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. Jogos Dramáticos. São Paulo. MaGraw-Hill do Brasil. 1979.

MORIN,Edgar. Os sete saberes mecessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez. 2000.

MORENO, Jacob Levy. Psicodrama. 2. ed. São Paulo. Cultrix, 17 p. 1984.

_____ O Teatro da Espontaneidade. São Paulo. Summus. 1984.

NAFFAH Neto, Alfredo. Psicodrama. Descolonizando o imaginário. Brasiliense, 1979.

NETO, Alfredo Naffah. Psicodrama: Descolonizando o imaginário. Brasiliense. 1979.

OAKLANDER, Violet. Descobrindo Crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo. Summos. p. 161. 1980.

PEIXOTO, Fernando. O que é Teatro. São Paulo. Nova Cultural, 1986.

Projeto Pedagógico do Curso de Matemática da Uepa. Belém.Pará 2001.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação. Novos tempos. Novas Práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMANA, Maria Alicia, Psicodrama Pedagógico: método educacional psicodramático. Campinas: Papirus. 1985.

_____ Do psicodrama à pedagogia do drama. Campinas: Papirus, 1996.

ROMANELLI, Otaiza. O. História da Educação do Brasil (1939-1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. ESCOBAR, Virginia Ferreira. TÉCNICAS PEDAGÓGICAS, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SACRISTAN,José Gimeno. O Aluno como Invenção. Porto Alegre: ATMED, 2005.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias. Campo dos Goytacazes, RJ. Fafic, 2003.

SPOLIN, Viola . Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1963.

STANISLVSKI, Konstantin. A construção da Personagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

TEIXEIRA, Elizabeth. As três Metodologias. Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. 4 ed. Belém PA. Unama 2001.

TRALDI, Maria Cristina; DIAS, Reinaldo. Monografia passo a passo. 3. ed. Campinas: Alínea, 2001.

VEJA, Roberto. El teatro en la Educación. Buenos Aires. Editorial Plus Ultra. 1981.

OS CICLOS ESCOLARES NO BRASIL: RESGATE HISTÓRICO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL.

Andréa Souza de Albuquerque - UEPA[181]
Maria de Fátima Cravo de Sousa -UEPA[182]
Maria do Socorro Monteiro Cabral - UEPA[183]

RESUMO

O texto trata do processo histórico de implementação da promoção automática, tendo como ênfase a instituição da organização escolar em ciclos. Para tanto fazemos um relato das décadas de 20 até os anos 90, traçando um perfil do sistema econômico, político, social e seu reflexo na área educacional, com ênfase na instituição dos ciclos na Rede Municipal de Educação de Belém a partir de 1992. Ressaltando que a organização da escola baseada em ciclos altera as relações de poder dentro do espaço escolar, favorecendo a autonomia e a auto-organização dos alunos, em que a avaliação é compreendida como um processo contínuo, com função diagnóstica, prognostica, cujas informações permitem o redimensionamento da ação educativa, tendo como referência de análise o Projeto da Escola Cabana.

Palavras-chaves: Ciclos, ensino, política educacional.

INTRODUÇÃO

Toda narrativa histórica, ao mesmo tempo em que recupera, seleciona e reelabora os fatos segundo o ponto de vista do narrador, organiza-o para aquele momento, sendo, portanto um trabalho provisório, inacabado. É, além disso, um ato de reconstrução crítica do passado, com o objetivo de servir de norte para esclarecer

[181] Administradora Escolar da Rede Municipal e Estadual de Educação de Belém, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, da linha de pesquisa Formação de Professores.

[182] Professora de História das Redes Estadual e Municipal de Educação de Belém do Pará, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, da linha de pesquisa Formação de Professores.

[183] Professora da Rede Municipal de Educação de Belém e Ananindeua/Pa, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, da linha de pesquisa Formação de Professores.

questões, além de contribuir para se refletir o futuro. Esta é a perspectiva que se pretende adotar no decorrer desta análise sobre os ciclos no Brasil.

Este estudo pretende ser uma contribuição para o estudo historiográfico. As fontes utilizadas foram construídas à base dos principais documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC, fundamentalmente por relatórios, livros e textos elaborados no decorrer do processo de implantação dos ciclos.

Metodologicamente utilizou-se a analise bibliográfica e documental, com a utilização de suporte teórico em autores estudiosos das concepções de ciclos, além de realizar pesquisa dos documentos disponíveis na biblioteca da SEMEC, com o objetivo de analisar a proposta de ciclos em Belém do Pará e seu percurso histórico.

Historicamente à escola foi atribuído o papel de socializar o conhecimento, fruto da necessidade de transmissão das gerações mais velhas os resultados de suas experiências, dos saberes, práticas e valores, com o intuito de preservação e recriação destes pelas novas gerações para atuar na sociedade. Contudo, o que se observou ao longo dos anos foi a imposição e a preservação de modelos culturais por uma classe social mais abastada financeiramente, utilizando-se da instituição escolar para impor seu modelo de sociedade e de homem e a função desta passa a ser a de auxiliar na manutenção de privilégios de classes.

A inclusão social das classes trabalhadoras no âmbito escolar se tornou um percurso por vezes extremamente dificultoso de ser viabilizado, uma vez que o sistema de ensino reproduziu internamente as contradições sociais de desigualdades e injustiças, o que veio a refletir no desempenho dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Diante destas concepções iniciais, a organização do ensino em ciclos está no cerne das reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990 no Brasil, o que subjaz uma nova concepção de educação, a qual precisa ser melhor investigada. Assim, cabe, realizar inicialmente, uma incursão histórica a respeito das idéias defendidas no campo educacional no Brasil focalizando, sobretudo, a organização do ensino em ciclos, sem deixar de caracterizar o contexto político, social e econômico vivido pelo país.

A DÉCADA DE 20: SURGEM AS PRIMEIRAS IDÉIAS A RESPEITO DA PROMOÇÃO EM MASSA.

No que se refere a educação básica, de acordo com análise de Barreto e Mitrulis (1999) esta logrou atingir a maioria da população em idade escolar no Brasil, mas quanto ao desempenho dos alunos no que tange ao fracasso escolar este ainda é insatisfatório.

De acordo com Vieira e Freitas (2003), o contexto político e econômico do país no final da década de 1920 é o de um novo ciclo de produção econômica, em que a substituição das importações passa a ser o setor de maior importância, em detrimento do modelo até então vigente, de agrário-exportador, em que a economia baseava-se na predominância do setor agrícola e na exportação destes produtos aos países centrais. Fato este que gerou uma profunda crise política no país, culminando com o golpe de 1930, com a conseqüente deposição do então Presidente da República Washington Luís, político paulista e apoiado pela política do café-com-leite e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, político, representante da Aliança Liberal, o qual se compromete com o desenvolvimento industrial do Brasil.

No campo educacional o governo de Vargas caracteriza-se pelo autoritarismo e pela centralização do poder. Na plataforma da Aliança Liberal, o interesse pela educação associa-se as questões referentes ao saneamento básico e em 1930 cria-se o Ministério da Educação e Saúde e nomeado Francisco da Silva Campos (1891/ 1968) o qual encaminha várias medidas educacionais.

No que concerne ao campo social, o país passava por um profundo processo de crescimento demográfico e de acelerada urbanização, o que gerou conseqüências para a expansão do ensino, pois, conforme nos aponta Romanelli (2007) há falta de oferta suficiente de escolas, baixo rendimento do sistema escolar, bem como uma acentuada discriminação social, uma vez que os dispositivos legais criaram uma estrutura de ensino rígida, seletiva e discriminatória. A escola existente já não atendia às novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, pois favoreciam o ensino de tipo acadêmico, que não era interessante às camadas populares e prejudicava a expansão do ensino técnico.

Segundo Barreto e Mitrulis (1999), a preocupação com a retenção e com o fraco desempenho das escolas, se torna presente no cenário educacional, desde os anos de 1920, o que trouxe conseqüências indesejáveis ao poder público, gerando perdas consideráveis decorrentes da repetência e da evasão escolar, acarretando prejuízos à

organização, ao financiamento do sistema de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos, além das decorrências nefastas no que concerne ao âmbito social, familiar e pessoal destes. A partir deste contexto passou-se a acreditar que a adoção da "promoção em massa" se poderia configurar em uma alternativa viável.

A DÉCADA DE 30: O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO

Em 1932, por iniciativa de um grupo articulado e influente de educadores liberais é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que para Ghiraldelli Jr (1994), propunha bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional, dedicado ao governo e à nação que, em linhas gerais defendia a escola pública, obrigatória, laica e gratuita. A tese escolanovista buscava instituir escolas técnico-profissionalizantes, regionalizadas, abertas as diversas classes sociais, com vistas à construção de uma nova sociedade.

Em contraposição a este pensamento o grupo de católicos se insurgiu contra o Manifesto, combatendo impiedosamente os liberais e defendendo as escolas tradicionais, o *status quo*. Frente a este contraste de idéias estava o governo de Getúlio Vargas que, com o objetivo de conciliar os opositores, não negou apoio aos católicos, entretanto procurou utilizar a seu favor os ideais da política educacional defendido pelos escolanovistas, mais condizentes com a realidade social, a fim de mantê-los como aliados e colaborar na política paternalista. Para o governo era interessante manter o homem no campo, no seu lugar de origem, para evitar o inchaço das cidades, enfatizando a criação de escolas técnicas. Assim, no campo deveriam ficar as escolas técnicas rurais, ao passo que nas cidades deveriam ser organizadas instituições de caráter profissionalizante industrial e comercial.

Neste cenário é promulgada a Constituição Federal de 1934, primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, dedicando-lhe 11 artigos, a qual delimitou em relação à educação que à União estaria encarregada de fixar o Plano Nacional de Educação, bem como coordenar e fiscalizar sua execução em todo o país, postulando ainda a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário; tornou obrigatória a instituição de concurso público para o cargo do magistério; determinou aos Estados e ao Distrito Federal a organização e manutenção de seus sistemas educativos; determinou que a União e os Estados devem contribuir, respectivamente com 10% e 20% no mínimo do orçamento anual para a educação; preservou o ensino religioso nas escolas e reconheceu os estabelecimentos de ensino particulares.

No início da década de 1940 o cenário internacional é marcado pela 2ª Guerra Mundial, internamente o país vive o regime autoritário, fruto do golpe de Estado em que Getúlio Vargas se mantém no poder e impõe uma nova Constituição, com poderes irrestritos, fazendo retroceder preceitos no campo educacional. A educação em relação ao Estado é atribuída uma função compensatória e não mais enquanto dever deste. A educação pública é destinada aos que não podem arcar com o ensino particular, sendo o ensino profissionalizante a prioridade desta educação pública. Ao lado destes artigos constitucionais outras reformas concebidas por Gustavo Capanema foram implementadas, mantendo a distinção entre a educação das elites e das classes populares.

A DÉCADA DE 50: A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE PROGRESSÃO CONTINUADA

A partir da década de 1950, destaca-se o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), cujo projeto econômico apontava para o processo de industrialização, estimulando-se o investimento no setor industrial, principalmente no financiamento da indústria automobilística e de eletrodomésticos, além do estímulo ao investimento estrangeiro em estradas e usinas hidrelétricas e o ambicioso projeto de construção da nova capital federal, em Brasília. Porém, o saldo é negativo no que se refere as contas públicas, endividamento externo e inflação elevada.

Neste período toma força a concepção de que a manutenção de uma escola seletiva alheia às necessidades sociais e desatenta aos interesses e características dos alunos seria um obstáculo ao desenvolvimento econômico e social do país:

> *A partir deste momento tornam-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica nos discursos de educadores e especialistas que advogam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar que desse concretude ao projeto de uma sociedade que almeja um lugar ao lado das nações desenvolvidas (BARRETO e MITRULIS, 1999,p.31)*

Neste sentido, a adoção do sistema de promoção automática dos alunos, promoção por idade, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar passou a ser defendido por diversos educadores brasileiros e pelas autoridades públicas do país.

Em 1958, conforme referenciam as autoras Barreto e Mitrulis (1999), o estado do Rio Grande do Sul adotou a modalidade de progressão continuada, cujo objetivo era

recuperar os alunos com dificuldade de aprendizagem, criando-se, para tanto, classes específicas para estes, que, uma vez recuperadas voltariam às classes de origem e caso não lograssem alcançar o resultado esperado continuariam o processo de escolarização de acordo com seu ritmo. Neste momento foram divulgados diversos artigos favoráveis à idéia de promoção automática dos alunos, aliada a defesa de outras medidas complementares, como: eliminação dos processos de avaliação terminais, que seriam substituídos por avaliações contínuas, dentre outras medidas.

Havia, entretanto, educadores que discordavam da promoção automática pura e simples e alegavam que esta não poderia ocorrer sem o devido acompanhamento de outras medidas: "reformulação dos programas, elaboração do material didático, treinamento de professores e renovação das técnicas pedagógicas" (p. 33) e se isto não ocorresse ao invés de auxiliar os alunos em seu percurso escolar poderia na verdade agravar o quadro de reprovação e evasão.

O PERÍODO DA DITADURA MILITAR DE 1964 À 1985 E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE FLEXIBILIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O regime de ditadura militar de 1964 a 1985 busca adequar o projeto educacional ao projeto desenvolvimentista. O contexto social do período é marcado pelo crescimento da classe média e dos centros urbanos, sendo que o processo de industrialização e o aumento considerável do setor de serviços apontam para um novo papel da educação. Novos instrumentos legais são impostos, como a Constituição de 1967, a qual é modificada por sucessivas emendas para tentar justificar o então regime.

No que se refere a educação são fixadas diversas legislações, cabe ressaltar duas: a Lei n. 5.540/68 que regulamentou a reforma universitária e a Lei n. 56.92/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° grau, o qual se propôs a formação profissionalizante para as camadas populares, por esta lei os antigos cursos primário e ginasial são substituídos pelo ensino de 1° grau, com oito anos de duração e obrigatório dos 7 aos 14 anos e o ensino de 2° grau, com 3 ou 4 anos de duração, tendo os currículos deste um núcleo comum, fixados pelo Parecer 853/71.

Nas décadas de 1960 e 1970 surgiram algumas iniciativas pontuais em determinados estados da federação pautados na flexibilização da organização curricular para a escola primária, em Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina.

O Estado de Pernambuco adotou em 1968 uma proposta pedagógica baseada em níveis que respondiam de forma mais adequada às necessidades e interesses dos

alunos. O tempo escolar passou a ser organizado de acordo com 06 níveis, baseados em estudos psicológicos, o que possibilitava ao aluno o avanço, na mesma classe em qualquer período do ano letivo e a organização do conhecimento pautou-se em temas centrais escolhidos pelos professores.

São Paulo, no mesmo ano adotou uma nova organização curricular da escola primária, já se utilizando da denominação ciclos, em que o nível I abrangeria a 1ª e 2ª séries e o nível II às 3ª e 4ª séries, com o programa mínimo a ser alcançado, cujo exame de promoção seria realizado do 1º para o 2º nível e ao final deste, com a reprovação dos alunos que não alcançassem o mínimo pré-fixado, transpostos para classes de aceleração. Contudo, as medidas propostas, conforme nos alerta Barreto e Mitrulis (1999), acabaram por não serem implementadas na década de 1970, posto que as críticas de camadas conservadoras da sociedade inviabilizaram sua efetivação.

Em Santa Catarina, foi instituído o Plano Estadual de Educação em 1969, tornando obrigatório oito anos de escolaridade na rede estadual. O novo sistema modificou a avaliação escolar, uma vez que estabeleceu como forma de avaliação contínua avanços progressivos, o que implicou no término da reprovação nas quatro primeiras e nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau, e ao final da 4ª e 8ª séries criou classes de recuperação aos que não alcançavam o desenvolvimento esperado no processo de ensino-aprendizagem, devendo ainda a escola ajustar-se ao ritmo e à capacidade dos alunos, conduzindo-os à iniciação ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento de hábitos de estudo.

Barreto e Mitrulis (1999) apontam, em suas análises que as propostas de organização curricular não lograram o êxito esperado, pois as experiências não estavam devidamente acompanhadas do suporte necessário, tendo a comunidade escolar que conviver com problemas de: classes numerosas; falta de material didático; ausência de serviço de apoio pedagógico além do preparo insuficiente dos professores para lidar com a nova realidade educacional, o que contribuiu para a extinção do sistema na década de 1980.

A PARTIR DE 1985 A DEMOCRACIA VOLTA A OCUPAR O CENÁRIO POLÍTICO E NOVAS EXPERIÊNCIAS DE CICLO SURGEM NO PAÍS.

O processo de conquista da democracia não foi simplesmente outorgado pelos militares, mas fruto de lenta conquista por parte dos movimentos sociais, que iniciaram lutas políticas pelo direito ao governo democrático e a cidadania.

Com o fim da ditadura os governos estaduais, reestruturam os sistemas de ensino, a qual se justificava por critérios políticos e educacionais, com implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular.

Os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná passaram a organizar o tempo escolar através da criação dos Ciclos Básicos de Alfabetização, cuja proposta pedagógica visava atender de forma adequada a uma clientela diversificada de alunos nos aspectos sociais, culturais e econômicos. A proposta pedagógica procurou eliminar a reprovação dos alunos ao final do 1º ano; que tantos prejuízos causavam ao sistema, posto que a grande quantidade de reprovados nesta série impossibilitava a matrícula de novos alunos. Diante disto, procurou-se assegurar a flexibilização curricular, o que não significava a redução de conteúdos trabalhados nos dois primeiros anos, mas sim se propunha maior flexibilidade no agrupamento dos alunos, a busca de outras estratégias de aprendizagem, além de critérios de avaliação mais adequados a classes heterogêneas, com atendimento paralelo em grupos menores com dificuldades, incentivo da permanência dos professores experientes nas séries iniciais, a utilização de material pedagógico específico, além da premissa de se levar em consideração o contexto sócio-cultural dos alunos.

São Paulo e Belo Horizonte basearam-se nos pressupostos dos Ciclos de Formação em que agregam grupos de alunos da mesma faixa etária, tendo como eixo da aprendizagem dos alunos a vivência sócio-cultural de cada idade (infância, pré-adolescência e adolescência); a aprendizagem é vista sob uma ótica global, com o resgate de uma visão integrada do aluno, nos aspectos cognitivo, afetivo e social, dando-se ênfase à auto-estima, com a construção da identidade nos grupos de socialização, sendo os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar, como por exemplo, o Tema Gerador[184].

No Rio de Janeiro foi organizado o chamado Bloco Único, que se divide em: primeiro segmento, que abrange as classes de alfabetização e séries iniciais, no primeiro

[184] O **Tema Gerador** segundo Paulo Freire envolvem as "situações-limites" que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, não lhe cabendo outra alternativa a não ser adaptar-se a esta situação. Contudo, no momento em que este homem a percebe como uma fronteira a ser vencida, se torna mais crítico e sua ação volta-se para transformar a realidade. A educação precisa ser problematizadora da realidade, colocar em pauta as situações limites vivenciadas pelos homens, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação entre as partes, como dimensões da totalidade. FREIRE (1985).

momento que corresponde aos três anos iniciais (6 aos 8 anos), quando a criança faz a aquisição dos conceitos fundamentais e o segundo momento, com dois anos (dos 9 aos 10 anos), quando a criança aprofunda os conhecimentos. No segundo segmento (dos 11 aos 14 anos), também se divide em dois momentos, cada uma com duração de dois anos, com aprofundamento dos conteúdos.

A fundamentação desta organização se baseia na psicologia, com ênfase nas características de desenvolvimento das crianças. Caso a criança demonstre dificuldades na aprendizagem nos anos iniciais, isto exigirá a mudança de abordagem dos conteúdos e a reorientação do trabalho dos professores. No quarto e quinto ano os alunos com dificuldades terão atendimento paralelo e recuperação através de cursos de férias. A avaliação se dará a partir do desempenho real e em relação ao progresso manifestado na direção dos objetivos propostos.

A EXPERIÊNCIA DOS CICLOS EM BELÉM DO PARÁ: RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA

No que se refere aos ciclos no âmbito do Município de Belém, cabe realizar uma breve análise, tendo como recorte inicial o período de 1989 a 1992, quando Belém foi administrada pelo Prefeito Augusto Rezende, tendo como Secretária de Educação a Profª. Maria Lúcia Silva Verstappen. A rede de escolas do Município de Belém, naquele momento, era composta por 43 escolas organizadas em séries. A organização curricular baseava-se no que estava disposto na Lei nº. 5.692/71, que conferia aos Municípios a responsabilidade pela organização do sistema de ensino em séries, sendo ofertado o ensino de 1º grau, o qual abrangia da 1ª à 8ª séries e que correspondia ao atendimento de crianças de 7 aos 14 anos de idade.

Nesta mesma rede de escolas, era ofertado o ensino supletivo aos adolescentes e adultos que não tinham concluído seus estudos na idade própria, além de abranger cursos e exames a serem organizados pelos sistemas de ensino, de acordo com as normas especificadas pelos Conselhos de Educação. Os exames poderiam ser realizados ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os alunos maiores de 18 anos de idade e ao nível de conclusão de 2º grau para os maiores de 21 anos. Ficando a responsabilidade pela realização destes exames os respectivos estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados anualmente pelos Conselhos de Educação e os certificados de aprovação dos exames supletivos expedidos pelas instituições mantenedoras. Porém, isto era o que a norma legal determinava, contudo as escolas de fato não realizavam

estes exames, matriculando os alunos sem documentação nas primeiras séries e com o passar do tempo e de acordo com a indicação dos professores realizavam exames classificatórios, para que estes pudessem alcançar séries mais adiantadas, de acordo com seus conhecimentos.

Em Belém, a partir de 1992, a Secretaria Municipal de Educação de Belém iniciou um trabalho de Reorganização Currícular, o que deu origem a elaboração de uma proposta preliminar intitulada: "**Uma Alternativa Curricular para as Escolas Municipais**" (BELÉM, 1992), a qual segundo o que está descrito no documento analisado, define como primeira fase as ações de cunho diagnóstico, feito através do levantamento de dados nas escolas da rede municipal, pesquisas bibliográficas, estudos, análise de relatórios e de experiências vivenciadas nas escolas, relatórios de reuniões, de encontros, de avaliações realizadas tanto a nível de sistema como de escolas, além das sugestões e opiniões de professores, técnicos e alunos. Para a realização deste diagnóstico preliminar foram selecionadas, seis escolas municipais de diferentes áreas da capital que contribuíram em suas discussões e sugestões (BELÉM, 1992, p.13)

O segundo momento foi o de reorganização curricular propriamente dito, que de acordo com o documento, teria como diretrizes básicas: a) a defesa da democratização do ensino e a requalificação da escola pública, fundamentada nos princípios direcionadores de: definição de uma proposta política educacional com a finalidade de reverter o fracasso escolar e requalificar a escola pública; b) a identificação de visão crítica do que tem sido a escola abrindo espaço para alternativas que recuperem a competência na realização de sua função específica; c) a sistematização do trabalho intelectual que permeia uma nova concepção de educação (Piaget, Ferreiro, Vygotsky, Freire, Freinet, etc); d) a definição de uma proposta pedagógica, que garanta a contribuição dos professores, levando em consideração suas experiências e expectativas.

Em um outro documento intitulado: "Ciclo de estudos da nova proposta curricular - conclusões", com relação à implantação é sugerida a inserção da Teoria Construtivista nos cursos de formação de professores. (Belém , 1992, p. 8)

A proposta curricular apresentada às demais escolas da Rede Municipal para discussão, porém um dos maiores questionamentos foi a metodologia de trabalho pedagógico baseada na Teoria Construtivista[185], o que foi alvo de críticas e de

[185] **Construtivismo** é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que seu desenvolvimento é determinado pela interação entre

interpretações equivocadas por parte de alguns professores, além de criar situações de rejeição por professores que inicialmente não compreenderam a proposta com a devida clareza.

A Secretaria Municipal de Educação ao propor uma alternativa curricular para as escolas municipais, na verdade objetivava a reorganização das escolas municipais de 1° grau em ciclos, e assim defendia que: "modernamente vem se observando em diferentes propostas curriculares a tendência de implantação de Ciclos Básicos abrangendo as duas primeiras séries do 1° grau" (idem, p. 37). Assim, com base no art. nº 14, da Lei nº 5.694/71, foi implantado os Ciclos Básicos na Rede Municipal de Educação de Belém.

A reorganização curricular baseava-se na concepção dos Ciclos Básicos, que compreenderiam 4 níveis. O primeiro nível se constituiria no Ciclo Básico, que cobriria o último ano da Pré-escola e as duas primeiras séries do 1º grau (idade de 6 a 8 anos, geralmente), prosseguindo-se para as séries subseqüentes, com a observação dos objetivos comuns para cada nível (nível II – 3ª e 4ª séries, nível III – 5ª e 6ª séries e nível IV – 7ª e 8ª séries) e adotava ainda a reorganização do tempo escolar, isto é, um tempo mais adequado e ampliado de aprendizagem da criança. Neste aspecto, a Educação Infantil e o 1° grau foram estruturados em ciclos e de acordo com a faixa etária, o aluno deveria passar dois anos na classe e no ciclo. Caso não obtivesse domínio dos conteúdos curriculares ao final do ciclo, permaneceria no mesmo ciclo por mais um ano, devendo o estudante ser acompanhado pelo professor e pela coordenação pedagógica da escola. (BELÉM, 1992, p. 38)

De 1993 à 1996, já sob uma nova administração, sendo o Prefeito da cidade Hélio Mota Gueiros e a Secretária de Educação Therezinha Gueiros, a proposta segue, pois havia afinidade política e partidária entre os grupos que administravam ao município motivando assim a implantação dos Ciclos em todas as escolas da Rede

---

indivíduo e seu meio. Esta concepção de conhecimento e da aprendizagem deriva, principalmente, da teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que parte da idéia de que o homem responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. Para que um ambiente de ensino seja considerado construtivista, é fundamental que o professor conceba o conhecimento sob a ótica levantada por Piaget, ou seja, que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte entre o sujeito e o objeto. È imprescindível que se compreenda que, sem uma atitude do objeto, que perturbe as estruturas do sujeito, este não tentará acomodar-se à situação, criando uma futura assimilação do objeto, dando origem às sucessivas adaptações do sujeito ao meio, com o constante desenvolvimento de seu sistema cognitivo. Lima (1980)

Municipal, atendendo aos alunos matriculados no ensino fundamental regular diurno e noturno, do pré-escolar à 8ª série e ensino supletivo, de 1ª à 4ª etapa no noturno.

Em 1994 o Ciclo Básico I foi gradativamente ampliado e implantado nas escolas envolvendo as 1ª e 2ª séries e o Ciclo Básico II foi implantado apenas em quatro escolas: Gabriel Lage, Comandante Klautau, Maria Heloisa de Castro e Palmira de Carvalho, recém inaugurada. Em 1995 em todas as demais escolas da rede municipal, passaram a funcionar os Ciclos Básicos I e II; já em 1996 a organização em Ciclos Básicos estava implantada em todas as 47 escolas da rede municipal, sendo que o regime seriado permaneceu nas escolas que ofereciam de 5ª à 8ª séries.

Segundo a proposta encaminhada a organização do Ciclo Básico deveria representar o repensar nas funções da escola, dos seus objetivos e do significado do processo educacional que envolve as crianças, as quais deveriam ser o centro do processo. A reorganização mais do que uma medida administrativa consistia em uma diretriz pedagógica, o que consistia também na reformulação curricular, a revisão da prática pedagógica, além de uma mudança de postura dos professores.

A política educacional da Rede Municipal de Educação na gestão de 1993 a 1996 definia como meta a universalização da Educação Básica, que consistia no desenvolvimento de seis programas: o aprimoramento qualitativo da Educação Básica; a valorização do magistério; a ampliação e o aparelhamento da rede; a autonomia da escola; a instrumentalização eletrônica do setor educacional e a modernização da gerência do sistema municipal de educação.

Mas, para que implementar tais medidas foi necessário a nova legislação, sendo decretada a Lei nº. 7.722 de 7/6/1994, a qual dispunha sobre o Sistema Municipal de Educação, que deveria ser operacionalizado através de dois subsistemas: a Rede de Unidades de Educação Básica, representado pelas 47 unidades escolares e a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, os quais integravam: o Liceu de Artes e Ofícios do Guamá; o Liceu da Escola Mestre Raimundo Cardoso, a Escola Parque Amazônia, na Terra Firme; o Liceu de Artes e Ofício de Hotelaria da Ilha de Cotijuba e o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, que teriam como princípio norteador o desenvolvimento regional e a melhoria da qualidade de vida da população através do desenvolvimento sustentável.

Cabe destacar, na proposta educacional da rede municipal de educação as ações voltadas para a formação de educadores, e para subsidiar esta foi criado o

Instituto de Educadores de Belém – ISEBE, o qual se constituiu em um espaço bem equipado, com salas de aula para os momentos de formação, biblioteca, videoteca, sala de informática, auditório e refeitório, com vistas a atender os professores em processo de formação, os quais passaram a participar de cursos planejados pela Secretaria, de longa duração, (360 horas), com acompanhamento e avaliação permanente do curso e dos participantes, com períodos de formação continuada no início e no meio do semestre letivo, uma vez por semana; além de propiciar trimestralmente formações com grupos de escolas mais próximas.

Os momentos de formação buscavam propiciar aos professores a construção de um referencial teórico que subsidiasse sua prática pedagógica, com o objetivo de que o próprio professor construísse seu conhecimento. A pesquisa se tornou premissa básica e fundamental do processo, o professor deveria permanentemente investigar teorias e rever suas práticas em sala de aula.

Em 1996 a Prefeitura de Belém vivencia um processo de eleições municipais em que um novo grupo político a partir de 1997 assume administrativamente a cidade. Sob a liderança do Partido dos Trabalhadores de Belém-PT, o prefeito, Edmilson Rodrigues assumiu a administração do município de Belém com um projeto político de garantir a inclusão social e a democracia, por meio de canais de incentivo a participação popular.

A política educacional desenvolvida pela gestão municipal a partir de 1997, pela SEMEC, baseou-se na proposta da Escola Cabana[186], a qual expressa uma concepção política de educação vinculada ao projeto de emancipação das classes populares, tendo como princípios centrais: a inclusão social e a construção da cidadania e enquanto diretrizes básicas: a democratização do acesso e da permanência com sucesso; a gestão democrática, a qualidade social da educação e a valorização profissional dos educadores.

Durante a gestão 1997/2000 a SEMEC realizou vários eventos a fim de consolidar as diretrizes propostas no seu projeto de reorientação curricular, dentre os quais cabe destacar: a I Jornada Pedagógica da Rede Municipal, cujo objetivo era conhecer e dialogar com os educadores sobre a realidade educacional do Município e a

[186] **Escola Cabana:** é uma nova proposta de educação do Município de Belém que, a partir de 1997, veio a ser implementada na Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, baseado em um movimento de reorganização curricular, que visa construir com os educadores da Rede e demais setores, como: pais, alunos, sociedade civil organizada, a qual expresse uma concepção política de educação, aliada a um projeto de emancipação das classes populares, tendo como princípios a inclusão social e a construção da cidadania (BELÉM, 1999).

partir desta diagnose propor as diretrizes político-pedagógicas para a educação; a I Conferência Municipal de Educação, em 1998, cujos objetivos foram: a consolidação do Projeto Pedagógico da Escola Cabana, traçando as diretrizes para o Plano Municipal de Educação.

O I Congresso Municipal de Educação, em 2003, cujo objetivo foi a construção do Plano Municipal de Educação, além das Plenárias Pedagógicas das Equipes Técnicas, as Reuniões de Diretores e as Jornadas Pedagógicas de 1997, 1998 e 1999, que resultou na consolidação da proposta da Escola Cabana com amplos canais de participação de educadores da Rede, pais de alunos, alunos e sociedade civil organizada, que passaram a conhecer mais de perto a realidade das escolas da Rede Municipal, além de serem ouvidos em suas propostas para a melhoria do ensino.

O projeto Escola Cabana, a partir de 1998, criou a Hora Pedagógica – HP passou a garantir aos professores das escolas, quatro horas semanais, destinadas à sua formação continuada, deixando a cargo da coordenação pedagógica de cada escola a tarefa de coordenar este processo, cujo espaço deveria ser utilizado para o professor em conjunto com outros professores e coordenação da escola, planejar as aulas; discutir metodologias; avaliar o trabalho realizado; estudar; trocar experiências; além de realizar cursos, oficinas, jornadas pedagógicas, fóruns e encontros promovidos pela Secretaria Municipal com vistas a socializar as práticas pedagógicas vivenciadas. Uma vez que os problemas enfrentados pelos educadores no espaço da escola estão explícitos e precisam passar por um processo de discussão e reflexão em busca de soluções.

Hoje, a Secretaria Municipal de Educação está organizada em quatro ciclos de formação: ciclo I (6,7,8 anos), ciclo II (9-10 anos), ciclo III (11-12 anos) e ciclo IV (13-14 anos). A avaliação é processual, diagnóstica e prognostica.

CONCLUSÃO

No que concerne à proposta de ciclos esta possibilitou a reflexão na rede de ensino municipal acerca da função social e política da escola, do currículo, da organização do trabalho escolar, dos pressupostos metodológicos, da avaliação da aprendizagem e da própria gestão escolar; proporcionou um maior acesso da população escolarizável, principalmente nos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental; propiciou mudanças nas práticas pedagógicas tendo em vista a necessidade de conhecer e considerar o aluno em suas dimensões afetiva, cognitiva e cultural; reconheceu a importância de trabalhar o conhecimento numa perspectiva

interdisciplinar; viabilizou a experiência de outras formas de organização do conhecimento como: a partir do tema gerador, eixo temático, projetos; implementou as horas pedagógicas (H.P.) no horário de trabalho efetivo do professor.

Por outro lado, a proposta de ciclos de formação na cidade de Belém ainda precisa ser mais bem estruturada, pois se constata a inexistência de uma equipe de apoio, como: técnicos; arte-educadores; professores de informática educativa, além de um número excessivo de turmas a serem atendidas nos ciclos III e ciclo IV; a fragmentação do processo de lotação, uma vez que o professor não pode se dedicar em tempo integral a uma só escola; a necessidade de um processo de formação continuada voltada para especificidade das disciplinas; a resistência de alguns professores em aceitar a proposta de ciclos; a ausência de um plano de cargos e salários que garanta ao professor qualidade de vida; a ausência de critérios mínimos de avaliação do processo de aprendizagem por fase de desenvolvimento e disciplina específica; a implementação de um plano pedagógico de apoio, com vistas a suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos; a ausência de um projeto de atendimento específico aos alunos com dificuldades de aprendizagem em horário inverso. Essas questões precisam ser levadas em consideração a fim de que a educação realmente seja um dos caminhos para a emancipação humana.

Referências

BELÉM. Secretaria Municipal de. 1992. Uma alternativa curricular para as escolas municipais. Documento-base. Proposta preliminar. Belém: SEMEC.

_____. 1992. Ciclo de estudos da nova proposta curricular. Conclusões. Belém: SEMEC.

_____. 1996. Formação permanente dos profissionais de educação no município de Belém. Belém: SEMEC.

_____. 1997. Coordenadoria de planejamento. Estatística núcleo de planejamento. Belém: SEMEC.

_____. 1998. I Conferência Municipal de Educação Escola Cabana: dando futuro às crianças. Belém: SEMEC.

_____. 1999. Coordenadoria de planejamento. Dados estatísticos. Belém: SEMEC.

_____. 1999. O sucesso e o fracasso na educação básica. Belém: SEMEC.

_____.1999. Cadernos de Educação n.1. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Belém: SEMEC.

_____. 2004. Travessias Inclusivas de Saberes: O Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004). Caderno da Escola Cabana, n. 10. Belém: SEMEC

_____. 2003. Proposta preliminar do I Congresso Municipal de Educação. Belém: SEMEC.

_____. 2006. Coordenadoria de planejamento. Dados estatísticos. Belém: SEMEC.

BARRETO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: elementos de uma Trajetória. In: Cadernos de Pesquisa, n. 108. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, séries e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget para principiantes. São Paulo: Summus, 1980.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem conceitos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*.v.11, n. 33. ANPED. São Paulo: Autores Associados, set/dez,2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: 1930/1973. 31ª ed. Petrópolis:Vozes, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. Política Educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

POLÍTICAS PÚBLICAS À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PASSEIO PELA LEGALIDADE

Jamile Macedo dos Santos[187]
Universidade Estadual Vale do Acaraú

RESUMO

O texto faz um apanhado a respeito das políticas públicas implementadas para a Educação Infantil, tendo como base alguns indicativos legais que impulsionaram tais políticas: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e o Adolescente de 1990 (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI), o Plano Nacional de Educação de 2001(PNE), a Resolução Nº 01/1999 e a 015/2003 e as leis de nº 11.114/2005 e a de nº 11.274/2006.

Palavras-Chave: Legislação. Educação Infantil. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Vive-se hoje um momento extremamente importante no que tange à legalização da Educação Infantil, como etapa inicial da educação básica, que necessita dos mesmos direitos que os outros níveis de ensino. Fato proporcionado pela promulgação da Constituição de 1988 e pela Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Neste contexto, este artigo é relevante, pois faz uma breve contextualização acerca das políticas públicas implementadas à Educação Infantil desde 1988, tendo como base alguns indicativos legais que impulsionaram tais políticas: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e o Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI/1998), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e as Resoluções: nº 01/1999 e a nº 015/2003.

[187] Licenciada Plena em Pedagogia pela UFPA. Especialista em Educação Infantil pela UEPA. Professora do Curso de Complementação em Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. E-mail: **educadorajamile@hotmail.com**

Vale ressaltar que este artigo objetiva, principalmente, esclarecer à sociedade a importância de conhecer e lutar por políticas públicas para a Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito de direitos e integrante de um contexto social.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ATUAL.

No Brasil o atendimento de crianças pequenas em creches e pré-escolas praticamente não existia. Somente no final do século XIX e início do século XX, começaram a surgir estas instituições em nosso país, sendo que cada uma com característica bastante peculiar, e sempre seguindo o modelo internacional de educação de sua época.

Historicamente as duas modalidades de atendimento às crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, surgiram partindo de diferentes contextos: os primeiros jardins de infância e pré-escolas criados no Brasil eram ministrados por professores e voltados para crianças da classe dominante, cujo objetivo era prepará-las para o ensino primário; em contra partida, nas primeiras iniciativas voltadas às crianças oriundas das camadas trabalhadoras, estavam presentes à concepção compensatória e assistencialista, no qual a principal preocupação era atender às necessidades das mães trabalhadoras, sendo que os profissionais que atuavam nessas instituições não tinham formação especificamente pedagógica, pelo contrário, na maioria dos casos, eram leigos.

Na década de 80 intensificaram-se as reivindicações em prol da participação do Estado na criação e na manutenção destas instituições. Assim, as creches passaram a ser exigidas como direito do cidadão trabalhador, sendo defendidas por diversos setores da sociedade, tais como representantes do Conselho da Mulher, grupos ligados aos movimentos populares, à comunidade acadêmica, assim como profissionais atuantes na área da Educação Infantil.

Nesse sentido, observou-se uma preocupação com o aspecto educativo da creche em detrimento ao modelo meramente assistencial, no qual resultou na concepção e implementação de políticas educacionais estabelecidas sob novas bases.Foi este contexto de transformações que resultou na aprovação da Constituição de 1988, que fortaleceu ainda mais a bandeira de novas políticas públicas para a infância.

Um fator relevante da Constituição de 1988, muito bem colocado no artigo 208, consiste na definição, com bastante clareza, da responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e similares, como vem sendo .

Outro aliado de suma importância na luta a favor dos direitos das crianças, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90, que vem estabelecendo mecanismos de participação e controle social na formação e na implementação de políticas para a infância, o ECA/90, que determinou a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, cuja a principal função é traçar diretrizes políticas e zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Outro marco, também de grande importância para a área de políticas públicas educacionais, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, pois observamos pela primeira vez a expressão "educação infantil" aparecendo na lei nacional de educação, já que na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (4021/61) e na de 1971 (5692/71), a terminologia utilizada era sempre a de Pré-Escolar. Neste contexto, a LDB 9394/96, trouxe vários artigos que se referem decididamente à questão da Educação Infantil.

Primeiramente, o atendimento público às crianças de 0 a 6 anos é gratuito, pelo Artigo 4º, Inciso IV. O Artigo 9º, Inciso IV afirma que a União, junto com os estados e municípios, estabelecerá em regime de distribuição de competências e diretrizes para a Educação Infantil. O Artigo 11, Inciso 7, estabelece a oferta da Educação Infantil de novo como competência prioritária dos municípios, sob cujo sistema estarão os estabelecimentos privados de creches e pré-escolas (Artigo18).

Assim, a LDB 9394/96 inovou profundamente ao colocar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, rompendo, sobremaneira, com toda a normalização até então havida no país, em âmbito nacional. Incorporando a Educação Infantil na estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Nesse sentido, a LDB 9394/96 vai muito além, quando no seu Artigo 29 estabelece que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social.

Nessa perspectiva, para dar um suporte legal em relação à qualidade na educação infantil, foi apresentado, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, a Resolução Nº 01, de 7 de abril de 1999 que determina as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, cuja função consiste em esclarecer como tem que ser as propostas de trabalho às crianças. Essas diretrizes são políticas que vêm sendo desenvolvidas e possuem um caráter de obrigatoriedade. No entanto, não se pode negar que essas políticas, mesmo sendo oficiais, e com alguns descompassos, vêm acontecendo.

Assim, por determinação da própria LDB/96 colocando a necessidade de criar diretrizes curriculares para a educação infantil, foi instituída a Resolução Nº 01/99 e a partir desta resolução foi criado um documento intitulado Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI/98) que, como o próprio nome já diz, são referências para trabalharmos em nossa prática pedagógica como educadores.

Esse documento - RCNEI/98 – é constituído de três volumes no qual cada um discute uma questão específica em relação à infância.

O primeiro volume faz toda uma reflexão acerca das creches e pré-escolas do Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação das crianças e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois outros volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O segundo volume, consiste no esclarecimento de como deve acontecer a formação pessoal e social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Finalmente, o terceiro volume aborda a questão do conhecimento de mundo sobre todas as situações, todas as linguagens que devem ser trabalhadas pelas crianças, o qual deve ser desenvolvido com as crianças dessa faixa etária: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática (RCNEI/98).

Diante do exposto, apesar de sua utilização não ser considerada obrigatória, por ser apenas um referencial, é considerado um documento muito importante quando se quer visualizar a relação intrínseca da questão do cuidar e educar. Segundo Palhares e Martinez (2003, p.8):

> *o RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela coordenadoria de Educação Infantil. Entretanto, o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação: elaborado por especialistas de renome nacional e internacional: incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo idéias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil. A nosso ver, ele é uma importante iniciativa do MEC.*

Mas, precisa-se ter em mente que o RCNEI não contempla a questão das diversas camadas sociais. Principalmente para as crianças na idade de 0 a 6 anos; o referencial parte de uma proposta importante, real para as classes mais altas, porém não considera a maioria da realidade das creches das camadas populares, parecendo desconhecer o valor do trabalho que vem se realizando com esta população.

Outra crítica importante ao RCNEI pode ser embasada na sua própria justificativa, que coloca: "[...] Este documento tem por finalidade [...] conferir a esse nível de ensino uma intencionalidade educativa em continuidade com os vários níveis do ensino fundamental" (RCNEI, 1998, p.6). Desta maneira, o RCNEI possui a tendência de relacionar, descaracterizando o caráter peculiar da Educação Infantil dissociando o cuidar do educar, valorizando sobremaneira o ensinar.

Uma das críticas mais fervorosas ao RCNEI é a de não dar um tratamento específico à infância, pois na ótica de Carvalho (2003, p.82):

> *os referencias parecem desconsiderar ou ignorar as características mais marcantes da infância, onde predominam a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, apresentando um enfoque que prioriza:*
>
> - a mente sobre o corpo e o afeto;
> - o objetivo sobre o subjetivo;
> - o conhecimento sobre a vivência e a experiência;
> - o abstrato sobre o concreto;
> - o produto sobre o processo;
> - a fragmentação sobre a globalização;
> - o pensamento sobre a expressão.

Segundo, a colocação da autora, há um grande equívoco, pois ao considerar os Referenciais Curriculares como cartilhas que devem ser seguidas à risca, acaba-se deixando para segundo plano a riqueza proporcionada pela experiência e a regionalidade tão presentes no processo educativo.

Uma outra política decisiva para garantir os direitos das crianças foi o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB. A partir de 1999, esse movimento vem desenvolvendo ações em prol de garantir a entrada e permanência com qualidade das crianças inseridas neste nível de ensino, que faz parte da educação básica, nos sistemas municipais de educação nos diversos Estados em que já é uma realidade: Acre, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, e Sergipe e do Distrito Federal.

Nesta compreensão, as diversas discussões nos Fóruns no âmbito nacional, foram decisivas para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Porque o FUNDEB se fosse atender aos interesses puramente do Estado, não contemplaria as

crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, ficando apenas atendidas as crianças de 4 a 5[188] anos.

Em 2001, foi aprovado, pela Lei Nº 10.172/01, o Plano Nacional de Educação – PNE que no capítulo sobre a Educação Infantil tem seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Levando em consideração os processos históricos, públicos e técnicos, o MEC define a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias.

Muitas são as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, porém as fundamentais são: a que versa sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, assim como, a que define ser competência do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.

Em relação aos objetivos, podemos destacar aquele que assegura a qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas). Além do que assegura que os Estados e Municípios elaborem e/ou adquirem seus planos de educação em consonância com a legislação vigente.

Neste contexto, após amplas discussões dos diversos segmentos da sociedade e das instituições que possuem qualquer tipo de relação com as ações educacionais prestadas às crianças de 0 a 6 anos, surgiram as Resoluções: nº 01/99 e a nº 015/03 que regulamentaram o atendimento prestado pelas instituições, públicas e privadas, de educação infantil, creches e pré-escolas, integrantes dos Sistemas.

Todavia, apesar deste enorme esforço do sistema de ensino ao que tange a implementação de políticas públicas em prol da legalização da Educação Infantil, muitos são e serão os descompassos entre o escrito e o feito, porém precisamos lutar incansavelmente para a efetivação dos temas regulamentados nessas Resoluções.

Além disso, necessita-se de políticas de financiamento para que se consiga efetivar com qualidade e com uma demanda maior, as mudanças derivadas das políticas em prol da educação, inclusive, a da educação infantil. Eis que surge a proposta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB cujo objetivo maior consiste na garantia de

[188] Esta mudança na faixa etária correspondente ao pré-escolar, que era de 4 a 6 anos, foi modificada para a de 4 e 5 anos devido a implementação da Lei de Nº 11.274/06 a qual torna obrigatória o ingresso da criança aos 6 anos no ensino fundamental.

qualidade em todo o sistema e ampliação do atendimento, especialmente no ensino médio, na educação infantil e na educação de jovens e adultos, sendo que, a implantação deste fundo irá possibilitar uma distribuição mais justa de recursos na educação, possibilitando uma considerável redução das desigualdades sociais, assim como, melhorando a questão da formação, qualificação e os salários dos docentes, a infra-estrutura das escolas, e finalmente, gerando mais vagas para as crianças e jovens nas salas de aula. Sendo que o novo fundo será criado para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Enquanto o FUNDEF destina-se exclusivamente ao ensino fundamental, o FUNDEB[189] deveria financiar toda a educação básica.

Segundo dados do MEC, com a implantação do FUNDEB, o número de alunos beneficiados com os recursos aumentará. E, ainda, pelo menos 60% dos recursos do fundo serão destinados para a remuneração dos profissionais do magistério em exercício.

Diante deste contexto de profundas transformações no âmbito da educação infantil, dois documentos ocasionaram e continuarão ocasionando uma série de mudanças, interferindo profundamente na educação das crianças. São as leis:

- Lei de Nº 11.114/05 que antecipa para 6 anos o ingresso de criança à escola. Já que antes era facultativo e hoje é obrigatória à entrada com essa idade no ensino fundamental;
- Lei 11.274/06 a qual dispõe acerca da duração mínima de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

Com a implementação destas duas novas leis, muda toda a concepção alusiva a educação infantil, na qual as crianças de 0 a 3 anos ficarão em creches e as de 4 e 5 no denominado pré-escolar. Mudando ainda, a lei maior da educação, a LDB/96, e a Resolução de N º 01/99 que institui as diretrizes curriculares para a educação infantil.

Apesar dessas leis terem sido implementadas apenas nos dois últimos anos, segundo informações da Secretaria de Educação Básica do MEC, doze Estados do

[189] Aprovado no dia seis de dezembro de 2006.

Brasil(dentre eles: Belo Horizonte, Paraná, Santa Catarina e São Paulo) e mais de mil municípios, já adotaram os nove anos de ensino fundamental, perfazendo um total de 7,4 milhões de alunos em mais de mil escolas públicas, sendo que a mais afetada por esta mudança é a pré-escola, pois o que era apenas um direito às crianças de 6 anos, agora consiste em uma obrigação do Estado. Porém, para a grande maioria dos municípios brasileiros as crianças só entram na escola com 7 anos de idade.

Nesta ótica isto significa que as prefeituras precisam de investimentos para garantir a obrigatoriedade colocada em lei, pois as escolas possuem apenas cinco anos para se adaptarem às novas regulamentações impostas pelas leis citadas acima.

Em relação às escolas particulares, constatou-se o grande nó da questão, porque a série denominada de alfabetização é responsável em atender a criança na idade de 6 anos, idade essa que está no podium das duas leis, já que na rede pública de ensino, devido ao sistema de ciclo, a criança com 6 anos, pode ser inserida na primeira etapa do ensino fundamental.

Como se pode observar, no âmbito municipal, em Belém, desde 1997 o ensino fundamental já tem a duração de nove anos. Mas, o Conselho Municipal de Educação terá que criar leis, mais normatizações[190] para dizer, como vai acontecer este processo de recebimento das crianças na escola. Como também, as instituições de ensino deverão procurar os seus sistemas de ensino, seja a Secretaria de Educação, o Conselho Estadual de Educação ou órgãos similares, na intenção de verificar quais serão os novos procedimentos a serem tomados devido a implementação das leis de nº 11.114/05 e a de nº 11.274/06.

Frente a este panorama traçado, em relação à contextualização das políticas públicas implementadas no Brasil, constatou-se que a infância vista numa perspectiva legal, tem uma vida útil muito recente, pois somente a partir da CF/88 conseguiu-se avanços significativos em relação à garantia de educação para as crianças. No entanto, estes avanços são considerados ineficientes devido ser muito grande a demanda de crianças.

Nesse sentido, torna-se necessário rever duas questões de suma importância para reverter ou pelo menos amenizar este quadro caótico. A primeira consiste na capacitação dos professores para atuar neste nível de educação, pois antes na forma assistencialista de educação, as escolas eram consideradas apenas depósitos de crianças.

[190] A resolução de nº 3/2005 – CNE /CEB define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.

Na segunda questão, deve-se trabalhar em favor de uma educação infantil a qual relacione o cuidar ao educar.

Assim, não se pode esquecer que as leis existem, com é o caso: da CF/88, da LDB/96, do ECA/90, do PNE/01, dentre outras. Mas para que estas leis venham a ser efetivadas, elas precisam de políticas públicas que garantam a sua legitimação, como: RCNEI/98, a Resolução Nº 01/99, o MIEIB criado em 1999, o FUNDEB, etc.

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em 2004, mais de um milhão de crianças sofreram, no mínimo, um tipo de privação cultural, isso quer dizer que a metade das crianças do mundo vivem em estado de pobreza. Todavia, mesmo existindo necessidades públicas e políticas para atender a este contingente de crianças, que são as leis (legais, importantes e necessárias), o quadro que vem se apresentando é bem contraditório em relação a tais instrumentos legais.

No sentido de reafirmar este quadro caótico o Unicef detectou que milhões de crianças vivem em condições subumanas: sem saneamento básico, com acesso negado à educação, etc.

Com isso, as crianças, nesta situação, estão perdendo a infância, trabalhando e vivendo nas ruas em situação de risco social. Pela simples razão de que elas são as primeiras vítimas de conflitos armados, porque são elas que perdem os pais, ficando expostas a todo o tipo de violência, vítimas de pressões psicológicas, expostas a doenças, etc.

Todas estas tristes questões alusivas às crianças que se encontram à margem da sociedade precisam ser superadas. Porém, tal superação só ocorrerá mediante a implementação e efetivação de mais políticas públicas que assegurem as garantias educacionais, de saúde e de assistência social para, pelo menos, uma parte das crianças.

Acredita-se, ser necessário, continuar fazendo reflexões acerca da necessidade de mais implementação de políticas públicas destinadas para a Educação Infantil. Mas deixando bem claro, que não basta serem criadas leis em prol deste nível de ensino, deve-se lutar no sentido de garantir a efetivação das mesmas. Tendo como enfoque principal, a educação infantil como sendo a base de todo um vir a ser da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e inserida num contexto social com diversas realidades.

Assim, torna-se fundamental e inevitável promover a melhoria de qualidade na educação, mais precisamente, na Educação Infantil, trazendo para a escola uma compreensão da criança como um sujeito em constante processo de desenvolvimento.

Como também, ter clareza do necessário apoio legal, que os indicativos, como por exemplo: a C.F/88, a LDB 9394/96, o ECA/90, as regulamentações fixadas pelas resoluções: Nº 01/99 e a Nº 015/03, dentre outros, proporcionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Constatou-se por meio de acervos analisados que a educação das crianças traz no bojo de sua história uma concepção dual de atendimento, assistencial e educacional que se perpetuam até hoje, mesmo que de forma implícita e ou mascarada pelas políticas públicas.

No entanto, não se pode deixar de evidenciar os avanços ocasionados a partir da implementação de alguns indicativos legais para a educação infantil.

Nessa perspectiva, ressalta-se, a relevância do principal indicativo legal – CF/88 – pois consistiu no primeiro passo para que legalmente as coisas acontecessem no âmbito da educação das crianças. Porque a constituição colocou os direitos das crianças, fazendo nascer um outro instrumento legal de suma importância – o ECA/90 – o qual pode ser compreendido como um manual da lei, deixando bem claro o como garantir os direitos das crianças e adolescentes, o que fazer para garantir e quais as punições aplicadas a quem transgredir tais direitos, ou seja, o ECA é um amparo legal e social da criança.

No que diz respeito a LDB 9394/96, considerada a lei maior da educação, entra na parte pedagógica: legal e educativa, cobrindo o ECA/90 na parte da educação, pois sabe-se que ele aborda mais a questão social da criança e do adolescente.

E para dar suporte no modo como se deve por em prática o que a LDB 9394/96 coloca como teoria, surge o RCNEI/98. Mas, não basta saber como agir cotidianamente em nossa prática pedagógica. Necessita-se de políticas de financiamento que venham viabilizar as ações enquanto educadores. Eis que surgiu o FUNDEB para tentar garantir a qualidade na educação básica, incluindo aí a educação infantil cuja faixa etária corresponde às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em suma, a CF/88 dispõe sobre o que tem que ser feito, o ECA/90 aborda a questão dos direitos sociais das crianças e adolescentes, a LDB 9394/96 dita os direitos educativos do indivíduo em todas as fases de sua vida, o FUNDEB consiste em um recurso financeiro que visa assegurar as condições necessárias para se ter um educação com qualidade. Têm-se, ainda, algumas ações dentro da política pública que garantem a

avaliação coletiva de assuntos relacionados à educação das crianças, como por exemplo, os Fóruns Municipais e Estaduais de Educação Infantil e o MIEIB. Sendo assim, todo esse aparato legal foi fundamental para que os dados do Censo escolar de 2003 revelassem um acentuado crescimento no número de matrículas de crianças pequenas em Instituições educacionais, porém esse acesso não é suficiente para corresponder ao essencial, fazer da educação infantil prioridade nacional.

Nesse sentido, precisa-se lutar por mais políticas públicas que venham garantir o acesso ao atendimento institucional a todas as crianças de 0 a 5 anos e que este atendimento tenha uma proposta pedagógica voltada a uma criança concreta, sujeito de seus direitos.

Mas para que isso ocorra, torna-se necessário, dentre outras coisas, que o profissional atuante na educação infantil tenha conhecimento acerca do que vem a ser políticas públicas para a infância e qual a necessidade de se implementar e efetivar, cada vez mais, políticas para assegurar o direito das crianças a uma educação com qualidade.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro.

_____. Lei Orgânica de Assistência Social. Lei n. 8742/93, de 07 de dezembro.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Disponível em: www.presidencia.gov.br . Acesso em: 2006.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. 1998. Referências Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Brasília.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília.

CARVALHO, Eronilda G. Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e... perspectivas. Ilhéus, Bahia: Editus, 2003.

CME/Belém. Resolução nº 015/03 Estabelece normas para a oferta da educação Básica, nível Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belém.

CNE/CEB. Resolução nº 01/99 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

FARIA, Ana & PALHARES, Marina (orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.

FUNDEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 7 jul. 2006.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

MIEIB. Educação Infantil: Construindo o Presente. Campo Grande, MS: UFMS.

OLIVEIRA, Zilma M. R. (Org.) Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E LAZER EM BELÉM: A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO PARTICIPATIVA NO CENTRO COMUNITÁRIO COMBAT (2003 - 2004).

Fátima De Souza Moreira-FACED/ UFBA[191]
Mª Cecília de Paula Silva (orientadora)-FACED/ UFBA[192]

Resumo

Esta pesquisa ainda em andamento, é o resultado de nossas inquietações **sobre as concepções de educação e lazer apresentadas** nas políticas públicas desenvolvidas no país e seus **modelos de gestão**, que possivelmente revelam, em suas formas e métodos de execução, as contradições de uma sociedade capitalista. Temos por objetivo analisar, a partir das ações de educação e lazer da Secretaria Municipal de Educação -SEMEC / Coordenadoria de Esporte e Lazer-CEAL, seus métodos e estratégias de gestão públicas implementadas junto aos moradores do centro comunitário Combat, investigando se apresentaram ou não, a participação popular na construção dessas políticas na cidade. Nosso trabalho investigativo se pauta na seguinte questão: **As ações de educação pelo e para o lazer, implementadas pelo poder publico municipal no Centro comunitário COMBAT**, **no período de 2003 a 2004, evidenciaram a existência ou não, de uma gestão participativa com a comunidade?** Ouvimos Sujeitos que vivenciaram as ações dos projetos *"Felizcidade" e* "*Lazer: Porque Esta Rua é Minha" durante os anos de 2003 a 2004, realizadas no bairro da Castanheira no centro comunitário COMBAT.* Os resultados parciais revelam que o método pedagógico utilizado (pesquisa-ação via tema gerador) para efetivação das atividades de educação e lazer pela Ceal, aponta indicativos de uma sincronia e nexos político-pedagógicos **entre forma e conteúdo nas ações realizadas**.

Palavras-chaves: políticas públicas, educação e lazer, gestão participativa.

1. Introdução

[191] Mestranda em Educação, no Programa de Pos Graduação em Educação,da Universidade Federal da Bahia/ UFBA -Linha Educação Física, Cultura Corporal e Lazer. PPGE/ FACED-UFBA. macaesport@bol.com.br

[192] Professora doutora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação e Graduação da Faculdade de Educação da UFBa,Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte e Lazer -HCEL da FACED-UFBA

Esta pesquisa ainda em andamento, é o resultado de presentes inquietações **sobre concepções de educação e lazer** nas políticas públicas desenvolvidas no país, e **dos modelos de gestão**, que possivelmente revelam, em suas instâncias de participação e métodos de execução, as contradições de uma sociedade capitalista. Temos por objetivo analisar, as ações de educação e lazer da Secretaria Municipal de Educação-SEMEC / Coordenadoria de Esporte e Lazer-CEAL, seus métodos e estratégias de gestão públicas implementadas junto aos moradores do centro comunitário Combat, investigando se apresentaram ou não, a participação popular na construção dessas políticas na cidade.

A implementação da gestão participativa em políticas públicas é muito recente no Brasil. Passado os duros anos da ditadura militar, somente na década de 80 o país viveu seu período de abertura política. Tendo em seu marco político o movimento social das "diretas já" iniciado em 15 de junho de 1983, e no marco legal a votação de uma nova constituinte em 05 de outubro de 1988, que aliada a um conjunto de reivindicações dos movimentos sociais do período, garantiram algumas ampliações no direito constitucional da participação política[193] - para "eleger as representações nos legislativos" e conseqüentemente as eleições diretas para prefeitos, governadores e presidentes (Konder, 2003). As organizações partidárias de oposição, que ganham expressão nesse período de redemocratização são: PCB, PC do B, PT, PDT e PMDB.

As experiências de governos com caráter mais democrático, diante do momento de ampliação política no Brasil durante a década de 90, foi sendo protagonizada por partidos que traziam em suas matizes teóricas as referências socialistas, como: PT, PC do B, PCB, PSTU,PPS,PSB.

Nessa trajetória histórica da democracia brasileira, os governos vinculados a partidos de campo mais progressista, demarcaram seus referenciais ideológicos com nomenclatura de "governos democráticos e populares". No transcorrer da década de 90

[193] Segundo Biz(1992), em seu livro "Participação Política: limites e avanços", durante o Governo do então Presidente José Sarney, em função do crescente movimento pela redemocratização do país, com a Emenda Constitucional nº 25 de 1985, foi alterada a legislação anterior, introduzindo medidas provisórias democratizantes como:a)restabelecimento das eleições diretas para Presidente da República, b) direito ao voto do analfabeto;c) ampla liberdade de organização partidária. A Constituição de 1988 veio assegurar a maior ampliação do eleitorado de toda a história política nacional, com: a) voto para os maiores de 16 anos, sendo facultativo o voto apenas para os analfabetos e os maiores de 70 anos.b)consagrou-se o direito à eleições diretas em todos os níveis c) Previu que a soberania popular também seria exercida mediante outras formas: o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular.(embora este chamado dos referendos e plebiscitos populares tenha caráter legal somente quando convocado pelo Congresso Nacional). BIZ(1992)
Com esse processo de redemocratização no país, resultou, após 29 anos sem escolha direta de seus representantes, com as eleições diretas para Presidente da República em 1989.

registramos a gestão de prefeituras de algumas capitais com eleições de "governos democráticos populares", como: São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Recife, entre outras. Sem negar esse legado histórico da democracia brasileira e os seus diferentes contextos sócio político locais, chamamos a atenção para a concepção de referencial de democracia e de Estado para analisarmos os princípios e valores ideológicos, que vem balizando alguns governos nessa trajetória no Brasil.

Dialogando com referencial de Carnoy (1990), Bobbio (2000) e Macpherson (1978), observamos que no debate político atual dois projetos se destacam: O democrático liberal ou "democracia representativa" e o democrático popular ou "democracia direta". Segundo Bobbio (2000), a expressão *"democracia representativa*" significa genericamente que as decisões referentes há um coletivo, são tomadas não diretamente pela população que faz parte de uma referida questão, mas por representantes eleitos para esta finalidade. E que "*democracia direta"* se torna claro quando os espaços para a deliberação da população são exercitados, como assembléias dos cidadãos deliberantes sem os intermediários e o *referendum.*

Com a ampliação da participação política, *a participação* passa a assumir um papel fundamental para a democratização das relações de poder na sociedade. Participação aqui compreendida como a possibilidade do poder de decisão ser dado de forma coletiva, com a população exercitando este poder de decisão sobre a coisa publica. Assim, uma forma de governo democrática implica uma comunidade /sociedade que traga uma cultura de participação, em que todos os sistemas e espaços de tomada de decisão, que são estratégicos no aparelho do Estado, tenham sido democratizados.

Diante da real complexidade *do poder de decisão participativo,* Macpherson, aponta que, se a democracia apresenta-se como a definição de "governo do povo", como poderá o povo governar sem participar? Portanto para ter decisão do povo tem que ser garantida a sua participação, e afirma "a baixa participação e a iniqüidade social estão de tal modo interligadas que uma sociedade mais equânime e mais humana exige um sistema de maior participação política" (1978, p 98).

Macpherson argumenta que a democracia não pode ser reduzida a um "mecanismo apenas para escolher e autorizar governos" ou , também, de obter leis e para que sejam tomadas decisões políticas. *Democracia* é muito mais que isso. Ela é vista "como uma qualidade que penetra toda a vida e todas as atividades, como um tipo

de sociedade no conjunto inteiro de relações recíproca entre as pessoas que constituem a nação ou outra unidade"(1978, p.13)

Para que seja construída uma sociedade e conseqüentemente um *Estado*, com cultura de participação, faz-se necessário superar a alienação política e, portanto garantirmos uma efetiva participação nas decisões do Estado, para apontarmos caminhos para uma sociedade que exercita a sua gestão participativa.

Para Carnoy (1990), Marx "considerava as condições materiais de uma sociedade como base de sua estrutura social e da consciência humana. A forma do Estado, portanto, emerge das relações de produção, não do desenvolvimento geral da mente humana, que até mesmo determina essas relações individuais é o produto das condições materiais..." (p.65).

Assim Marx colocou o *Estado* em seu contexto histórico, contradizendo diretamente a concepção de Hegel do Estado "Racional", um Estado ideal que envolve uma relação justa e ética de harmonia entre os elementos da sociedade (CARNOY, p.66)

Um outro aspecto importante do pensamento de Marx sobre o Estado, também contradiz diretamente as Teorias Clássicas e Liberais, ele defende o Estado como uma expressão política da estrutura de classe inerente à produção. Pois o Estado quando emergido das relações de produção não representa o bem-comum. E como sabemos Hobbes, Locke, Rousseau e Smith, apontavam um Estado como *"responsável pela representação da "coletividade social", acima dos interesses particulares das classes" (p.66)*. Para Marx e Engels são duas faces observadas na questão da democracia, coerente com seus conceitos de natureza de classe do Estado, porém apresenta uma ambigüidade por conta da duplicidade da questão.

> *" Uma delas consiste na "utilização" pela classe dominante das formas democráticas (eleição, parlamentos) como meio para oferecer a ilusão de participação das massas no Estado...Na outra face, está a luta para dar às formas democráticas um novo conteúdo do social ou de massas, impelindo-as aos extremos democráticos de controle popular a partir da base"(Draper apud Carnoy, p.72).*

Precisamos como apresentou Carnoy a partir de Marx, perceber os conflitos e contradições das lutas e interesses de classes. Pois o poder econômico, a força dos domínios dos meios de produção, entre outros aspectos importantes, devem ser observados como fatores imprescindíveis na conformação das construções de hábitos

culturais de consumo, dos valores morais, dos interesses de participação, da razão, da subjetividade de indivíduos que fazem partes de classes sociais.

As experiências de criação e conquista de inúmeros espaços de negociação dos interesses públicos em várias áreas das políticas públicas com a participação da comunidade, estão sendo conquistadas nesses últimos anos de ampliação da participação política no Brasil. Percebemos hipoteticamente, que estes espaços conquistados apontam para o potencial inovador dessas experiências como meio para qualificar as estratégias às mudanças sociais pretendidas. Porém ainda não são suficientes para dar conta da força ideológica das políticas neoliberais diariamente hegemonizadas no País.

Forças hegemônicas concretizadas no modelo de produção capitalista, que criam um poder paralelo regulatório macroeconômico a partir do capital internacional, passam a corroer o poder do Estado. A lógica do mercado e do poder econômico é fortalecida, e o Estado (poder publico estatal) passa a ficar em uma posição inteiramente subordinada ao capital privado.

O poder público, com esta nova esfera de poder constituída de múltiplos pólos, é esvaziado, e se antes o Estado era o local onde as decisões eram tomadas, hoje as grandes decisões (principalmente econômicas e financeiras) são tomadas fora de suas estruturas formais. Ou diante das contradições que o próprio sistema apresenta o Estado hegemonizado pela lógica do capital, também passa a operar com alternativas políticas para superar as suas mazelas, criando "mecanismos de participação" (ex. Conselhos Gestores locais que discutem somente o que já foi determinado como recursos financeiros para execução, bem como o modelo previamente apresentado da execução), assim passa a assegurar, com políticas compensatórias, a crescente e explicita exclusão da maioria da população do acesso aos serviços públicos básicos.

Diante deste cenário, temos o desafio de compreender como hoje, as políticas públicas estão a serviço ou não da melhoria da qualidade de vida da população. E como hoje podemos superar este cenário de redução da importância do poder do Estado e problematizar as experiências de democracia participativa. Tal contexto aponta para o grande desafio em compreender o processo democrático e da participação popular nas políticas públicas.

Contudo, c**ompreendemos que as políticas de lazer e educação, como direitos sociais são políticas setoriais imprescindíveis para a formação crítica do ser humano**. São espaços e ações em potencial, para o exercício da participação e

cidadania, com a veiculação de valores culturais e éticos. Porém chamamos a atenção, pois são também alvos da intervenção do poder do capital:

> *Atualmente, além de se terem sofisticado os mecanismos de controle no interior das organizações, os tempos livres dos trabalhadores são, de forma crescente vivenciados no interior de instituições estruturadas consoante a lógica estrita da empresa. A indústria do entretenimento abarca praticamente a totalidade do lazer dos trabalhadores, veiculando-se por ai não apenas valores culturais e éticos, mas formas disciplinares que moldam comportamentos e atitudes, a partir da lógica das grandes empresas (Bruno, in Oliveira 1997, p.27-28)).*

Atento a estas questões estamos investigando a experiência do governo democrático e popular em Belém, suas ações nas políticas públicas setoriais de educação e lazer da SEMEC /CEAL realizadas no centro comunitário COMBAT. **Em nosso estudo de caso**, buscamos revelar, a partir da experiência concreta, as contradições, métodos, estratégias, princípios e valores que sustentaram a gestão dos projetos e ações com a comunidade do bairro da Castanheira. E assim constatar se houve ou não a efetiva participação da comunidade na gestão das políticas públicas, e quais os graus de decisão de poder popular dentro do aparelho estatal municipal.

2. A gestão participativa nas políticas públicas de educação e lazer

a) Políticas Públicas de Educação e Lazer em Belém

A Amazônia é hoje uma das grandes regiões do País, que historicamente vem sendo alvo de uma concepção colonialista e eurocêntrica de desenvolvimento social e econômico. A região ainda é vista como um grande "quintal verde" do País e do mundo, denominada tão somente, como o centro de geração de matéria prima para os diferentes setores da economia nacional e mundial. As políticas públicas estatais e de setores privados vem acompanhando esta lógica, pois orientam seus planejamentos observando a grande circulação do capital, que acontecem em outras regiões do país, o que leva estes setores a acompanhar a "ciranda financeira dos interesses econômicos mundiais", aplicando seus investimentos para políticas sociais em menor escala na região amazônica. Desconsiderando as diferentes realidades e a grande diversidade e riqueza da natureza e da cultural da região.

Mesmo pertencendo a Amazônia, o Estado do Pará e sua capital Belém, têm suas referências culturais que necessitam ser consideradas, se compararmos aos movimentos culturais da região Norte, embora não seja este o foco de nossa pesquisa, contudo, compreendemos ser de fundamental importância, para a análise de um projeto de gestão coletiva, conhecer a realidade cultural macro e micro desses educadores.

O Governo Democrático e Popular, em Belém, realizou-se no período de 1997 a 2004. A cidade vinha de uma seqüência de governos no campo político liberal e conservado. Em 1997, tendo a composição de uma frente de esquerda na cidade, que aglutinou naquele momento histórico: PT, PC do B, PPS, PSTU e PSB. Elegeu-se um novo governo, quebrando a cíclica trajetória dos partidos liberais em Belém.

O novo governo, de acordo com princípios e diretrizes pautados em pressupostos socialistas e democráticos configurava-se no campo democrático e popular. Apresentou um modelo de gestão e planejamento baseado em experiências já existentes em outras cidades como Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Diadema, etc.

Segundo (Rodrigues, 2002), em parte do Programa de Governo para o segundo mandato - 2001/2004, após as experiências no primeiro mandato -1997/2000- com o Orçamento Participativo[194], evidência a idéia de avançar na perspectiva de um **Planejamento Urbano com Participação Popular**, perspectivando com o modelo de gestão implementado continuar efetivamente construindo um poder popular, com indícios de assegurar as condições objetivas e subjetivas para realizar um governo que evidenciasse um Estado socialmente controlado. O que para nossa análise, apresenta indicativos de canais de participação ampliados e aperfeiçoados, que pretendiam levar à sociedade a ampliar seus direitos.

Os dados analisados pontuam como resultados para o governo na época, uma reorientação de eixos e princípios para a gestão participativa da Cidade, a partir da experiência do O.P na 1ª gestão, concretizando a proposta do **Congresso da Cidade(C.C)[195].**

> *"A idéia de Congresso da Cidade, como espaço permanente de participação popular no planejamento e à execução socialmente controlada do plano definido nesse exercício de democracia participativa surgiu por avaliar-se insuficientes outros instrumentos (..) concordamos com Carlos Vainer (Vainer, Carlos B.Pátria,empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano: desmanchando consensos.-RJ:Vozes,2000), para governos comprometidos "com alternativas capazes de oferecer outros valores e projetos idéias de cidades" o Planejamento Estratégico Urbano que tem Borja e Castells como ideólogos não servem de modelo alternativos ao "padrão tecnocrático-centralizado-autoritário de planejamento.(..) dessa forma o Congresso da cidade pretende significar um passo além do Orçamento*

[194] O Governo iniciou sua gestão em 1997, pautada no exemplo de democracia construída em experiências consolidadas no Orçamento Participativo, como Porto Alegre, Diadema e Belo horizonte, que garantia a população definir onde, como e quando gastar os recursos públicos. Porém o Governo já apontava a necessidade de perceber a cidade em sua totalidade e assim avançar no Planejamento Urbano com Participação Popular.

[195]" Espaço não- estatal de participação e deliberação Popular sobre as políticas e Planejamento da Cidade(Novaes,2002).

> *Participativo, uma negação dialética que ao negá-lo, apropria-se de suas positividades e supera-o qualitativamente"(PMB- NOVAES, 2002, p.20).*

Observamos que o modelo de gestão do governo municipal apontava para necessidade de qualificar uma cultura de participação, que priorizava as instâncias de participação popular, a partir das organizações dos setores e entidades de classes já existentes na cidade, como é apresentado nas falas a seguir:

> *[...] só quando a gente fazia colônias de férias que a gente fez durante três anos. A primeira vez nós fizemos, só nós mesmo do Centro, só a Diretoria do Centro e alguns membros da comunidade que a gente fazia passeio, fazia jogos, então vinha alguns pais e participavam, já depois no segundo ano já teve o apoio da Prefeitura, também alguns pais passaram a participar, mas a maioria era criança mesmo (liderança comunitária)*

> *Olha, geralmente havia reunião... que eram até mesmo porque o CEAL, ele se organizava por distrito também assim como a Prefeitura como todo, então geralmente esses distritos haviam essas reuniões, enfim vinha toda aquela gama de idéias, até mesmo porque a gente pegou um pouco o barco andando, já no segundo mandato, já tinha bastante projeto acontecendo, a gente já participou mais assim do planejamento, das atividades, da montagem do cronograma, da montagem de agendas e também participando de algumas atividades em outros lugares, mas eram sempre com reuniões mesmo, eram sempre chamando a comunidade para reunir, para planejar juntos. (jovem da comunidade)*

Analisando a gestão pública realizado com a comunidade do Castanheira, levantamos indicativos para formularmos hipóteses que estes privilegiados canais de participação, oportunizaram ao cidadão momentos para pensar sua realidade e conquistar espaços para exercitar o poder de decisão através do planejamento e deliberações de propostas para seu bairro.

A partir dessa compreensão de gestão da cidade que se apresentou um grande desafio para a educação, com a instituição de políticas públicas que contribuiriam para instaurar no seio da comunidade a autonomia para a realização das ações, de forma que os educadores envolvidos possam apontar caminhos da autonomia, para com as políticas públicas oferecidas, e que delas possam estabelecer relações de parceria , de tal forma que a compreensão do lazer, se desenvolva como uma política pública no âmbito da educação, ou melhor, aliado ao contexto educacional. Neste sentido esta ação nasceria da concepção de que a escola /educação deve criar sentido para além de seus "muros" e estabelecer um diálogo sem fronteiras com a sua comunidade e sua cultura.

Baseada nessas novas perspectivas é que pautamos esta investigação nos princípios que Freire, em sua teoria de educação critico libertadora evidencia.Segundo o autor,

> *Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. [...] E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética.*
> *[...] Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos á realidade tida como intocável. (Freire, 2000,53-61).*

Desafiando os educadores e comunidade como co-autores na construção de uma educação libertadora para todos, pode-se abrir caminhos para uma nova educação, exercitando um olhar investigativo, superando verdades cristalizadas pautadas em valores individualista, preconceituosos e excludentes. Pensar em um projeto de gestão coletiva educacional em esporte, arte e lazer passa pela possibilidade de evidenciar a importância do papel do educador e dos movimentos sociais, buscando novas estratégias para as mudanças nesse universo micro que é a relação entre pessoas, que é a pratica pedagógica cotidiana, na escola, na praça, no clube, etc.

Então a Gestão coletiva apresenta-se como um espaço para o pensar, refletir, propor e deliberar sobre aspectos educacionais que tangenciam diretamente ou são responsáveis em resignificar à função social da escola e sua relação com os movimentos sociais.

A experiência de Belém configurada pela Escola Cabana se sustentou nos princípios ***da participação popular e inclusão social*** e teve como diretrizes: **democratização do acesso e permanência com sucesso; gestão democrática; qualidade social da educação e valorização dos trabalhadores da educação** que também norteava as ações de esporte, arte e lazer.

A Política de gestão coletiva pensada para as ações de esporte, arte e lazer apresentaram como eixos: *Interdisciplinaridade, Participação Popular e Diversidade Cultural*, buscando ampliar a inclusão social, apontando para uma diretriz metodológica da pesquisa qualitativa assumida como pesquisa sócio – antropológica, através da construção do conhecimento via Tema Gerador.

A pesquisa que estamos realizando sobre a experiência de gestão democrática nas políticas públicas de educação e lazer implementadas pela SEMEC/CEAL, já iniciada, apresenta como linha norteadora as seguintes questões:**As ações de educação pelo e para o lazer, implementadas pelo poder publico municipal no Centro comunitário COMBAT**, **no período de 2003 a 2004, evidenciaram a existência ou não , de uma gestão participativa com a comunidade? Qual concepção de lazer da comunidade, dos gestores e educadores, envolvidos nos Projetos desenvolvidos no Centro Comunitário?**

Ouvimos Sujeitos que vivenciaram as ações dos projetos *"Felizcidade" e* "*Lazer: Porque Esta Rua é Minha" durante os anos de 2003 a 2004, realizadas no bairro da Castanheira no centro comunitário COMBAT.Foram entrevistados da CEAL: 1* coordenador , 1 técnicos, 1 monitore e 1 professor . Da comunidade: 4 lideranças comunitárias, 6 moradores do bairro.

Nos documentos analisados, há indicativos que revelam o método da prática educativa utilizada pela Ceal: a pesquisa-ação[196] , que se traduziu na articulação entre dois projetos, na 1ªetapa com o projeto "Felizcidade", que tinha em sua natureza o foco na formação sobre lazer. A 2ª etapa compreendia a execução das ações planejadas anteriormente, através do "Lazer: Porque Esta Rua é Minha". Estes aspectos da operacionalidade dos projetos nos ofereceram mais subsídios para revelar os nexos existentes entre a concepção dos conteúdos artísticos defendida pela gestão, e o método utilizado para aplicação dessas ações com a comunidade. Porém observamos que as etapas da pesquisa-ação não foram apropriadas de maneira uniforme por todos os componentes da equipe gestora, o que levou a uma fragilidade na sua execução, resultando em etapas encaminhadas com superficialidade, gerando em algumas ações atividades desconectadas com a realidade encontrada junto à comunidade.

[196] Pesquisadores e sujeitos /realidade pesquisada estão envolvidos em conjunto com a intencionalidade crítica de detectar as problemáticas e as alternativas de superação das mesmas. Realizada em três etapas: Estudo da realidade, que se caracteriza por um estudo do contexto (junto com a comunidade); Organização do conhecimento, após a organização das falas significativas coletadas, são elencados os Tema Geradores, que ira balizar a organização do conteúdo a ser desenvolvido com a comunidade; e a Aplicação do conhecimento: que é a execução das ações /conteúdos do lazer a serem desenvolvidos para a superação dos temas geradores, revelados nas falas significativas da comunidade.

Os métodos pedagógicos utilizados para efetivação das ações de arte e lazer na Ceal, dão indicativos de uma sincronia e nexos políticos-pedagógicos **entre forma e conteúdo**. O que nos faz levantar a hipótese da importância dos nexos teóricos entre forma e conteúdo para realização de políticas publicas com um trato diferenciado das concepções de arte e lazer junto às comunidades.

Quanto às concepções dos conteúdos de lazer apresentados nos dados coletados, destacamos, a princípio, a inerente relação, embora diferente, entre a concepção da equipe gestora e a concepção da comunidade, gerada a partir do método pedagógico aplicado, o que apontamos como um movimento dialético crítico, como podemos observar na fala a seguir:

> *[..] ..nestas formações eram discutidas, desde concepções de lazer, passando por seus conteúdos, organização comunitária, participação popular dentre outras[..] Com o tempo a gente fundiu esses dois Projetos. O lazer porque essa rua é minha já a partir de um processo de avaliação, a gente avaliava que para fazer uma ação de lazer, a gente precisava dar subsidio, precisava passar por uma formação, uma qualificação das lideranças comunitárias, para ampliar seu entendimento sobre o lazer e seus conteúdos, para compreender e desenvolver a concepção que a gente estava buscando consolidar. (Técnico da equipe gestora)*

Observamos na fala apresentada, a tendência da equipe gestora de estar apresentando a sua concepção de lazer como única referência. Porém fica evidente que com o método pedagógico utilizado, **a pesquisa-ação**, a tendência de "concepção única" é desmontada, quando **as falas significativas da comunidade, após passarem pela discussão entre os diferentes tipos de concepção, e levada para a construção da temática geradora e das atividades a serem desenvolvidas nas ações de educação e lazer**, como podemos perceber na fala seguinte:

> *O Felizcidade era um espaço de formação com lideranças comunitárias, [..] onde ocorriam discussões de temáticas relacionadas ao lazer, que dialogavam com as atividades de lazer da realidade da comunidade, além de planejamento de ações de lazer realizados junto com as lideranças, para serem realizadas nos bairros de Belém[...](Coordenador de equipe)*

Quanto ao acesso as diferentes concepções de lazer , compreende-se a necessidade de se dar condições à comunidade em vivenciar outros conteúdos e assim ampliar suas experiências no campo dos conteúdos de lazer. Nas falas dos entrevistados observamos como o conteúdo artístico, aparece com menor destaque dado pela comunidade, possivelmente pode estar sendo compreendida , como meio para alcançar um fim: exercitar a concentração, promover o relaxamento mental,etc. As diferenças de concepção de educação e lazer entre o grupo gestor e a comunidade, e as experiências de lazer da comunidade hegemonizadas no campo dos conteúdos esportivos,

possivelmente sejam conseqüência da realidade socioeconômica da população envolvida. Como também, do que vem sendo hegemonizado pela lógica capitalista, nos meios de comunicação de massa como entendimento de conteúdos do lazer, o que pode ser verificado na fala a seguir:

> *O Felizcidade era o momento que se aprofundava a discussão sobre o lazer com a comunidade, os conceitos de lazer, e o que a comunidade ansiava por lazer naquele momento, e a gente tentava clarear, esclarecer algumas coisas que a comunidade ainda era presa, ainda se detinha por poucos conceitos, até mesmo com esta dependência de precisar que a Secretaria tivesse uma atuação e ela própria não pudesse realizar uma atividade independente. (professor da equipe gestora)*
>
> *[...] porque se via rua de lazer, mas esporadicamente e sem a tentativa de esclarecimento da comunidade o que é o lazer e o que está alem também do que ela conhecia como lazer . De repente o lazer não era só aquele jogo de futebol, poderia ser outras coisas, poderia ser enfim, varias atividades que não nos ocorria e esses projetos começaram a implementar uma nova atividade de lazer também para todos os distritos. Então a partir desses Projetos se começou a enxergar a importância do lazer para Belém, no sentido de atingir a comunidade, as pessoas que não tinham acesso aos mais como posso dizer, as atividades de lazer que pediam também certo poder aquisitivo começou a se popularizar essas pessoas as atividades de lazer que antes somente algumas pessoas tinham acesso. Por exemplo: eu vi que em alguns momentos do Felizcidade as pessoas tinham acesso a assistir a um filme que às vezes elas não tinham condições de pagar para ir ao cinema. Então a gente dava esse acesso a elas, não tinham condições de ir ao teatro, ai a gente proporcionava esse acesso a elas, como teatro de bonecos[...]. (monitor da equipe gestora)*

Enfim, ao abordamos as questões da concepção de lazer, e dos conteúdos artísticos na análise das falas e dos documentos coletados, observamos uma “limitação” da comunidade acerca das práticas e concepções emancipatórias no campo da arte. Como também, pela equipe gestora, fragilidades na etapa de debates e reflexão, quando não eram garantidas ações de maior qualidade e prioridade para a etapa de formação do projeto. Havia uma fragilidade na etapa de formação com a comunidade, o tempo utilizado era reduzido, sendo algumas vezes atropelado por outras demandas da Secretaria.

O estudo da experiência da SEMEC / CEAL vivida em Belém, deixa indicativos que a equipe que atuou com as ações de Educação e Lazer estabeleceram a construção de suas políticas para essa área a partir da ação-reflexão -ação. Apontando hipóteses que para a qualificação das práticas de uma gestão participativa nas políticas públicas de educação e lazer, se faz necessário romper com a lógica da concepção da educação bancaria e de conteúdos estéril, bem como com a lógica de uma concepção de lazer funcional e mecanicista. Se faz necessário construir métodos pedagógicos que venham estabelecer os espçaos de criação- reflexão e ação nas políticas desenvolvidas.

O estudo sobre as concepções e práticas dos conteúdos de lazer dos projeto "Felizcidade" e "Lazer: Porque Esta Rua é Minha" desenvolvidos pela CEAL, anunciam o movimento de inserção da população em ações de arte e lazer, do desenvolvimento de políticas públicas participativas, e da intensão de superação do trato com lazer como conhecimento de produção humana que aliena.

Em todas as falas dos entrevistados, é percebível a sincronia entre forma e conteúdo nas ações de educação e lazer que foram desenvolvidas pela SEMEC / CEAL. Analisando os dados coletados, e fazendo o diálogo com o referencial teórico apresentado, constatamos que a concepção de lazer desenvolvida nas ações da CEAL vem pautada em um referêncial teórico que evidencia as práticas sócio-educativas no campo do lazer como componente das relações humanas,que devem ser pensadas numa ação metodológica de natureza dialética, respeitando os conteúdos que emergem da realidade da comunidade, sua natureza estética e lúdica, não restringindo aos seus aspectos técnicos, mais qualificando sua dimensão critica, seu caráter de singularidade/subjetividade

3.Considerações finais

Observamos que os referenciais políticos do ideal democrático apresentado na proposta de gestão participativa da PMB , através da SMEC /CEAL, apresentam um campo claro de exercício político de rupturas com o modelo liberal de democracia, evidenciando as contradições e conflitos do sistema capitalista, deixando indicativos de novas estruturas de gestão democrática com deliberação coletiva, com ampliação da participação política através de mecanismo de deliberação, debates e controle popular das políticas públicas para a cidade.

O modelo de gestão implementado na cidade, que trás a Marca da Participação Popular, evidenciou a superação do distânciamento do direito do homem e do cidadão no constitucionalismo clássico, pois a criação de critérios para garantir o encaminhamentos das demandas populares nos diferentes setores das políticas públicas, eram hierarquizadas nas instâncias de deliberação que "impregnavam"o aparelho do Estado, configurando instâncias de participação popular dentro do Estado como também espaços não estatais, como exemplo: Conselhos Municipais de Educação. Saúde, Assistência, Transporte, as plenárias dos Congressos Distritais, os Congressos

Temáticos, a Eleição Direta para diretores nas escolas, os Conselhos Escolares, entre outros.

Após análise dos dados, sobre as concepções e práticas dos conteúdos de lazer desenvolvidos nos projetos de lazer, conduzidos pela SEMEC/ CEAL, constatamos que havia uma nítida vontade de superação das concepções de lazer entendida como mero divertimento, e meio para relaxar. Como também da superação dos princípios hegemonizadas pela lógica capitalista, que transforma as ações de lazer em mais uma mercadoria para ser consumida. Apresentava uma concepção e prática dos conteúdos de lazer como expressão humana e como conhecimento que emancipa. Portanto, os projetos "Felizcidade" e "Lazer: Porque Esta Rua é Minha" revelaram um rico espaço para a educação de uma política participativa e de reflexão para o pensar – viver o lazer na comunidade. Embora não tenha dado conta de alterar definitivamente a concepção de lazer da comunidade, por vários fatores limitadores[197] da política implementada, verificamos que foi um passo importante para pensar novo rumos para educação e o lazer com a comunidade, o que vem em sua práxis dialogar com o referencial teórico que apresentamos, quando falamos da compreensão do lazer como fenômeno social e histórico, resultante das relações humanas, sem perder de vista o seu conteúdo classista; e portanto como tempo/ espaço à emancipação humana "para produzir valores socialmente necessários".

A partir da analise dos documentos e das falas dos sujeitos, aprontamos que as práticas educativas no campo do lazer vividos na gestão em Belém contribuíram para construção de novos valores e cultura de participação da comunidade nas deliberações das políticas da Secretaria. Bem como revelaram que a forma de gestão coletiva proposta pela PMB/ SEMEC/CEAL apresentou um método pedagógico que se sustentou em um marco teórico critico dialético, estabelecendo o fluxo de relações entre as ações deliberadas em conjunto com a comunidade e os conteúdos desenvolvidos.

Nossa expectativa esta crescendo a cada etapa que conseguimos avanças com as analises dos dados coletados, pois diante de nossas inquietações, sabemos do grande desafio que se faz presente em compreender e analisar criteriosamente as formas, métodos e estratégias utilizados na experiência de gestão democrática aqui apresentada.

[197] Como: falta de infra estrutura, pouco orçamento, escassez de material esportivo e artístico; numero reduzido de técnicos nas equipes . Refletindo nos momentos de formação da equipe que ficavam em segundo plano.

Pois muitos outras inquietações surgem nesse percurso, o que nos deixa a certeza de estarmos abrindo caminhos para futuras investigações sobre os diferentes desdobramentos que cabe a essa temática aqui estudada.

Referências

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra,2000. (Pensamento crítico,63).

CRANOY, Martin. Estado e teoria política.3ª Ed. Campinas: SP: Papirus, 1990.
RODRIGUES, Edmilson. O Congresso da Cidade. Belém,Pa: Prefeitura Municipal de Belém. 2002.

ANTUNES, Ricardo, Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo Editorial. 1999.

BELÉM.Esporte, Arte e Lazer em Belém: sob o olhar dos que fazem. Secretaria Municipal de Educação, 2002 (Caderno de educação n. 3).

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei, Essa escola chamada vida.São Paulo, Ática. 1990.

MACPHERSON, Crawford B. A Democracia liberal: origens e evolução. Rj: Zahar Editores, 1978.

MARCELLINO, N. C. Lazer e Ação Comunitária - a operacionalização da fase de deflagração – um estudo de caso. Campinas, FEF/ UNICAMP, 1995.

NOVAES, Jurandir Santos de. Luzes na floresta: o governo democrático e popular em Belém (1997-2001). Belém, Pa: Prefeitura Municipal de Belém. 2002.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: RESULTADO DE REFLEXÃO COLETIVA, GESTÃO DEMOCRÁTICA E COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO

Edina Fialho Machado [1]
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O presente artigo, refere-se a uma pesquisa bibliográfica, como resultado das leituras e discussões travadas na disciplina "Educação e Organização do Trabalho Escolar," ministrada, por uma equipe de professores do programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha Formação de Professores. O referido artigo tem por objetivos: Refletir a respeito de diferentes concepções de Projeto Político-Pedagógico; evidenciar a sua importância na construção e exercício da cidadania e, como conseqüência dela no interior da comunidade escolar; identificar pontos que dificultam sua efetivação de forma democrática; compreender a gestão democrática como caminho que possibilita a construção de um projeto político-pedagógico, que pense a escola em sua totalidade e respeite os sujeitos como pessoas e cidadãs de direitos; discutir as políticas de investimentos na educação, como instrumento de controle e intimidação das discussões políticas em relação a gestão e aplicação dessas verbas. O texto está dividido didaticamente em tópicos que facilitam a sua leitura e compreensão, a saber: Concepções a respeito de Projeto Político-pedagógico em perspectiva de futuro, a importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola, a relação entre Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática e, dificuldades e possibilidades em sua efetivação. Como resultado, foi possível perceber a importância da gestão democrática como instrumento facilitador para a construção e efetivação do projeto, bem como, que o projeto, necessita estar pautado em princípios coletivos, democráticos e acima de tudo, éticos, sobretudo, que a construção do projeto não pode ser visto como atividade terminal e depois engavetado, mas que ele precisa ser um instrumento de permanente reflexão, revisão e, ampliação, tendo em vista, que ele deve refletir as necessidades e possibilidades da comunidade escolar a qual pertence, afinal, o projeto político-pedagógico é uma unidade que não estará nunca pronta definitivamente, mas que será construída no embate das idéias, das reflexões coletivas. Para André (2001, p. 188) "O projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, ele é a concretização da identidade da escola e do fortalecimento de garantias para um ensino de qualidade".

Portanto, o que estará escrito no papel, será o resultado das discussões que fortaleceram as idéias de democracia e aumentaram as experiências, quebraram verdades antes estabelecidas e nos ajudam a conviver com o novo, com o diferente e assim construir a unidade. De acordo com Freire, "A prática deve estar sempre aberta a recriações, retificações".

PALAVRAS CHAVE: Projeto Político-Pedagógico, Gestão Democrática, Exercício da Cidadania

[1]- Mestre em Educação, e Professora das disciplinas: Educação em Ambientes não escolares e Movimentos Populares, e Estágio em Gestão, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.
edinafialho@yahoo.com.br

INÍCIO DO DIÁLOGO

Construir o Projeto Político Pedagógico da Escola é refletir sobre os objetivos educacionais, os valores culturais, as opções políticas, os processos pedagógicos e, especialmente, sobre concepção de ser humano e de sociedade, mas é principalmente, assumir o compromisso com a causa educativa e com a formação de seres humanos mais éticos, livres e conscientes de que são cidadãos planetários e, que por isso, precisam assumir novas posturas frente ao mundo que se transforma permanentemente.

Essas mudanças exigem que as instituições de ensino formulem propostas políticas pedagógicas que considerem os interesses de todas as categorias que as constroem, tornando-as cada dia, mais democráticas, inclusivas e de qualidade social, valorizando as múltiplas determinações do ser humano, o qual deve ser o elemento mais importante nesses contextos.

O presente texto, surge em decorrência das leituras, aulas e debates na disciplina "Educação e Organização do Trabalho Escolar", ministrada no programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará. Para facilitar didaticamente sua leitura e compreensão, o mesmo está dividido em alguns tópicos a saber: Concepções a respeito de Projeto Político-pedagógico em perspectiva de futuro, a importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola, a relação entre Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática, e dificuldades e possibilidades em sua efetivação.

É de conhecimento público, as dificuldades encontradas na elaboração de uma proposta coletiva, pois, o coletivo exige mais trabalho, tempo, além de sensibilidade para abrir mão de pontos de vistas, quando esses não contemplam os interesses da coletividade e não são coerentes com os princípios e objetivos do coletivo, mas é também, aprender a saber defender suas ideais e a respeitar as dos outros, quando estas estão coerentes e possíveis de serem efetivadas para a melhoria do processo democrático.

Nesse sentido, para elaborar um Projeto Político-Pedagógico é necessário que se esteja preparado para enfrentar as dificuldades que surgirão, a começar pela necessidade de que todos os seguimentos da comunidade escolar possam participar de sua construção, para isso, é preciso criar estratégias para sua elaboração, entre elas, o primeiro passo é ouvir a todos atentamente, valorizar suas idéias, além de estabelecer ambiente de estudo, a respeito de sua importância, finalidades, construção, e bases teóricas, o que exige muito estudo, reuniões, debates profundos, bastante trabalho e real envolvimento nesta tarefa.

Sabe-se que no mundo atual, na era da comunicação e da aprendizagem coletiva, as informações chegar de todos os lados, de diferentes formas e com uma velocidade superior a nossa capacidade de retê-las e processá-las, assim, é importante que tenham escolas e pessoas, capazes de compreender, processar e reelaborar essas informações, pois, segundo Rios,(1997)"A escola foi eleita socialmente como o lugar ideal para a transmissão da cultura acumulada e cientificamente sistematizada".

Todavia não basta qualquer escola, é necessário que seja uma escola cidadã e, que forme cidadãos, uma escola que represente e esteja ligada às questões da sociedade e dos sujeitos a quem atende, para isso, ela deve ser democrática e de qualidade e, um dos caminhos que expressam esse fazer democrático é a presença e efetivação de um Projeto Político-Pedagógico coerente, responsável e comprometido com a coletividade a quem ele pertence.

Nesta perspectiva, a construção de um projeto político-pedagógico, exige trabalho de participação, de paciência e de persistência dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e, portando, devem ajudar a construí-lo e, construí-lo não é tarefa fácil.

Construir o Projeto Político-Pedagógico da escola é refletir sobre a instituição em sua totalidade, além de conhecer, definir e compreender seus objetivos educacionais, os valores culturais, suas opções políticas, pedagógicas, axiológicas e sociais, pois, todo projeto educativo é antes, um projeto político e visa atingir um determinado grupo ou contexto social no qual está inserido. Todavia, é necessário que sejam estabelecidas, diretrizes,

curriculares, políticas, pedagógicas, administrativas, de gestão e participação coletiva, além de definir qual a concepção de ser humano e de sociedade que se deseja formar e trabalhar.

Mas é acima de tudo, assumir compromisso com a causa educativa e com a formação de seres mais éticos, críticos, livres, conscientes de que são cidadãos planetários e precisam assumir novas posturas. Isso é conseqüência da velocidade com que as mudanças acontecem e nos expõem a situações inesperadas, que exigem um ser humano mais sensível para viver e respeitar as diferenças, trabalhar coletivamente, conviver com a diversidade sem perder a sua individualidade. Assim, o Projeto Político-Pedagógico deve surgir a partir das necessidades emergenciais que a escola vivencia nos seus mais diferentes contextos.

ALGUMAS CONCEPÇÕES A RESPEITO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Para melhor situarmos o presente texto, é importante fazermos uma reflexão a respeito da etimologia de projetos e suas origens, antes de falarmos em projeto político-pedagógico, tendo como base, as referências de alguns teóricos que dão sustentação a este trabalho.

Veiga,(2001, p.12) nos diz que: Projeto vem do latim "projectu", particípio perfeito do verbo"projectare", que significa lançar para adiante. Para Ferreira, (2001, p.561). A palavra projeto significa: 1-Plano, intento. 2- empreendimento. 3- Redação preliminar de lei, de relatório. 4- Plano geral de edificação.

Para Gadotti (2001) a palavra projeto vem do verbo projetar, que significa lançar para á frente, dando a idéia de movimento, de mudança. Em consonância com essa idéia, diz Alvarez (1998)."O projeto representa o laço entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro". Nessa perspectiva, para Ramos (2004, p. 15):

> *todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.*

Em todas as perspectivas anteriores, a palavra projeto sempre tem como finalidade: atingir um futuro desejado, tem a ver com o ser humano que, como um ser de transcendência, é criador e criativo ao se projetar em busca de seu futuro, é por isso que todo projeto pedagógico precisa ser também, um projeto político e ter intencionalidade.

É com essa intenção que inicio a discussão a respeito de Projeto Político-Pedagógico, objetivando refletir as diferentes concepções em torno do tema, bem como, tentar clarificar e ampliar mais as nossas referências a respeito da questão em estudo, pois, de acordo com Távora (2002, p.53). "O projeto político-Pedagógico determina a identidade pedagógica da

escola e dá coerência, ao conjunto de ações de todas as pessoas que trabalham na instituição".

Mediante tal afirmação, me ponho a pensar, que o projeto político-pedagógico é um referencial que norteia a teoria e a prática vivenciada no ambiente escolar, em síntese, ele não se resume ao marco teórico, trata-se também de uma metodologia de trabalho e de intervenções, que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.

Ele é o método que visa a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É esta participação que lhe atribui o caráter de político e de pedagógico, pois envolve a vontade, lida com os conflitos, convive com as diferenças e tenta, através do debate das idéias, construir uma unidade.

Nesta perspectiva o projeto político tem duas dimensões, de acordo com as explicações de André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (André, p.189) e "é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo".

É essa dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade". Veiga,(1998, apud, RAMOS, 2004). Ainda a respeito de seu caráter político, afirma Saviane, (1983) "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica."

Assim, o Projeto Político-Pedagógico só terá sentido, na medida em que seu caráter pedagógico não for sufocado pelo político, e vice-versa. Por isso, ele é uma unidade que nunca estará pronta definitivamente, mas que será construída no embate das idéias, nas reflexões e no coletivo. Segundo André(2001, p. 188)**.** "O projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, ele é a concretização da identidade da escola e do fortalecimento de garantias para um ensino de qualidade".

O que está escrito no papel, deve ser o resultado das discussões que fortaleceram as idéias de democracia e aumentaram as experiências, quebraram verdades antes estabelecidas e ajudam na convivência com o novo, com o diferente e assim construir a unidade. De acordo com Freire, **"**A prática deve estar sempre aberta a recriações, retificações".

Assim deverá ser a efetivação do projeto Político Pedagógico, para que possa redefinir seus princípios, objetivos, procedimentos e até mesmo, corrigir equívocos, traçar novas metas e definir prioridades, pois, o Projeto Político-Pedagógico contribuirá para a

implementação dos outros projetos da escola, os quais deverão fazer parte do Projeto Político-Pedagógico. A sua construção implica também na correlação de forças e de idéias, pois os grupo, ou categorias tem interesses particulares apesar dos coletivos e, são esses interesses que precisam ser respeitados e dinamizados para serem transformados em pontos positivos e ganhos para a comunidade escolar.

São questões como estas que devem nortear a construção do projeto, pois, se percebe a necessidade da organização política e estrutural da instituição escolar, não no que diz respeito a política partidária, porque esta é uma questão de cada pessoa como cidadã, mas da política de organização das categorias e dos seguimentos que possam contribuir para a melhoria do trabalho e da efetivação de projetos.

> *um projeto não pode significar apenas um roteiro burocrático, cujo papel é direcionar o trabalho a ser desenvolvido pela escola, de forma a garantir o simples agrupamento de programas, planos de ensino e outras atividades de cunho educativo, não tendo como referência um plano comum. Um projeto de natureza educativa deve ser encarado como algo bem mais complexo (TÁVORA, 2002, p. 32).*

Diante do exposto**,** podemos dizer que um projeto é uma ação coletiva em fase de permanente construção e que sempre haverá algum ponto a ser modificado, ele não pode ser apenas um documento, acabado, pronto e engavetado, mas sim, um instrumento permanente de consulta, orientação e renovação de suas propostas e ações. Esta é a verdadeira finalidade de um Projeto Político-Pedagógico que se diz democrático e coletivo, contendo sonhos, planos, medos, ousadias, sentimentos e esperanças como deve ser toda prática humana, afinal, o ser humano é formado também de afetividade e de subjetividade que necessita ser respeitada neste processo de construção e de efetivação desse projeto, como elemento capaz de agregar os interesses e os sonhos da coletividade.

Tenho esperança de que ainda aprenderemos a construir uma proposta política pedagógica que considere os interesses de todas as categorias que constroem a escola, tornando-a cada vez mais democrática, espaço de inclusão e justiça social, formando pessoas críticas, sensíveis e conscientes de que são cidadãs planetárias e, portanto, responsáveis pela valorização do existente, mas também, abertos ao novo, na busca pela qualidade de vida das pessoas, da sociedade local e planetária.

O que não podemos em educação, é desprezar as boas e velhas iniciativas, contudo, não podemos e nem devemos viver do saudosismo, achando que o passado é que era bom, é necessário que se faça o presente bom, através de propostas e ações concretas, que se aproveite às coisas boas do velho e as transformem em grandes conquistas com as novas

idéias e velhos e novos sujeitos, escola é isso, é movimento e idéias que se chocam, se juntam e se completam formando a unidade em prol da coletividade, pois,

> *o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito*
> *para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao se constituir em processo participativo de decisões, ele preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, coorporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 1998, p.13).*

E escola, por ser uma parte da sociedade, é composta de diferentes sujeitos, é espaço polissêmico no qual vivem e convivem diferentes formas de ser e de se expressar e, onde todos devem ser respeitados, afinal, são essas diferenças que tornam a escola um lugar de construção, de debate, de dúvidas e principalmente, de aprendizagem. E a escola só será de fato lugar de cultura e de educação, se ela for um espaço democrático onde cada membro sinta-se autor e construtor dessa historia, neste sentido, acredito que a construção de um projeto político sirva como instrumento de fortalecimento da democracia.

Tendo este princípio como base, o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele não é um plano que deve ser construído e em seguida engavetado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, mas deverá ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, tendo-se em vista que, ele busca um fim que deve estar explícito em sua construção, é uma ação intencional com um compromisso definido coletivamente.

Ao refletir a respeito da temática Projeto Político-pedagógico, diz, Távora (2002, p. 33). "A grande possibilidade de construir um Projeto Político-Pedagógico, depende em grande parte da autonomia da escola e, da sua capacidade de ter sua própria identidade, o que implica resgatar a escola como espaço de fato público, lugar de debate, de dialogo e de reflexão".

Isso tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: primeiro com organização de todo a escola e da organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social, o que significa uma ousadia para os educadores, pais, alunos, funcionários e, comunidade escolar, no sentido de garantir o funcionamento dessa organização.

Neste sentido, é de fundamental importância para a construção de um bom Projeto Político-Pedagógico, que a comunidade escolar se organize politicamente, criando

mecanismos e entidades que representem os interesses da coletividade e fortaleçam o processo democrático desenvolvido na escola e que são suportes do projeto.

Entre eles pode-se fazer referência à criação do Conselho Escolar, elemento importante nesse processo, que serve para ajudar a administração a dividir suas responsabilidades e seus problemas, bem como, a realizar as conquistas, todavia, ele ainda não foi compreendido o seu verdadeiro papel político, como instrumento de participação e de gestão democrática.

O Conselho não pode ser criado porque é desejo de alguém em particular, ou para atender as exigências dos órgãos gerenciadores que seguem a lógica dos financiadores, ou então, para servir como um fiscalizador ou gerenciador de finanças, pelo contrário, ele deve ter uma ação significativa na escola e, além disso, ser as aspirações de toda a comunidade escolar, de todos os seus seguimentos, que devem estar articulados em suas categorias e na escola toda.

Todavia, apesar das garantias constitucionais, a maioria das escolas ainda não desenvolveu uma cultura histórica de organização política e sindical; por isso, é necessário que se fortaleçam os grupos de estudo e de formação permanente sobre direitos, deveres, responsabilidades e cidadania, assim, teremos condições de fortalecer nossas lutas e nossas conquistas por uma escola realmente cidadã, na qual, as cobranças devem ter o mesmo peso que têm as nossas responsabilidades e, deverão servir como alicerce para a realização de um trabalho coletivo, ético e responsável e, ao mesmo tempo, esteja ligado aos princípios educativos e políticos do projeto da escola.

O Conselho Escolar, assim como serve para ajudar a dividir a autoridade dos gestores, deve servir também, para dividir as responsabilidades para o bom desempenho de todas as ações desenvolvidas na escola, por isso ele precisa ter uma ação educativa além de pedagógica, e uma política de construção coletiva que pense na comunidade escolar, que planeje junto com a administração e que se proponha a criar condições de melhorias para a escola.

O Grêmio é direito garantido pela legislação brasileira em vigor e deve ser respeitado, bem como incentivado a sua criação nas escolas, se considerarmos os alunos como cidadãos de direitos e de capacidade de intervenção na comunidade escolar, o grêmio poderá servir como meio de formação e de exercício da cidadania entre os adolescentes e jovens, que aprendem a se posicionar politicamente, partindo dos movimentos organizados a que pertencem e, o grêmio representa o início dessa construção e participação.

Ele também contribui com as ações culturais, esportivas e com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a partir do aumento do nível de conscientização do aluno sobre suas responsabilidades como estudante e cidadão atuante, todavia, todas essas ações e associações precisam estar em consonância com a proposta do projeto político, pois, ele deve abranger todas as ações da escola, neste sentido, afirma Libâneo (2001, p. 125) "o projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola".

Um Projeto Político-Pedagógico deve conter as necessidades, as conquistas e os sonhos da comunidade escolar a qual pertence, pois ele deverá servir para reflexão de toda a prática da escola, a partir da análise de seus objetivos e de suas finalidades, pois,

> *o projeto pedagógico envolve uma interação profunda entre os mais diversos profissionais e os mais diferentes setores de uma instituição. ele extrapola a simples confecção de um documento. Exige que todos os membros daquela instituição educativa participem, trazendo as expectativas, os problemas, as propostas, o "como" fazer (MASETTO, 2003, p. 61).*

Pelo histórico da maioria das escolas, percebe-se a necessidade de maior organização e sensibilização, em relação as grandes possibilidades de mudanças que têm para a melhoria dos serviços que prestam as comunidades por elas atendidas, e isso só será possível, na medida em que cada sujeito tiver clareza da importância de seu trabalho e que, além disso, a escola é um espaço de conflitos, mas também de construção coletiva, de parcerias e de aprendizado.

Em relação à Gestão Democrática que é sonho de muitos educadores e necessidade das instituições educacionais, como processo e expressão de exercício político, ainda falta muito para que seja de fato efetivada nas instituições de ensino. Primeiro, porque as próprias instituições não têm uma história de organização que lhes dêem condições de estar efetivando este grande passo e direito assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.

Segundo, porque nossas instituições públicas são órgãos dirigidos por um sistema controlador, no qual, seus dirigentes se sentem no direito, como gerenciadores da instituição mantenedora, indicar seus cargos de confiança, política que vem predominando até os dias atuais em nosso sistema educacional brasileiro.

Não há dúvida de que é preciso mudar muita coisa na forma de administrar as escolas, mas a condição primeira é investir na formação dos educadores e na melhoria das relações entre os sujeitos, além de organizar seu projeto político, para então, se falar em gestão democrática na escola, ou por outro lado, deve-se democratizar a escola por meio de um

projeto transformador. Isso necessariamente, implica a participação dos seus sujeitos e, por participação, não se compreende apenas a capacidade de "cobrar" e reclamar o que ainda não foi feito, mas entende-se também, a capacidade de sugerir, contribuir e reconhecer o que já foi realizado, além de provê-las dos recursos materiais e financeiros, necessários para isso.

RELAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática na escola pública poderá ser consolidada mediante diversos fatores, entres os quais, posso fazer referência, a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico que tenha a gestão democrática como princípio e meta a ser seguida, afinal, ela não se resume á eleição da direção e, depois abandoná-la a própria sorte, ou então, eximir-se de suas responsabilidades, ou até mesmo, usar de chantagem para adquirir benefícios por que votou ao fez campanha para ela como já presenciou-se em algumas instituições.

> *a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas (FERREIRA, 2000, p. 309).*

Por isso, cumpre rever o papel do atual diretor da escola pública, como o "responsável" primeiro pela escola e, diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o culpado pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas e das exigências dos superiores que propõem muitas formas de controlar a sua gestão, diminuindo o seu poder e em especial, o da comunidade, por meio de delegação de poderes a determinados grupos, dificultando assim o verdadeiro processo da democratização da escola e das relações de poder.

A partir de um certo distanciamento da realidade, pode-se arriscar dizer, que o diretor da escola pública é dotado de toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para atingir seus objetivos. O diretor de hoje, por mais bem intencionado que seja, é levado pelas contingências, a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por mostrar-se autoritário e ser visto por todos como defensor apenas da burocracia e do Estado, mesmo que ele esteja pensando no coletivo. Daí surge à necessidade de um projeto político-pedagógico que seja de fato democrático e emancipador.

Na consolidação da escola pública e democrática que sonhamos, é necessário não esquecer, que democracia implica em responsabilidade de todos os sujeitos que a compõem.

Eu não posso achar que existe democracia, somente quando são realizados os meus interesses, as minhas vontades. Eu também preciso reconhecer o processo democrático, quando ele exige que eu cumpra minhas obrigações e meu dever profissional e compromisso social: ou seja, precisamos acabar com a idéia de que toda autoridade é autoritária, de que todo chefe é mandonista e de que todos os outros são vítimas desse chefe.

A construção do projeto Político-Pedagógico serve para nos levar a refletir sobre os nossos objetivos, nossos problemas, nossas possibilidades e nossas práticas e, alimentar em nós a esperança de realizar sonhos, entre eles, o da gestão democrática, além de incentivar o nosso desejo por mudanças em todos os sentidos, no modo de ver , de encarar e de fazer as coisas acontecerem.

Afirma Vasconcellos (1995, p.143) "O projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida". Reflexão que necessitamos fazer permanentemente em nossas práticas educativas, políticas e sociais.

A educação tem como um de seus principais objetivos, ou deveria ter, realizar o processo de humanização do ser humano, tirá-lo do estágio natural e, através da educação, levá-lo para o estágio cultural, social e, assim, torná-lo mais humano. Muito embora esta não tenha sido a prática de nosso sistema educacional, pautado em uma estrutura curricular e organização política e administrativa tradicional, bancária, dogmática e antidemocrática, servindo como espaço de seletividade e de legitimação da exclusão escolar e conseqüentemente, social a que milhares de pessoas são submetidas em nosso país.

São concepções e práticas como esta que o Projeto Político-Pedagógico tenta romper e, propor uma nova forma de se pensar e se fazer educação.

Uma escola, onde seja possível e agradável estudar, uma escola que não é formada só de prédio, muros, objetos, regras, conteúdos e conceitos, mas, uma escola real, viva, composta por gente, pessoas imperfeitas, humanas, afetivas e, sujeitas a grandes erros e a fabulosos acertos. .

Mas, é igualmente importante, que as autoridades responsáveis pela educação neste Estado reconheçam a importância e o valor social dos educadores como promotores de bens culturais e sociais e, passem a investir mais na formação dos educadores e na infra-estrutura dos espaços, proporcionando condições melhores de produção metodológica e científica de boa convivência, onde o educador sinta-se respeitado como pessoa e reconhecido como profissional capacitado, competente e capaz de administrar estas competências.

> *o projeto político-pedagógico pressupõe a participação dos poderes entre centro e a periferia dos sistemas educativos, aumentando a responsabilidade coletiva dos professores sobre o seu próprio trabalho e implicando a participação da comunidade na definição e controle social da escola e na definição de uma política educativa local (TÁVORA, 2002, p. 50).*

Assim, a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico, não implica que os sujeitos envolvidos sejam submissos às idéias da administração, ou coordenação, pelo contrário, é imprescindível que todos os seguimentos da escola participem colocando suas idéias, suas insatisfações, suas expectativas, suas esperanças, seus medos e seus sonhos, considerando, que não se deve fugir do conflito de idéias, mas pelo contrário, compreendê-lo como indispensável à sobrevivência das instituições democráticas, pois, são as situações de conflito que provocam mudanças na vida dos homens e da sociedade.

E um bom projeto Político-Pedagógico, deve estar pautado na compreensão real de que hoje, a única certeza é de que permanentemente acontecem mudanças, as quais se dão de forma acelerada e em todos os campos da atividade humana, pois, a mudança é fator que está presente em todas as ações do ser humano.

Todavia, o Projeto democrático deve ter claro que precisará estar em constante revisão, considerando que não existe mais lugar para idéias prontas e acabadas, dentro de um contexto e seqüência linear e estática, porque na sociedade da comunicação e da aprendizagem, o aluno não aceita mais ser um espectador passivo, ele quer sentir-se autor de sua aprendizagem, interagindo nela como se estivesse participando de um jogo, pois,

> *a tomada de consciência da necessidade de decidir e o posterior processo de decisão, quando feito no coletivo, propicia a riqueza de idéias, o debate, o confronto de argumentos diferentes que se constroem no próprio processo coletivo de consciência do problema em questão (FERREIRA, 2000, p. 310).*

Assim, trabalhar pautado em um bom projeto pedagógico é a tendência das instituições de ensino que são inovadoras, coerentes, comprometidas com as mudanças e com um processo educativo democrático, criativo e, com qualidade social, pois, a Pedagogia de Projetos visa à construção coletiva, reflexiva e autônoma do processo pedagógico. E compreende-se autonomia pedagógica, ao direito mínimo do professor, para escolher os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino, fundamentados em um projeto de sociedade mais humana, justa e ética e, que pense o ser humano como portador de direitos, de desejos, de subjetividade e de afetividade, por isso, um projeto político-pedagógico deve responder a verdadeira vocação da educação: ajudar o homem a descobrir e a projetar suas ações para realizar seus sonhos.

DILEMAS E POSSIBILIDADES DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

As constantes transformações que afetam todos os campos da vida humana, não excluem a educação de seus efeitos, muito pelo contrário, ela é uma das primeiras a sentí-los, considerando que a escola trabalha com a informação e produção de saberes, tendo como meta a produção de novos conhecimentos e a melhoria de qualidade de vida do ser humano.

Torna-se indispensável empreender esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam uma escola pública que eduque de fato para o exercício da cidadania, e seja instrumento real de transformação social, um espaço no qual se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal. Entre esses problemas, que dificultam a construção desse processo e do Projeto Político-Pedagógico, destacamos:

* Posturas autoritárias, arrogantes e desestimulantes de pessoas e de profissionais que não percebem a importância de seu papel social na organização de uma escola autônoma e de uma sociedade mais livre;

* Práticas de gestores antidemocráticos que extrapolam do uso da autoridade, impondo suas vontades nas relações de poder que estabelece com os demais membros da comunidade escolar;

* As difíceis condições de trabalho dos professores e demais funcionários, as condições de ensino-aprendizagem e, especialmente, pela falta de formação continuada dos docentes e dos demais profissionais da educação, como conseqüência da falta de políticas sérias de formação permanente dos educadores;

* Amoldamento às políticas de financiamento que priorizam a questão da qualidade total baseada em modelo empresarial, em detrimento da qualidade social da educação, que prioriza o exercício da cidadania, a construção coletiva de sujeitos autônomos e livres para decidir sobre sua própria liberdade.

* Falta de sentimento de pertença, como conseqüência da exclusão a que os educadores são submetidos, em relação ás decisões que lhe dizem respeito, fazendo com que, os educadores não se sintam identificados com seu trabalho e, nem pertencentes a esta profissão.

* Somadas a isso, existe também, a falta de compromisso de muitos profissionais com a educação e com os sujeitos desse processo, bem como, a dificuldade da comunidade escolar, em ter cultura de participação, pois a sociedade aprendeu a receber ordens para poder fazer as coisas, e parece que perdeu o entusiasmo pela participação de maneira

espontânea, perdendo fabulosas oportunidades de ampliar o debate, e de refletir sobre seus problemas e apontar soluções para os mesmos;

* A falta de continuidade de projetos e políticas públicas implantadas por governos e, não assumidas como políticas de Estado, colocam em risco a continuidade e até o extermínio de projetos bons, paralisando seu desenvolvimento e o processo educativo e democrático;

* As precárias condições de salários e de trabalho dos professores e demais funcionários da escola, os obrigam a terem pouco tempo para dedicação ao estudo, a pesquisa, ao trabalho, as reuniões e ao debate como processo de participação e envolvimento nas questões coletivas da escola, e interferem diretamente, na sua participação democrática, na produção e nos resultados dessa produção;

* Aponta-se ainda como entrave para a democratização do saber, das relações nas escolas e, da melhoria do processo ensino-aprendizagem, a falta de políticas sérias de formação permanente dos educadores e, principalmente, a falta de compromisso da maioria desses profissionais com a educação e com os sujeitos desse processo;

Mesmo com todas as contingências que rodeiam a sua construção e aplicação efetiva, começa-se a perceber algumas possibilidades de efetivação de um projeto político-pedagógico, que seja realmente democrático, respaldado em princípios políticos e pedagógicos éticos, e por isso, capaz de contemplar os interesses da comunidade escolar e, levar em consideração, os princípios de aprendizagem e qualidade social, o exercício da cidadania e a humanização das pessoas, entre elas, posso fazer referências a:

> O Projeto Político-Político contribui para efetivar a gestão democrática, reduzindo o modelo fragmentado que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão, em favor de responsabilidade compartilhada e direcionada a resultados de interesses para todos;

> O Grêmio e o Conselho Escolar, bem como as associações de pais e mestres, mobilizam o movimento da comunidade escolar e exigem maior abertura e participação nas decisões referentes aos interesses da coletividade, pressionando os gestores a mudanças de comportamentos, garantindo assim, maior autonomia, liberdade e participação de muitos;

> Melhoria do nível de escolaridade dos professores, proporciona maior cobrança de direitos, bem como, a qualidade de ensino e aprendizagem, o que fomenta a participação nas discussões a respeito da necessidade de construção do Projeto Político-pedagógico na escola, pois, a qualidade de ensino e o sucesso na tarefa de educar estão intimamente relacionados à formação inicial e, continuada como principio central na discussão do PPP,

além das condições de trabalho-recurso didático, físico, humano e material, número de alunos na sala de aula, etc...

> A organização e luta dos professores, para reverter a baixa remuneração salarial do docente, o que se constitui um dos fatores de maior importância na atuação e condições de trabalho do professor;

> Os meios de comunicações, exercem papel de grande influência na consolidação da gestão democrática e na luta por direitos, na medida em que denuncia as arbitrariedades e anuncia novas possibilidades de mudança, motivando assim a participação dos sujeitos.

Todas essas questões aqui apresentadas, representam uma ampliação no nível de consciência crítica da população e dos educadores em especial, sobre a importância e a necessidade do acesso a escolarização formal, e principalmente, a respeito da garantia de direitos democráticos a todos os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo me permitiu reconhecer, a importância do Projeto político-pedagógico como um elemento vital no combate às práticas pedagógicas e administrativas seletivas, excludentes e antidemocráticas, que reforçam a segregação e a barbárie, anunciando a efetivação de políticas e de práticas educativas democráticas, inclusivas e de qualidade social que pensem o ser humano como um ser de projetos e de sonhos. Todavia, ainda falta muito para que esse projeto se efetive, pois ainda somos obrigados a conviver com posturas autoritárias, arrogantes e desestimulantes, de pessoas e de profissionais que não percebem a importância de seu papel social na organização de uma universidade autônoma e de uma sociedade mais livre.

Contradizendo essa realidade, argumenta Masetto, (2003, p. 61).“a discussão é a estratégia por excelência para veicular as críticas e proposições de professores, alunos, funcionários e profissionais da área que vivenciam os problemas do dia-a-dia”. Isso vem reafirmar a necessidade da gestão democrática nas instituições de ensino. Neste sentido, a necessidade de um projeto político-pedagógico para as escolas, vem antes das exigências da lei e passa pelo nível de consciência e compromisso dos sujeitos responsáveis pela organização e dinamização das ações escolares, perpassa também, pela necessidade objetiva de aparelhamento das escolas, das condições de trabalho e de salário dos professores e demais funcionários, das condições em que ocorre o processo ensino-aprendizagem e,

especialmente, pela formação continuada dos docentes e dos demais profissionais em educação.

Dado a relevância do projeto político-pedagógico na escola, e na consolidação da gestão democrática, ele é uma construção coletiva que exige a participação e o comprometimento de todos os sujeitos, pois, ele é elemento articulador desse processo, contudo, existem problemas que teimam em persistir, dificultando a sua construção e efetivação nas escolas, e atrapalham o processo democrático que se vem anunciando, prejudicando assim, as oportunidades de ampliar o debate e, de refletir sobre seus problemas e apontar soluções para os mesmos.

Todavia, já podemos vislumbrar uma luz no fim do túnel, a sociedade, em especial os educadores, começam a acordar para a sua realidade e a se organizar na conquistas de seus objetivos, pois, acreditam-se como sujeitos de sua história, cidadãos do mundo, dotados de condições e competências para dirigir seus próprios caminhos.

É neste contexto que o projeto político pedagógico é necessário como elemento norteador das discussões e das ações dos sujeitos, de acordo com Masetto, (2003, p. 62). "a construção coletiva ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e o isolamento". Isso reforça a importância da construção e da consolidação do projeto político-pedagógico, que seja forjador de uma gestão realmente democrática e de qualidade social.

O Projeto Político-Pedagógico tenta romper com práticas antidemocráticas, e propor uma nova forma de se pensar e se fazer educação; uma escola, onde seja possível e agradável estudar, uma escola que não é formada só de prédio, muros, objetos, regras e conceitos, mas, uma escola real, viva, composta por gente, pessoas imperfeitas, humanas, sujeitas a grandes erros e a fabulosos acertos. Nesta perspectiva, a construção do projeto Político-Pedagógico serve para refletirmos sobre os nossos objetivos, problemas, possibilidades e práticas e, alimentar a esperança de realizar sonhos, além de incentivar o nosso desejo por mudanças em todos os sentidos, no modo de ver, de encarar e de fazer as coisas acontecerem.

Sua construção e efetivação, deve ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola e construído continuamente no processo, tendo como suporte, a explicitação das causas, dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem,

pois ele deverá servir para reflexão de toda a prática da escola, a partir da análise de seus objetivos e de suas finalidades, e dessa maneira, encontrar possíveis soluções para tais problemas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN: Amélia Domingues de Castro e Ana Maria Pessoa de carvalho (Orgas). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S.(orgs). **Gestão da educação:** perspectivas e compromissos**.** São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da escola- Princípios e Propostas**. 3ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da Escola Cidadã, Vol. 1).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

RAMOS, Lidiane Ferreira. **Projeto Político Pedagógico da escola Cabana:** uma gestão inclusiva e democrática. Belém, UEPA. 2004.(Trabalho de conclusão de Curso).

TÁVORA, M. J. de S. **Projeto Político-Pedagógico no Brasil:** o estudo da arte. Marília-SP: UNESP, 2002. (tese de Doutorado).

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível**.** 23ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

_____ **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____ **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico**.** Campinas- SP: Papirus, 2004.

SER ALFABETIZADO, ESTAR ALFABETIZADO: UM ESTUDO NOS ANEXOS DA ESCOLA MUNICIPAL PRIMEIRAS LETRAS[198]

Fernando Octavio Barbosa de Almeida[199]
Universidade do Estado do Pará

O que é ser e o que é estar alfabetizado no contexto da sociedade contemporanânea?

Esta é a problemática deste Estudo de Caso, cujo cerne é retratar a realidade de forma completa e profunda a partir da compreensão do objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções e critérios de alfabetização de duas professoras alfabetizadoras e de uma amostra de dez pais e responsáveis pelos alfabetizandos dos Anexos "A" e "B" da Escola Municipal "Primeiras Letras", localizada em um determinado bairro periférico do Município de Belém do Pará.

Palavras-chave: Concepções de Alfabetização – Professoras Alfabetizadoras – Pais

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática que investiguei nesta pesquisa tem duas origens: uma pessoal e outra profissional. Aos quatro ou cinco anos de idade fui alfabetizado em casa por minha irmã de criação, Maria José. Não tenho muitas lembranças daquele tempo, mas acredito que deve ter sido uma experiência muito prazerosa e significativa porque a partir daí a leitura e a escrita, em seus sentidos mais amplos, passaram a fazer parte tanto de minha vida pessoal quanto profissional. Adulto, tornei-me alfabetizador num anexo da Escola Municipal "Primeiras Letras"[200], onde fui desafiado a conquistar pais e

---

[198] 'Pesquisa orientada pela Professora Doutora Maria Olinda Silva de Sousa Pimentel e apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção de grau na Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (2003).

[199] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Licenciado Pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará . Atualmente exerce a função de Técnico Pedagógico na Divisão de Educação de Jovens e Adultos da SEMED (Ananindeua-PA). Professor Pedagógico licenciado da SEMEC (Belém-PA). E-mail: nandoctavio@yahoo.com.br.

[200] Neste estudo tal instituição foi assim denominada a fim de preservar sua verdadeira identidade.

responsáveis pelos alfabetizandos, pois suas concepções de alfabetização divergiam da minha.

De um lado estavam os pais e responsáveis pelos alunos querendo interferir demasiadamente no trabalho pedagógico: queriam que o caderno das crianças estivesse repleto de deveres copiados do quadro, reclamavam porque não havia dever de casa todos os dias e sentiam falta dos tradicionais exercícios de coordenação motora, nos quais a criança copia diversas vezes a mesma letra ou palavra.

Do outro lado estava eu, na posição de professor, apoiado em Freire (1993) para discordar totalmente desse tipo de alfabetização exigido pelos pais e responsáveis dos alunos, pois acredito na importância do ato de ler como algo que:

> *[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1993, p.11).*

Fundamentado nessa concepção, fui desenvolvendo um trabalho de alfabetização de jovens e adultos não só preocupado se estes eram capazes de codificar e decodificar os códigos de leitura e escrita, mas também me preocupava sobretudo se eles conseguiam encontrar sentido no que liam, estabelecendo relações entre a leitura da palavra e a leitura de seu mundo, entre texto e contexto. O referido trabalho obteve um bom resultado: dos vinte e cinco alunos matriculados na turma, dezenove apresentaram pleno sucesso em sua aprendizagem. E os responsáveis pelos alunos alfabetizandos reconheceram e aprovaram o trabalho de alfabetização desenvolvido.

A partir deste desafio surgiu uma questão: *o que é ser e o que é estar alfabetizado numa escola pública municipal de Belém do Pará no contexto da sociedade contemporânea?* Esta é a problemática deste **Estudo de Caso**, cujo cerne é retratar a realidade de forma completa e profunda a partir da compreensão do objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

A partir da problemática referida acima surgiram outras questões: *Quais concepções e critérios as professoras alfabetizadoras estão adotando para considerar se uma criança é/ou está alfabetizada? E os pais e/ou responsáveis? Quais as suas concepções e critérios de alfabetização? Serão semelhantes ou totalmente diferentes das idéias das professoras?*

O estudo destas questões é muito relevante porque a Alfabetização, segundo Cagliari (1993), representa o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da Humanidade. Mas, infelizmente, os governantes e as agências formadoras não atribuem o devido valor que o trabalho do professor alfabetizador merece:

> *Mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dado a importância e complexidade do seu trabalho. E é claro uma melhor remuneração. Mas, infelizmente, o professor alfabetizador recebe, em geral, a pior formação e a pior remuneração, enfrentando as piores condições de trabalho. (CAGLIARI, 1993).*

Neste sentido, com este estudo, pretendi contribuir com o debate e reflexão sobre concepções e critérios de alfabetização num momento em que as escolas públicas municipais de Belém do Pará já vivenciavam uma situação de fracasso evidenciado pelo número significativo de alunos que apresentavam sérias dificuldades de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar as concepções e critérios de alfabetização de duas professoras alfabetizadoras e de uma amostra de dez pais e responsáveis pelos alfabetizandos de dois anexos da Escola Municipal "Primeiras Letras". E os objetivos específicos foram:

- Identificar as concepções e critérios que as professoras alfabetizadoras e os pais e/ou responsáveis pelos alunos alfabetizandos dos anexos da Escola Municipal "Primeiras Letras" adotam para considerar se uma criança é e/ou está alfabetizada;
- Observar os elementos condicionantes dos espaços dos anexos da referida escola;
- Comparar analiticamente as concepções das professoras alfabetizadoras com a dos pais e/ou responsáveis pelos alunos alfabetizandos.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Quanto à estrutura, este trabalho apresenta cinco capítulos. O Capítulo I O que é ser alfabetizado? O que é estar alfabetizado? **aborda o quadro que fundamenta esta pesquisa tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Abaixo cito apenas os principais referenciais:**

Estudo de Caso, Observação Participante e Entrevista Semi-estruturada

(LÜDKE & ANDRÉ, 1986 e TRIVIÑOS, 1987)

Triviños (1987) conceitua o **Estudo de Caso** como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. No caso deste estudo a unidade analisada foi a Escola Municipal "Primeiras Letras". Mas não a escola como um todo, apenas uma parte dela: duas professoras alfabetizadoras em ação nas suas respectivas salas de aula. Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como um **Estudo de Caso Observacional** porque, segundo Triviños (1987), neste tipo de estudo não é a organização como um todo o que interessa, e sim uma parte dela. A principal técnica de coleta de dados no Estudo de Caso Observacional é a **Observação Participante** (TRIVIÑOS, 1987). Um dos objetivos específicos deste estudo é observar os elementos condicionantes dos espaços dos anexos da referida escola porque a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado:

> *Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos' [...]. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).*

Neste estudo a **Observação Participante** foi combinada com a Entrevista porque, segundo Lüdke & André (1986), tal técnica de coleta de dados cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente na **Entrevista Semi-estruturada** porque esta, de acordo com Triviños (1987), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

As concepções de alfabetização propostas pela UNESCO no período de 1940 a 1980 (MACIEL, 1999):

Maciel (1999), em sua breve análise histórica das concepções de alfabetização, ressalta que as mudanças conceituais não se resumem a acréscimo, retirada ou substituição de algumas palavras e termos. De acordo com a autora elas decorrem das transformações sociais que repercutem na escola, modificam os conteúdos e também a metodologia utilizada. Neste sentido, Maciel (1999) fundamenta-se na concepção de alfabetização proposta pela UNESCO na década de 1980 porque esta abrange as anteriores e "introduz a idéia de que a aprendizagem da leitura e escrita deve se vincular o máximo possível à realidades concretas dos alfabetizandos – de ordem cotidiana, técnica, econômica, política e cultural". Segundo a autora a partir daquela época o grande desafio da alfabetização muda de foco: de "como alfabetizar" e "qual método utilizar" para "como se aprende a ler e a escrever".

A escrita como representação da linguagem e a criança como construtora de conhecimento (FERREIRO, 1993):

As pesquisas de Ferreiro (1993) sobre a psicogênese da escrita contribuem decisivamente para essa mudança de enfoque. A escrita passa a ser concebida como representação da linguagem e não mais como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Outra grande contribuição da referida autora foi a desmitificação da idéia de aprendizagem da leitura e da escrita como um processo exclusivamente escolar. Através das pesquisas de Ferreiro (1993) passou-se a reconhecer que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização, pois as crianças de todas as épocas nunca esperaram completar seis anos de idade e "ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento." (p. 65). A referida autora esclarece que não subestima a importância da escola, mas ao contrário, acredita que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível: "o de criar condições para que a criança descubra por si mesma as chaves **secretas do sistema alfabético." (p. 60).**

A leitura como mediadora entre palavra e mundo (FREIRE, 1993):

Na proposta de alfabetização freireana, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fizemos. De alguma maneira, porém, o referido autor vai além e diz que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas de uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", de transformá-lo através de uma prática consciente.

Freire (1993) sempre compreendeu a alfabetização como ato triplo que envolve a política, o conhecimento e a criação. Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização deve considerar o alfabetizando como sujeito, que necessita da ajuda do educador. Segundo Freire (1993) isto não significa que tal ajuda deva anular a criatividade e a responsabilidade do educando na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

A conceituação de letramento (SOARES, 2002):

Durante a década de 1980 o processo de aprendizagem da leitura e escrita tornou-se objeto de pesquisas que trouxeram contribuições importantes para o entendimento do processo de alfabetização em um contexto de usos e funções sociais no cotidiano do alfabetizando. Isto significa que não se pode mais falar em alfabetização sem falar em *letramento*, que é "o estado ou a condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação" (SOARES, 2002). A referida autora explica que a própria formação da palavra *letramento* contém a idéia de estado devido à presença do sufixo *-mento,* que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de "estado resultante de uma ação". Assim, de um verbo *letrar*, forma-se a palavra *letramento*: estado resultante da ação de *letrar*, a qual desenvolve o uso de práticas sociais de leitura e de escrita para além de apenas ensinar a ler e a escrever.

O Capítulo II Contextualização do Estudo tem o objetivo de analisar as particularidades do locus de pesquisa: política educacional, situação geográfica e estruturas física e administrativa da Escola Municipal "Primeiras Letras" e seus dois anexos.

Primeiramente abordo a política educacional de Ensino Fundamental do Município de Belém com base nos pressupostos do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana (SEMEC, Caderno de Educação n.º 01, 1999), para que se pudesse compreender os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que fundamentavam o trabalho das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém no contexto da segunda gestão do então Prefeito Edmilson Rodrigues. Em seguida, apresento uma breve descrição da situação geográfica e das estruturas física e administrativa da Escola Municipal "Primeiras Letras". E, por fim, descrevo e analiso o espaço geográfico e a estrutura física e administrativa dos Anexos "A" e "B" da referida escola, com base nos

estudos de Forneiro (1994) sobre os elementos condicionantes da organização dos espaços na Educação Infantil.

Os anexos da Escola Municipal "Primeiras Letras" foram eleitos como locus de desenvolvimento desta pesquisa em virtude da existência de duas vantagens. Primeiramente porque representam o local de trabalho de minha primeira experiência como alfabetizador. Para mim, é um espaço familiar, em que atuei durante quatro anos. Outra vantagem é que as professoras alfabetizadoras que foram os sujeitos informantes desta investigação, já fizeram parte de meu convívio profissional como colegas de trabalho na referida escola. Por isso estava certo de que não se recusariam em receber-me nas suas "salas" de aula.

Tanto o Anexo "A" quanto o "B"[201] funcionam em centros comunitários que pertencem à associações de moradores de um determinado bairro periférico de Belém. Desde 1997, servem de espaço para turmas de Educação Infantil (Jardim I e II) e Ensino Fundamental (Ciclo I – 1º ano).

Os Anexos "A" e "B" têm a estrutura física muito parecida: as "salas" de aula, na verdade um salão dividido ao meio por um painel de madeira, têm uma dimensão muito pequena; não dispõem de espaços adjuntos para criar outras áreas de atividade; a posição das janelas possibilita uma iluminação razoável, mas pouco arejamento; os armários de ferro das docentes não são fixos, mas são pesados, o que dificulta sua transportação; e o piso é acimentado, mas não lajotado, sendo que as professoras ao menos dispõem de esteiras quando utilizam-no para atividades pedagógicas.

Com base no estudos de Forneiro (1994), é possível afirmar que a organização dos espaços dos Anexos "A" e "B" limitam bastante as possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas fundamentais às crianças de 4 a 6 anos de idade, as quais necessitam de um espaço amplo para se movimentar durante as brincadeiras, confortável para relaxar e interagir com seus pares e atraente para desenvolver sua criatividade e seu gosto pela construção do conhecimento.

Apesar da boa intenção de criar espaços alternativos e provisórios para garantir o acesso à Educação Infantil, uma primeira consideração me leva a compreender que a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) não conseguiu garantir a qualidade deste acesso à medida em que escolheu espaços extremamente precários e inadequados para servir de "sala" de aula para crianças pequenas e criou problemas

[201] Nome fictício dos locais de trabalho das professoras alfabetizadoras.

administrativos para as escolas municipais, cujos gestores sentem dificuldade para administrar e coordenar as turmas que funcionam na própria escola-sede, também não conseguem se organizar para coordenar o trabalho pedagógico desenvolvido em espaços afastados geograficamente como os anexos.

O Capítulo III O que dizem as professoras? analisa as Entrevistas Semi-estruturadas com as alfabetizadoras dos anexos a partir de duas categorias: *A problemática Relação Teoria e Prática na Formação Docente* e *Concepções e Critérios de Alfabetização*. Com base nos estudos de Oliveira (2002), que parte do levantamento de algumas questões filosóficas sobre a teoria e a prática, perpassando pelas visões clássica e moderna, explicitando como as mesmas fundamentam as concepções e tendências que norteiam as ações pedagógicas dos Cursos de Formação de Professores no contexto educacional brasileiro, discuto como a frágil fundamentação teórica docente, fruto de uma formação que dicotomiza teoria e prática, está relacionada à dificuldade das professoras alfabetizadoras em fundamentar suas concepções de alfabetização e estabelecer critérios para considerar se um aluno é e/ou está alfabetizado.

O Capítulo IV O que dizem os pais? analisa as Entrevistas Semi-estruturadas com pais e responsáveis pelos alfabetizandos em duas categorias: *As Representações sobre os Anexos da Escola Municipal "Primeiras Letras"* e *Concepções e Critérios de Alfabetização*.

Entrevistei uma amostra de cinco pais e/ou responsáveis pelos alunos alfabetizandos da turma de cada professora alfabetizadora. Considero importante ouvir os pais dos alunos, principalmente os da Educação Infantil, nível de ensino no qual a escola não é responsável apenas por educar as crianças, mas também precisa estabelecer uma parceria com a família, de modo que a escola também estará alcançando indiretamente os alunos ao promover a educação continuada dos pais e responsáveis. Primeiramente analiso a representação dos pais e responsáveis pelos alfabetizandos sobre os anexos da Escola Municipal "Primeiras Letras" quanto às razões que os levaram a matricular as crianças nesses referidos locais, bem como sobre a avaliação da estrutura física. Para tanto utilizo os pressupostos de Faria A. (1997), que entende o espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. Em seguida, abordo o objeto central deste estudo: as concepções e critérios do referido grupo pesquisado acerca da alfabetização, o que requer abordar a sua avaliação quanto à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, a função social da

alfabetização, bem como o seu nível de letramento. Neste sentido, as bases teóricas são os estudos de Cagliari (1993) sobre o tratamento que a escola costuma dar à escrita, o referencial teórico de Franchi (1989) acerca da concepção de pais e responsáveis sobre a leitura e escrita e os pressupostos de Soares (2002) sobre as concepções de letramento. A caracterização e o perfil do grupo de entrevistados quanto a gênero, estado civil, idade, nível de escolaridade e tipo de ocupação permeia toda a análise.

E o Capítulo V Confronto entre o dizer das professoras e o dizer dos pais e responsáveis tem o objetivo de estabelecer aproximações entre as concepções e critérios das professoras alfabetizadoras e as dos pais e responsáveis pelos alunos dos anexos da Escola Municipal "Primeiras Letras" a fim de investigar se são semelhantes, totalmente diferentes ou, se pelo menos, têm alguns pontos em comum. Neste sentido comparo analiticamente as representações sobre a função social da alfabetização e as concepções e critérios de alfabetização expressas por essas duas categorias da comunidade escolar. Para tanto, revisito partes principais dos dois capítulos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas fielmente pelo próprio entrevistador. A análise das entrevistas (que foi iniciada a partir de constantes leituras e releituras dessas transcrições à luz do quadro teórico-metodológico deste estudo) revelou que tanto as professoras quanto os pais e responsáveis têm muita ânsia de que as crianças aprendam a ler e escrever o mais cedo possível, contudo tanta ansiedade desloca a função social da alfabetização para um tempo muito distante, quando as crianças não forem mais crianças. Como se a alfabetização só tivesse utilidade num futuro longínquo, quando se é um adulto que precisa se formar e/ou trabalhar.

Outra revelação desta análise é a consideração de que ser alfabetizado, estar alfabetizado nos anexos da Escola Municipal "Primeiras Letras", no contexto da sociedade contemporânea, ainda se restringe a saber copiar do quadro, escrever e soletrar corretamente palavras ditadas, e juntar letras e sílabas para poder ler. Neste sentido, as duas categorias da comunidade escolar da referida instituição, professoras alfabetizadoras e pais e responsáveis, entendem o aprender a ler como juntar letras e convertê-las em fonemas e o aprender a escrever como desenhar e/ou copiar letras. E os critérios se restringem à atividades avaliativas da aprendizagem da leitura e escrita.

Porém, segundo Maciel (1999), não basta ser alfabetizado (ter aprendido os códigos de leitura e escrita). È preciso estar alfabetizado para utilizá-los em eventos

sociais, nos quais a leitura e a escrita têm diversas funções essenciais para a vida cotidiana. Por isso, entendo que a alfabetização não se resume a um ano de estudo na escola quando se tem seis anos de idade, pois não se trata de um processo exclusivamente escolar. Ao contrário, é um processo amplo e complexo que nos acompanha por toda a vida. A todo momento estamos nos alfabetizando, das mais diferentes formas. Não aprendemos a ler apenas os códigos de escrita, mas sobretudo os códigos da vida: gestos, sinais, números, imagens, entre outros.

Num processo tão amplo e complexo como este, cabe à escola não artificializá-lo com as cartilhas das famílias silábicas ou com os infindáveis exercícios de cópia e memorização. É necessário que professores e pais e/ou responsáveis colaborem para a formação de sujeitos que saibam utilizar a leitura e a escrita na suas mais diversas funções: fruição, estudo, informação, etc. Para tanto, precisam alargar as suas concepções de alfabetização para que haja uma transformação efetiva da abordagem da leitura e escrita em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística.** 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para a Pedagogia da Educação Infantil**. In: III Seminário sobre "Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília: COEDI/MEC, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução: Horácio Gonzalez et al. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. P.229-281.

FRANCHI, Eglê pontes. Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Ser alfabetizado, estar alfabetizado: eis a questão. In: **Cadernos da TV Escola** – Português. Vol. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distancia, 1999. p. 17 – 25.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Belém: UNAMA, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola Cabana:** construindo uma Educação Democrática e Popular. Cadernos de Educação n.º 01. Belém, out. 1999.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** Letramento na cibercultura. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Vol. 23. n.º. 81. São Paulo: Cortez, dez. de 2002. p. 143 – 160.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.